ISSN 0584—9470

C 6068 F

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

dgs

Aus dem Inhalt

Hermann Schöler und Doris Moerschel, Heidelberg
Anmerkungen zu einer Theorie der Sprachbehinderung
im Zusammenhang mit der Entwicklung morphologischer Strukturen
bei Dysgrammatikern

Bernhard Kleining, Bissendorf
Schriftsprache — Indikator und Schrittmacher sozialer Kompetenz

Reiner Bahr und Heiner Nondorf, Köln
Sprache betrachten — Sprache erkennen
Zum Sprachunterricht in der Schule für Sprachbehinderte

Otto-Friedrich von Hindenburg, Hannover
Bericht über einen Integrationsversuch
mit sprachbehinderten Kindern im Elementarbereich

K. Diederichsen, Bremen
Ambulanter Sprachheilunterricht für Strafgefangene

Postverlagsort Hamburg · Juni 1984 · 29. Jahrgang · Heft 3

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)

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	Wolfgang Zitzelsberger, Lucas-Cranach-Weg 32, 8726 Gochsheim
Berlin	Dipl.-Päd. Kurt Bielfeld, Leonberger Ring 1, 1000 Berlin 47
Bremen	Prof. Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4, 2863 Platjenwerbe
Hamburg	August Bergmann, Schlehenweg 22, 2110 Buchholz
Hessen	Hans Fink, Burgackerweg 6 A, 6301 Staufenberg 1
Niedersachsen	Otto-Friedrich von Hindenburg, Wiesenstraße 50 E, 3000 Hannover 1
Rheinland	Heribert Gathen, Göckelsweg 7, 4050 Mönchengladbach 1
Rheinland-Pfalz	Reinhard Peter Broich, Ludwig-Schwamb-Straße 52, 6500 Mainz 21
Saarland	Toni Lauck, Ritzelbergstraße 15a, 6695 Tholey 6
Schleswig-Holstein	Ingeburg Steffen, Gartenstraße 25, 2302 Flintbek
Westfalen-Lippe	Hans-Dietrich Speth, Annettenweg 4, 4401 Laer

Die Sprachheilarbeit, Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

Herausgeber	Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)
Redaktion	Arno Schulze, Prof. Dr. Jürgen Teumer, Schwanallee 50, 3550 Marburg/Lahn Telefon: Dienststelle (06421) 28 38 12 bzw. 28 38 20

Verlag und Anzeigenverwaltung sowie Entgegennahme von Abonnementsbestellungen:

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

Bezugspreis pro Heft 5,50 DM, Jahresbezug (6 Hefte) 33,— DM zuzüglich 4,80 DM Portokosten.

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

Mitteilungen der Redaktion

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

Manuskripte sind unter Beachtung der an anderer Stelle niedergelegten Hinweise und Richtlinien an die Redaktion zu senden. Eine Gewähr für den Abdruck kann nicht übernommen werden. Wenn Rücksendung gewünscht wird, ist 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 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 e.V. (dgs) oder der Redaktion nicht übereinzustimmen.

Beilagenhinweis: Der heutigen Ausgabe unserer Zeitschrift liegt eine Bestelliste der Jugend und Volk Verlag GmbH., München, bei.

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

Juni 1984 · 29. Jahrgang · Heft 3

Die Sprachheilarbeit 29 (1984) 3, S. 95—109

Hermann Schöler und Doris Moerschel[1], *Heidelberg*

Anmerkungen zu einer Theorie der Sprachbehinderung im Zusammenhang mit der Entwicklung morphologischer Strukturen bei Dysgrammatikern

Zusammenfassung

In einem ersten theoretischen Teil wird für eine prozeßorientierte Diagnostik und die Notwendigkeit der Ursachensuche bei Sprachbehinderungen plädiert. Es wird die ungenügende Theoriebildung bemängelt, wobei eine Theorie einige der verschiedenen angeschnittenen Fragen beantworten müßte. In einem zweiten Teil wird die Frage der Beziehung zwischen der Repräsentation des Lexikons und morphosyntaktischen Regeln bei Dysgrammatikern diskutiert, wobei erste illustrierende empirische Befunde als Ausdruck eines qualitativ andersartigen Spracherwerbsprozesses der Dysgrammatiker interpretiert werden.

0. Vorbemerkung

Für Interventionen jeglicher Art ist es u.E. unerläßlich, neben der Feststellung und Beschreibung von Leistungsdifferenzen bzw. -defiziten auch deren Zustandekommen festzustellen. Hinweise auf Sprech- und Sprachstrategien, auf das zugrundeliegende Sprachwissen kann man nicht (oder nur in unzureichendem Maße) aus Leistungswerten (im Sinne von Summenwerten richtiger Lösungen) erhalten. Diese Ebene der Produktorientiertheit muß ersetzt bzw. zumindest ergänzt werden durch eine Analyse der Strukturen und Prozesse, die zu eben diesen Leistungsprodukten geführt haben. Das bedeutet, daß die Testebene oder Subtestebene bei vielen Diagnostika verlassen werden muß und auf der Aufgabenebene die jeweilige Lösung und deren mögliches Zustandekommen betrachtet wird. (Dazu gehört dann notwendig eine Analyse der Aufgabenstruktur und der möglichen Lösungsstrukturen dieser Aufgabe.)

Um förderungsorientiert vorgehen zu können, ist ein Vergleich der Leistungsprodukte weniger relevant als ein Vergleich der Prozesse, die zu diesen Leistungen geführt haben (vgl. auch *Grimm* 1982). Gelingt dieser Vergleich und lassen sich womöglich Prozeßdifferenzen aufweisen, so ist als nächster Schritt zu überprüfen, ob diese Unterschiede, die ja auch in unterschiedlichen Leistungen resultieren können[2], überwunden werden können und, wenn ja, wie eine Leistungsverbesserung mittels welcher interventorischer Strategien/Maßnahmen erreicht werden kann. Notwendig für ein solches Vorgehen ist eine Theorie über die den beob-

[1] Wir möchten dem Max-Planck-Institut für Psycholinguistik in Nijmegen danken, das dem Erstautor einen vierwöchigen Studienaufenthalt ermöglichte, währenddessen er intensiv an diesem Thema arbeiten konnte. Zu großem Dank sind wir Dr. Werner Deutsch, MPI Nijmegen, und Dr. Siegfried Hoppe-Graff, Universität Mannheim, für viele konstruktive Anmerkungen und Anregungen verpflichtet.

[2] Unterschiedliche Strukturen oder Prozesse müssen nicht notwendig zu unterschiedlichen beobachtbaren Leistungen führen, wie dies im Spracherwerb in verschiedenen Bereichen gezeigt werden konnte (vgl. u. a. *Schöler* 1982).

achtbaren Leistungen zugrundeliegenden Strukturen und Prozesse. Das bedeutet aber auch, daß die »logische Folge: Diagnose—Prognose—Therapie« (*Grimm* und *Schöler* 1978, S. 3) um das Glied »Theorie« ergänzt werden muß, das u.E. vor jeder Diagnostik zu stehen hat. Nur auf dem Hintergrund einer entsprechenden Theorie läßt sich Diagnostik in unserem Sinne sinnvollerweise betreiben.

Im folgenden möchten wir zunächst einige Bemerkungen zu einer allgemeinen Theorie der Sprachbehinderung machen, um dann spezieller auf den Dysgrammatismus und einige empirische Befunde zu Leistungen auf der morphosyntaktischen Sprachebene einzugehen.

1. Einige Anmerkungen zu einer Theorie der Sprachbehinderung

1.1. Sprachbehinderung: Eine spezifisch sprachliche Störung?

Betrachtet man die Theoriebildung und die Forschung im Bereich der Sprachbehinderungen und Sprachstörungen, so läßt sich interessanterweise ein gegenläufiger Trend bei der Untersuchung von Erwachsenen (Aphasieforschung) und von Kindern (Sprachentwicklungsstörungen, Sprachentwicklungsbehinderungen)[3] feststellen: Während man in der Aphasieforschung aufzuzeigen versucht, daß bei bestimmten zentralnervösen Schädigungen ganz spezifische, streng abgrenzbare Defizite resultieren und alle anderen Funktionen (Fähigkeiten) weitgehend erhalten sind, sucht man bei Kindern nach Beeinträchtigungen anderer Funktionen neben den spezifischen sprachlichen Störungen. Es werden multikausale Bedingungen für die Sprachentwicklungsstörungen postuliert (vgl. u. a. *Grimm* und *Kaltenbacher* 1982, *Grohnfeldt* 1979, *Knura* 1980), bzw. es wird angenommen, daß die Sprachstörung nur herausragendes Symptom einer Vielzahl von weiteren Beeinträchtigungen darstellt. So steht bei der Untersuchung von Sprachentwicklungsstörungen im Mittelpunkt des Interesses die Frage danach, welche nichtsprachlichen Bereiche neben den offenkundigen spezifischen linguistischen Defiziten bzw. Differenzen beeinträchtigt sind, ob die linguistische Störung Ausdruck einer kognitiven Störung ist, in welcher möglichen Interaktion sprachliche und nichtsprachliche (kognitive) Funktionen stehen usw.

Die mögliche Art und Weise der Verknüpfung von sprachlichen und nichtsprachlichen Fähigkeiten läßt sich in verschiedenen Modellen beschreiben:

(1) Es liegen kognitive Defizite vor, die zu Beeinträchtigungen des Spracherwerbs führen.
(2) Es liegen linguistische Defizite vor, die zu kognitiven Störungen führen.
(3) Es bestehen wechselseitige Interaktionen zwischen kognitiven und sprachlichen Bereichen, d. h., die Störung eines Bereiches wirkt sich auf die Entwicklung des anderen Bereiches aus.
(4) Sprachliche und kognitive Fähigkeiten entwickeln sich unabhängig voneinander.
(5) Sprachliche und kognitive Fähigkeiten entwickeln sich unabhängig voneinander, hängen aber von einer dritten übergeordneten Fähigkeit ab.

Wir wollen hier nicht im einzelnen auf die verschiedenen Modelle eingehen; es sei dazu auf die ausführliche Darstellung von *Menyuk* (1980) verwiesen (siehe auch *Menyuk* 1978, *Cromer* 1978, 1981). Festzuhalten bleibt, daß je nach zugrundeliegender Modellvorstellung über das Zusammenwirken sprachlicher und nichtsprachlicher Strukturen unterschiedliche Verläufe und Auswirkungen einer sprachlichen Behinderung postuliert werden, die notwendig auch zu differierenden therapeutischen Maßnahmen führen dürften.

1.2. Sprachbehinderung: Defizit oder Differenz?

Kontrovers wird in der Forschung auch die Frage diskutiert, ob die Sprachbehinderung Ausdruck einer unterschiedlichen Sprachentwicklung ist oder ob lediglich eine zeitliche

3 Wir verwenden im folgenden die beiden Begriffe »Behinderung« und »Störung« synonym.

Verzögerung beim Erwerb sprachlicher Strukturen vorliegt. Die Vertreter letzterer Position (vgl. u. a. *Johnston* und *Schery* 1976, *Morehead* und *Ingram* 1973, *Newfield* und *Schlanger* 1968) argumentieren damit, daß sie in ihren Untersuchungen die gleichen Entwicklungsabfolgen für bestimmte sprachliche Strukturen auffinden wie bei normalsprachentwickelten Kindern, und schließen daraus auf einen gleichen Erwerbsprozeß und gleiche Strukturen (hier Repräsentationen). Wir gehen davon aus, ähnlich wie schon *Menyuk* (1975, vgl. auch *Cromer* 1974, *Rice* 1978, *Lynch* 1978, *Bloom* und *Lahey* 1978), daß die zeitliche Verzögerung selbst schon einen Faktor für einen strukturell andersartigen Erwerbsprozeß darstellt (*Schöler* et al. 1982). Trainingsverfahren mit sprachbehinderten Kindern haben immer wieder gezeigt, daß die anzueignenden Strukturen über einen langen Zeitraum hinweg häufig vorgegeben, trainiert werden müssen, bevor das Kind diese erworben hat (*Menyuk* 1980, *Strohner* 1976). Das offene sprachliche Verhalten ist dann nicht von dem normalsprachentwickelter Kinder zu unterscheiden. »This may lead both to different sequences in the acquisition of language behaviors and to different representations of these behaviors by normally developing and language disordered children« (*Menyuk* 1980, S. 40).

1.2.1. Hypothesenbildung oder Situationsgeneralisierung?

Unterschiedliche Erwerbsprozesse können unterschiedliche Repräsentationen der sprachlichen Strukturen bewirken. Auf der Äußerungsebene (sprachliche Oberflächenstruktur) müssen diese Differenzen nicht notwendig sichtbar sein. *Grimm* und *Kaltenbacher* lehnen neobehavioristische Erklärungsansätze (beispielsweise von *Tallal* und *Piercy* 1978a, vgl. auch *Tallal* und *Piercy* 1978b, *Tallal* 1980) für den Spracherwerbsprozeß dysgrammatischer Kinder ab und führen als Gegenbeweis Übergeneralisierungen bestimmter sprachlicher Formen an, die auch bei dysgrammatisch sprechenden Kindern beobachtet werden. »Und es sind diese Formen (Übergeneralisierungen; die Verf.), die in der Literatur unstrittig als Beweis dafür gelten, daß Regeln über einen konstruktiven Induktionsprozeß erworben wurden. Denn wie sonst sollten diese Formen erklärt werden können? Durch bloße Nachahmung sicherlich nicht, da sie in der Umweltsprache normalerweise nicht vorhanden sind« (1982, S. 104). Eine andere Erklärung für diese Übergeneralisierungen bietet beispielsweise *Strohner* (1976) an, der mittels eines systemanalytischen Ansatzes in der Tradition der Skinnerschen Funktionalanalyse (*Skinner* 1957, vgl. auch *Staats* 1971, *Whitehurst* 1972, *McLaughlin* und *Cullinan* 1981) den Spracherwerb beschreiben und erklären will. *Strohner* berichtet u. a. über eine Trainingsstudie, in der ein 16jähriges geistig behindertes Mädchen die kreative Verwendung von Verbformen in komplexen Satzstrukturen erlernte. »Die Beobachtungen nach Ende des Trainings zeigten, daß das Mädchen nun fähig war, eine Reihe von korrekten Verbformen in ihren Erzählungen und Bild-Beschreibungen zu verwenden, die sie während des Trainings nie gehört hatte. (...) Das Argument, das Mädchen habe diese von ihm geäußerten Verbformen bestimmt häufig in ihrer täglichen Umgebung gehört, und seine Leistung sei deshalb nichts weiter als Nachahmung, die durch das Training angeregt wurde, wird durch die folgenden von dem Mädchen geäußerten Sätze entkräftet:

— ‚Und dann hat der Hausvater das Bild genehmt.'
— ‚Und dann hat der Hausvater das Auto geschiebt.'
— ‚Gestern hab ich Umziehen gehelft.'

Die in den Sätzen enthaltenen Verbformen sind der Umgangssprache nicht angepaßt und können daher nicht aus dieser entstammen. Vielmehr muß angenommen werden, daß diese Verbformen und mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit also auch die korrekten ein Ergebnis des durchgeführten Sprachtrainings waren« (1976, S. 39 f.).

Das Auftreten des übergeneralisierten Partizip Perfekt muß nicht mit dem sonst üblichen »Regelbegriff« erklärt werden; *Strohner* lehnt diesen Begriff auch ab. Bei diesen Trainingsstudien werden bestimmte sprachliche Strukturen mit entsprechenden Situations-Ereignissen häufig

wiederholt dargeboten, d. h., einer bestimmten Relation der Situations-Ereignisse entspricht eine bestimmte Folge sprachlicher Ereignisse. Der Lerner hat diese sprachlichen Strukturen zu imitieren und wird für korrekte Nachahmungen belohnt. Von der Ableitung und Anwendung einer Regel oder Hypothese im Sinne der üblichen Definition (vgl. u. a. *Bloom* und *Lahey* 1978, *Brown* 1973) kann hier nicht gesprochen werden. Die Annahme eines hypothesenbildenden Kindes, das eine Hypothese über die sprachliche Regel bildet, diese Regeln anwendet, die Anwendung überprüft und daraufhin die Hypothese (Regel) modifiziert, verwirft oder beibehält, ist in diesem Fall wohl nicht aufrechtzuerhalten.

Nach *Skinner* (1957) werden sogenannte Satzrahmen (»frames«) gelernt, die aus einer Folge sprachlicher Ereignisse und Leerstellen für sprachliche Ereignisse bestehen. Diese Satzrahmen sind immer mit Relationen bestimmter Situations-Ereignisse verbunden, kreative sprachliche Äußerungen können deshalb produziert werden, weil spezifische Relationen zwischen Ereignissen sich auch in neuen Situationen immer wieder auffinden lassen. Übergeneralisierungen würden dann immer auftreten, wenn in einer neuen Situation zwar die gleiche Relation zwischen Situations-Ereignissen vorhanden ist, aber die sprachliche Form nicht dem einmal gelernten Rahmen entspricht (Ausnahmen von Regeln, Regeldifferenzierungen). Der konstruktive Induktionsprozeß beim Regelerwerb läßt sich in den genannten Trainingsstudien nicht nachweisen. Der Erwerbsprozeß der bestimmten sprachlichen Struktur läßt sich als eine Situationsgeneralisierung beschreiben und erklären.

Es liegt nahe, unterschiedliche Erwerbsprozesse sprachlicher Strukturen anzunehmen: Der Erwerb sprachlicher Strukturen wird auf der einen Seite über Hypothesenbildungsprozesse, auf der anderen Seite über Situationsgeneralisierung postuliert. Beide Erklärungen müssen u.E. nicht in Konkurrenz stehen, wenn man annimmt, daß sich der normale Spracherwerbsprozeß von dem Erwerbsprozeß sprachentwicklungsgestörter Kinder unterscheidet. Interessanterweise bzw. sinnvollerweise wurden die genannten Trainingsstudien vorwiegend mit behinderten Kindern (geistig behindert, sprachbehindert) durchgeführt. Man kann also inferieren, daß den Kindern, mit denen in diesen Trainingsstudien gearbeitet wurde, möglicherweise der hypothesenbildende Prozeß bezüglich sprachlicher Strukturformen nicht zur Verfügung stand.

Wir können also festhalten, daß den Oberflächenstrukturen (auch den Übergeneralisierungen) unterschiedliche Repräsentationen zugrunde liegen, die aufgrund unterschiedlicher Lernprozesse entstanden sind. Wenn man annimmt, daß unterschiedliche Erwerbsprozesse und/oder sprachliche Strukturen einer Sprachbehinderung zugrunde liegen, muß dies notwendig zu anderen Vorstellungen über Interventionsmaßnahmen führen.

1.3. Notwendigkeit der Ursachensuche

Nach einer eingehenden Analyse der bisher vorliegenden Untersuchungen bei Sprachbehinderungen kommt Paula *Menyuk* zu folgendem Schluß: »Given the above state of our knowledge, it is incorrect to suggest that the language problems of language-handicapped children *are caused by* the delay or nonacquisition of certain cognitive products, and it is equally incorrect to suggest that the cognitive problems of these children *are caused by* the delay or nonacquisition of linguistic products. What is even more incorrect is to suggest that acquisition of the products in one domain will spontaneously lead to the acquisition of products in the other« (1980, S. 89). Nach ihrer Meinung müssen folgende Fragen gestellt werden, um zu einem besseren Verständnis von Sprachentwicklungsstörungen und deren Behebung bzw. Minderung zu gelangen: Welche Fähigkeiten sind notwendig zur Entwicklung sowohl im kognitiven als auch im sprachlichen Bereich? Welche dieser Fähigkeiten sind bei einem bestimmten Kind unter welchen Bedingungen gestört? Wie muß das Lernmaterial gestaltet und vorgegeben werden, um diese Schwächen überwinden zu helfen? (*Menyuk* 1980, S. 90). *Menyuk* geht dabei davon aus, daß auch innerhalb diagnostischer Kategorien eine große Va-

riabilität besteht und »the variability argues for multiple causes for the multiple behaviors observed« (1980, S. 86). Dies bedeutet nun aber nicht notwendig, wie dies beispielsweise *Grimm* und *Kaltenbacher* postulieren, »daß die Dysphasie nicht auf eine einzelne Ursache zurückgeführt werden kann, sondern multifaktoriell bedingt ist« (1982, S. 108; vgl. auch *Grohnfeldt* 1979), genausogut können ganz spezifische Defizite bzw. Differenzen bestehen, denen eine spezifische Störung zugrunde liegt. Diese je spezifischen Defizite oder Differenzen gilt es letztlich aufzufinden. Die Annahme der Wirksamkeit vieler Ursachen ohne die Abklärung ihrer Gewichtung kann leicht dazu führen, daß man die Wirkung einzelner Faktoren überschätzt, die möglicherweise nur sekundäre Auswirkungen anderer primärer Ursachen darstellen; eine Intervention bzw. Therapie/Förderung aufgrund dieser postulierten Ursachen würde dann nicht notwendig zu einer Überwindung der Schwierigkeiten führen müssen.

2. Dysgrammatismus: Definitionen, Erscheinungsbild, Ursachenerklärungen, Therapie

2.1. Definitionen

Sucht man in der logopädischen, medizinischen, linguistischen und psychologischen Literatur nach einer eindeutigen Definition von Dysgrammatismus, so wird man zum einen schnell durch die Vielzahl an Definitionen und Ursacheerklärungen verwirrt. (Hinzuzufügen ist, daß mehrere Begriffe zum Teil gleichbedeutend verwendet werden: Agrammatismus, Dysgrammatismus, Paragrammatismus, Dysphasie.) Zum anderen überrascht der ungenügende Stand der Theoriebildung, der auch von anderen Autoren bemängelt wird (vgl. u. a. *Ihssen* 1977; *Scholz* 1980; *Grunwald* 1981, 1982; *Homburg* 1981) und die im Vergleich zur Auftretenshäufigkeit und zu anderen Sprachstörungen oft recht knappe Darstellung in den einschlägigen Lehrbüchern.

Dysgrammatismus wird vorwiegend als eine Störung bzw. Fehlleistung auf der syntaktisch-morphologischen Ebene der Sprache bezeichnet (*Luchsinger* und *Arnold* 1970, *Seeman* 1969, *Panse* et al. 1952, *Böhme* 1974, *Becker* und *Sovák* 1971, *Knura* 1980, *Wurst* 1973, *Scholz* 1980 u. a.). »Dysgrammatismus läßt sich allgemein kennzeichnen als die Unfähigkeit, das morphologische und syntaktische Regelsystem der Muttersprache altersgerecht zu erwerben und/oder zu gebrauchen« (*Knura* 1980, S. 24). *Zuckrigl* definiert Dysgrammatismus als die »Unfähigkeit, einem richtig gedachten Sachverhalt eine grammatikalisch einwandfreie Formulierung zu geben« (1964, S. 1). Andererseits wird gelegentlich auch von einer Störung des Sprachverstehens oder von einer Störung der Sprachgestaltung (*Jussen* 1964) ausgegangen. Neuere Ansätze betonen, daß die dysgrammatische Störung nicht auf die Syntax beschränkt ist (vgl. u. a. *Grohnfeldt* 1979, *Grimm* und *Kaltenbacher* 1982). »Der kindliche Agrammatismus scheint keine isolierte Störung der Syntax, sondern eine die Semantik umfassende Beeinträchtigung der Sprache zu sein« (*Kegel* 1981, S. 78).

Neben diesen definitorischen Schwierigkeiten tritt auch das Abgrenzungsproblem vom sogenannten Entwicklungsdysgrammatismus (oder physiologischer Dysgrammatismus), denn jedes Kind durchläuft im Zuge seiner Sprachentwicklung eine Phase, in der es die grammatischen Formen der Erwachsenensprache noch nicht beherrscht. Insofern ist Dysgrammatismus zunächst eine entwicklungsbedingte Erscheinung, die erst dann Symptom einer herabgesetzten Fähigkeit des Kindes wird, wenn sie auch nach dem vierten Lebensjahr noch anhält (*Becker* und *Sovák* 1975, S. 132 f.; *Böhme* 1974; *Knura* 1974). *Heese* (1963) spricht deshalb auch vom Dysgrammatismus als dem »Leitsymptom der verzögerten Sprachentwicklung«. In Anlehnung an *Liebmann* werden traditionell drei Arten bzw. Schweregrade des Dysgrammatismus (leicht — mittel — schwer) unterschieden (*Becker* und *Sovák* 1975, S. 133; *Knura* 1980). Bei neueren Untersuchungen wird häufig eine Aufteilung in zwei Kategorien vorgenommen: Störung der Kodierung und/oder Dekodierung sprachlicher Informationen (expressive und rezeptive Form des Dysgrammatismus). In jüngster Zeit hat

Grunwald (1982) versucht, »ein neues Kategorisierungsmodell der Dysgrammatismen — unter Berücksichtigung ätiologischer und psycholinguistischer Fragen« zu entwickeln.

2.2. Erscheinungsbild

Die sprachlichen Äußerungen von Dysgrammatikern sind in aller Regel dadurch gekennzeichnet, daß häufig Partikel und Pronomen in den meist nur kurzen Sätzen wegfallen und daß wenig Wortflexionen gebildet werden. *Remmler* (1975, zitiert nach *Huber* 1978) findet, daß dysgrammatisch sprechende Kinder häufiger Fehler machen und daß diese qualitativ einem geringeren Entwicklungsniveau entsprechen als dem normalentwickelter Kinder. In einer differentialdiagnostischen Studie (*Schöler* et al. 1982) konnte festgestellt werden, daß dysgrammatisch sprechende Kinder durchgängig unterdurchschnittliche Leistungen in Sprachtests zeigten, wobei vor allem Ausfälle in den Bereichen der Satzstruktur, der morphologischen Struktur und der Satzbedeutung auftraten (vgl. auch *Schöler* und *Moerschel* 1983).

2.3. Ursachenerklärungen

Als Ursachen für Dysgrammatismus werden in den deutschsprachigen Lehrbüchern vor allem folgende Faktoren genannt: anlagebedingte Sprachschwäche (*Luchsinger* und *Arnold* 1970, *Böhme* 1974), frühkindliche Hirnschädigungen (*Böhme* 1974), verminderte Intelligenz, negative Umweltbedingungen (*Grohnfeldt* 1979). *Heidtmann* (1979) postuliert eine Reihe von spezifischen Lernschwächen, die zu dieser Sprachstörung führen sollen: auditive Wahrnehmungsschwäche, visuelle Perzeptionsstörung, Schwächen bezüglich der Begriffsbildung und im Bereich des planvollen Vorgehens. *Bloom* und *Lahey* (1978) nennen im Rahmen ihres diagnostischen Ansatzes zur Analyse spezifischer (zur adäquaten Entwicklung normalen Sprachverhaltens notwendiger) Fähigkeiten drei Komponenten, die empirischen Untersuchungen zufolge in enger Beziehung zu Sprachbehinderungen stehen: auditorisch-sequentielles Gedächtnis, Verarbeitungszeit für auditorische Informationen, Verarbeitung von multimodalem Input. Des weiteren werden Störungen der Figur-Grund-Wahrnehmung, des Symbolsystems (*Johnston* und *Ramstad* 1983), der visuellen Wahrnehmung, Beeinträchtigungen der Lautdiskrimination u. a. genannt.

Nach *Cromer* (1978) kann man vier sogenannte Haupttheorien des Dysgrammatismus unterscheiden: (1) spezifischer Defekt der auditiven Wahrnehmung; (2) Schwäche des auditiven Speichersystems; (3) Schwäche der rhythmischen Fähigkeiten und (4) spezifische, linguistische Systemschwäche. *Homburg* (1981) faßt seine Überlegungen zur Dysgrammatismus-Ätiologie in folgenden Grundannahmen zusammen: (a) Intelligenzhypothese: »Dysgrammatismus ist die Folge eines Rückstands in der Entwicklung kognitiver Strukturen« (S. 270); (b) Spezifitätshypothese: »Dysgrammatismus ist die Folge eines spezifischen Lernrückstandes« (S. 271); (c) Entwicklungshypothese: Dysgrammatismus beinhaltet lediglich eine zeitliche Verzögerung des Regelerwerbs; (d) Sprachpathologiehypothese: Dysgrammatismus ist ein »Spracherwerbsstand mit strukturellen Besonderheiten und pathologischen Mustern« (S. 271).

Nach allem erscheint uns Dysgrammatismus der Oberbegriff für die gleiche oder ähnliche Symptomatik bei möglicher unterschiedlicher Ätiologie und Genese zu sein. Dennoch scheinen nahezu alle Ansätze (ausgenommen die Annahme einer spezifischen, linguistischen Systemschwäche) Modell 1 (siehe 1.1.) zu implizieren, daß Defizite im nichtsprachlichen Bereich vorliegen, die zu einer Beeinträchtigung des Spracherwerbs führen.

2.4. Therapie

»Die Dysgrammatismus-Therapie basiert auf den Phasen der normalen Sprachentwicklung. Sie geht davon aus, daß die Stufen der Sprachentwicklung, die das dysgrammatisch sprechende Kind noch nicht beherrscht, in der entsprechenden Reihenfolge nachvollzogen werden müssen« (*Grzeskowiak* und *Kleuker* 1981, S. 127). Betrachtet man sich auf dem

Hintergrund dieses Zitates die Dysgrammatismus-Therapie in praxi, so muß u.E. festgestellt werden, daß zwar möglicherweise Erwerbsreihenfolgen bestimmter sprachlicher Strukturen eingehalten werden, daß aber der Erwerbsprozeß ein völlig andersartiger als der postulierte Prozeß bei normalsprachentwickelten Kindern ist: In klassisch behavioristischer Manier werden Satzstrukturen oder bestimmte Wortbildungsformen oder Flexionen antrainiert (vgl. überblickshaft *McLaughlin* und *Cullinan* 1981) bzw. werden Lernbedingungen geschaffen, die ein Behaviorist als sinnvoll erachten würde. »Die Dysgrammatikertherapie besteht somit im Einprägen von Satzmustern, die den sprachgestörten Kindern in systematischem Aufbau (analog den Erkenntnissen über die Sprachentwicklung normaler Kinder) angeboten werden und dann möglichst oft vom Dysgrammatiker selbst angewendet werden sollten. *Seeman* (1969, S. 52) weist darauf hin, daß die pädagogische Aufgabe der Dysgrammatikertherapie oft sehr langwierig sei, da dem Kind in langer, geduldiger Arbeit der richtige Sinn für das Deklinieren und Konjugieren und der Gebrauch der Syntax anerzogen werden müssen« (*Huber* 1978, S. 15 f.; vgl. auch *Homburg* 1981).

Diese große Diskrepanz zwischen den theoretischen Vorstellungen über den Spracherwerbsprozeß von Dysgrammatikern, der nur zeitlich verzögert in gleicher Weise stattfinden soll wie bei normalsprachentwickelten Kindern (vgl. auch die von *Homburg* präferierte Entwicklungshypothese des Dysgrammatismus 1981), und dem praktischen Vorgehen in der Therapie, das implizit an behavioristisch-lerntheoretischen Prinzipien orientiert ist, ist wohl häufig anzutreffen und dennoch verblüffend. Denn der Erfolg gibt eigentlich der Therapie recht, d. h. umgekehrt: Es liegt nahe, die Annahme eines gleichen Erwerbsprozesses als unzutreffend zu kennzeichnen.

Dieses therapeutische Vorgehen ist recht zeitaufwendig, wie dies auch von *Seeman* geschildert wird, führt aber in aller Regel (nach unserem Kenntnisstand) dazu, daß dysgrammatisch sprechende Kinder sprachlich unauffällig werden. Würden alle zur Zeit postulierten Störungen und Schwächen, die mit Dysgrammatismus einhergehen sollen bzw. diesen bewirken, auch tatsächlich vorliegen, so dürften diese Therapieformen wohl kaum zu Unauffälligkeiten führen, sondern es müßten auch längerfristig Störungen in anderen Bereichen auffindbar und auffällig sein. Soweit wir in Erfahrung bringen konnten, ist der Anteil dysgrammatisch sprechender Kinder in den Abschlußklassen der Schulen für Sprachbehinderte äußerst gering und in Rehabilitationszentren für Sprachgestörte nahezu Null (mündliche Mitteilung von Frau Renderer[4,5]. In der Literatur ist uns nur die Fallstudie einer Jugendlichen von *Grunwald* (1981) bekannt.

Nach allem scheint uns der Kenntnisstand im Bereich der Sprachentwicklungsstörungen im allgemeinen und dem Dysgrammatismus im besonderen noch recht unbefriedigend zu sein (*Scholz:* »schlichtweg ungenügend« 1978, S. 275), wenige Ansätze zur Ursachenklärung liegen bereits vor (vgl. *Grimm* und *Kaltenbacher* 1982, *Wyke* 1978).

2.5. Zur Beziehung zwischen der Repräsentation des Lexikons und morphosyntaktischen Regeln

Ein zentrales Problem bei der sprachpsychologischen Betrachtung des Dysgrammatismus ist u.E. die Aufdeckung der Beziehung zwischen der Repräsentation des Lexikons und den morphosyntaktischen Regeln. Für den »normalen« Spracherwerbsprozeß wird angenommen,

---

[4] Frau Renderer und dem Berufsbildungswerk Nürnberg für Hör- und Sprachgeschädigte möchten wir an dieser Stelle für ihre Auskünfte herzlich danken.

[5] Dies schließt natürlich nicht aus, daß bestimmte Störungen weiterhin vorliegen können; allerdings scheinen diese unauffällig zu sein, da uns keine Untersuchungen, Befunde, Informationen bekannt sind und zur Verfügung stehen. Es wäre interessant, dies durch »Nachuntersuchungen« an ehemals dysgrammatisch diagnostizierten Kindern abzuklären.

daß die Repräsentation bzw. Organisation in der Weise geschieht, daß die Flexionen und die Wörter getrennt gespeichert (repräsentiert) sind: Das Wort (Lexem) hat einen Eintrag, die Flexion hat ebenfalls einen Eintrag. Diese Form der Repräsentation ist erheblich ökonomischer als die Repräsentation bzw. Speicherung aller möglichen flektierten Formen eines Lexemes, da im Prozeß der Spracherzeugung mittels eines angenommenen morphosyntaktischen Prozessors (»morphosyntaktisches Regelwerk«) eine Zuweisung der entsprechenden Flexion zum Lexem stattfinden kann und somit eine Flexion je nach Kontext durch den gleichen Prozessor generiert werden kann. Da bei Dysgrammatikern gerade dieser Bereich der Morphosyntax besonders gestört ist, d. h., Dysgrammatiker flektieren zum Teil nur sehr wenige Wörter oder falsch, liegt es nahe, entweder einen Prozeßunterschied (Integration von Lexem und Flexion) oder eine Repräsentationsdifferenz anzunehmen. Eine mögliche andere Repräsentationsform wurde eben bereits angesprochen: die Repräsentation von flektierten Wörtern, d. h. keine isolierte Speicherung von Lexem und Flexion. Jede mögliche Flexion eines Lexemes müßte einen gesonderten Lexikoneintrag bedeuten.[6] Bei der Generierung von sprachlichen Äußerungen müßte dann das in den jeweiligen Satzkontext (frame) passende flektierte Lexem aufgesucht werden. Wie man sieht, impliziert eine andere Repräsentation in diesem Fall auch einen unterschiedlichen Generierungsprozeß: Während beim angenommenen sogenannten normalen Erzeugungsprozeß »regelgeleitet« die jeweilige Flexion zugeordnet wird, ergibt sich bei dem postulierten Erzeugungsprozeß bei unterschiedlicher Repräsentation eine Zuordnung nach dem jeweiligen Satzrahmen, d. h., der endgültige Satzrahmen muß präsent sein, damit dann im Sinne einer Situationsgeneralisierung das jeweilige flektierte Lexem abgerufen werden kann.

Wenn man bei Dysgrammatikern einen Prozeß der Situationsgeneralisierung beim Erwerb sprachlicher Strukturen postuliert, ist der Erwerb bestimmter syntaktischer, besonders aber morphologischer Strukturen äußerst schwierig. Denn viele dieser Formen sind nicht durch Relationen zwischen bestimmten außersprachlichen Ereignissen (Situations-Ereignissen) abbildbar, sie sind rein linguistischer Art (beispielsweise im Deutschen die Veränderung eines Attributes in Abhängigkeit vom Geschlecht des Nomens), so daß die Erstellung eines differenzierten Rahmens, der mit der Relation von Situations-Ereignissen verknüpft ist, nicht hinreichend gelingen kann. Die »Treffsicherheit« der richtigen sprachlichen Struktur dürfte somit relativ gering sein, weshalb Dysgrammatiker möglicherweise solchen »Unsicherheiten« sozusagen aus dem Wege gehen, nur relativ wenige unterschiedliche Satztypen und wenig flektierte Formen bilden, da die zu übermittelnden Informationen auch ohne diese differenziertere Strukturierung vom Adressaten verstanden werden.[7] Die »Konstruktion« von Flexionen würde so durch den simultan aktualisierten Satztyp gesteuert. Dies bedeutet eine erhebliche Kapazitätseinbuße des Kurzzeit- bzw. Arbeitsspeichers, der somit höher ausgelastet sein würde als bei dem anderen postulierten hierarchischen Generierungsprozeß.

Unterstützend für die Annahme, daß ein solcher andersartiger Prozeß ablaufen kann, sind folgende zum Teil oben schon erwähnten Befunde:

(a) Dysgrammatiker verwenden häufig nur sehr wenige, starre Satztypen; es besteht relativ wenig Flexibilität in den Konstruktionstypen (vgl. u. a. *Huber* 1978).

(b) Dysgrammatiker sollen »generellere Regeln« verwenden (vgl. u. a. *Menyuk* 1964, *Scholz* 1978). Ohne dies überprüfen zu können, nehmen wir eine Konfundierung zwischen gene-

---

[6] Man nimmt heute auch wieder an, daß viele Formen auswendiggelernt werden. (Vgl. *de Villiers:* »The implication is that there is a great deal of rote memorization at the individual word level, as opposed to highly formal analyses that are neutral with respect to the semantics of the individual words or entities« 1980, S. 11; vgl. auch *Cruttenden* 1981.)

[7] Dieses Phänomen läßt sich übrigens auch im natürlichen Zweitspracherwerb (vor allem bei Arbeitsmigranten) aufzeigen.

rellen Regeln und deren Auftretenshäufigkeit an, so daß speziellere Regeln bei dem postulierten andersartigen Erwerbsprozeß nur deutlich langsamer — wenn überhaupt — erworben werden können. Wenn kein »morphologisches Regelwerk« vorhanden ist und die Steuerung der morphologischen Strukturen nur via Semantik geschieht, dürften viele Formen, die nur linguistisch begründbar sind, nicht oder nur unzureichend erworben werden.

(c) *Huber* (1978) fand, daß Dysgrammatiker, wenn sie vom Gesprächspartner aufgefordert werden, ihre Äußerung zu modifizieren, dies anders gestalten als normalsprechende Kinder: Sie wiederholen ihre bisherige Äußerung oder lassen Funktionswörter weg, d. h., sie reduzieren auf die semantische Ebene (analog der sogenannten telegraphischen Sprache des kleinen Kindes am Beginn der Phase der Spracheinführung). »Tilgungen der Sprachgestörten führen meist nicht zu einer besseren Verständigung, da strukturell notwendige oder wichtige, informationstragende Elemente weggelassen werden. So wurden von den Sprachgestörten vor allem einzelne Wörter, und zwar Funktionswörter, getilgt, was vermehrt zu unvollständigen Äußerungen führt, die oft bis auf ein Inhaltswort zusammenschrumpfen« (*Huber* 1978, S. 88).

(d) Die Untersuchung von *Saxman* und *Miller* (1973) kann als Beleg für eine verminderte spezifisch linguistische Fähigkeit herangezogen werden, denn die Autoren fanden nur bei Sätzen eine schlechtere Kurzzeitgedächtnisleistung bei sprachgestörten Kindern gegenüber normalsprechenden Kindern. Bei anderen auditiven Vorlagen (Zahlen, Wörtern) fand sich dagegen keine Differenz.

(e) Auch der Befund von *Grimm* und *Kaltenbacher,* »daß die dysphasischen Kinder grammatische Morpheme zwar früher verwenden, den Erwerb des gesamten Morphemsystems jedoch auf einer späteren Entwicklungsstufe abschließen« (1982, S. 106), spricht nicht gegen unsere Annahme einer andersartigen Repräsentationsform, denn wenn dysgrammatische Kinder sprachliche Äußerungen nach Oberflächenmerkmalen lernen, dürften sie in der »Anfangsphase« mit Auswendiglernen mehr Erfolg haben (im Sinne von *Tallal* und *Piercy* 1978a)[8].

Wir möchten im folgenden eine Analyse morphologischer Leistungen von Dysgrammatikern durchführen. Damit wollen wir die oft diskutierte Frage beantworten helfen, ob diese morphologischen Leistungen durch regelgeleitetes Verhalten erklärt werden können, was auf eine Fähigkeit zur Hypothesenbildung schließen läßt. Liegen den sprachlichen Produkten die gleichen Strukturen wie bei normalsprachentwickelten Kindern zugrunde, oder gibt es Hinweise für die Annahme, daß der Spracherwerbsprozeß bzw. Sprachkonstruktionsprozeß bei Dysgrammatikern qualitativ andersartig verläuft?

3. *Plural-Singular-Bildung, Bildung von Ableitungsmorphemen und Adjektivableitung bei Dysgrammatikern*

Im folgenden sollen die H-S-E-T-Untertestleistungen (Heidelberger Sprachentwicklungstest, *Grimm* und *Schöler* 1978) bei der Plural-Singular-Bildung (PS), der Bildung von Ableitungsmorphemen (AM) und der Adjektivableitung (AD) von 15 Dysgrammatikern[9] (acht Jungen, sieben Mädchen) im Alter zwischen 6;4 und 9;5 Jahren (Durchschnittsalter 8;1 Jahre) analy-

---

[8] Vgl. hier die Befunde zum Erwerb verschiedener sprachlicher Strukturen, bei denen sogenanntes U-Kurven-Verhalten (»U-shaped behavior«) auftritt (*Bowerman* 1982, *Karmiloff-Smith* 1981, *Schöler* 1982). Nach einer ersten Phase, in der die Strukturen richtig geäußert werden, treten in einer zweiten Phase mehr Fehler durch Übergeneralisierungen auf. Erst in der dritten Phase wird der ursprüngliche Leistungsstand wieder erreicht und verbessert.

[9] Die Daten wurden im Rahmen der Diplomarbeit der Zweitautorin (*Moerschel* 1982) erhoben. Der Stichprobenumfang und die -auswahl weisen auf den Pilot-Charakter der vorliegenden Studie hin und verbieten weitergehende Generalisierungen. Allerdings verbieten sie auch nicht, über bestimmte theoretische Aspekte zu spekulieren, wie dies in dieser Arbeit geschieht.

siert werden. Die Dysgrammatiker besuchten die erste oder zweite Klasse einer Schule für Sprachbehinderte oder den der Schule angegliederten Sonderkindergarten.

3.1. Plural-Singular-Bildung

Im Untertest PS soll überprüft werden, »ob die semantische Unterscheidung in Einzahl/Mehrzahl regelhaft morphologisch gekennzeichnet werden kann« (*Grimm* und *Schöler* 1978, S. 7). Diese Überprüfung erfolgt vor allem durch Vorgabe sogenannter Kunstwörter. Damit soll gewährleistet sein, daß »Regelwissen« und nicht die Reproduktion auswendiggelernter Wörter untersucht wird. Es konnte häufig beobachtet werden, daß Kinder mit bestimmten Behinderungen vor allem Schwierigkeiten bei der Bearbeitung solchen sinnfreien Materials haben (*Newfield* und *Schlanger* 1968, *Lovell* und *Bradbury* 1967, *Berko* 1978, *Grimm* und *Schöler* 1978).

Aus der folgenden Tabelle 1 läßt sich entnehmen, daß die Leistungen der Dysgrammatiker bei PS zum einen recht niedrig sind und zum anderen recht unterschiedlich ausfallen, je nachdem, ob sinnvolle oder sinnfreie Wörter vorgegeben werden. Lexikalisierte Wörter werden — wenn überhaupt — richtig pluralisiert, Nonsens-Wörter werden dagegen überhaupt nicht pluralisiert. Die Mittelwertsdifferenz ist entsprechend statistisch signifikant ($t = 3.20$, $p < .01$).

Tabelle 1: Leistungen im H-S-E-T-Subtest PS (Mittelwerte $\bar{X}$ und Standardabweichungen s)

Pluralbildung	$\bar{X}$	s	Zahl der Kinder, die richtige und/oder entwicklungsspezifische Antworten produzieren
sinnvoll	.25	.19	10
sinnfrei	.00	.00	1
Singularbildung			
sinnfrei	.17	.14	6

Anders sieht es bei den Kunstwörtern aus, die im Plural vorgegeben sind und in den Singular transformiert werden sollen: Hier gelingt es einigen Kindern, einige Transformationen durchzuführen. Allerdings ist hier die Aufgabe eine andere: Wie aus früheren Studien bekannt ist (*Anisfeld* und *Tucker* 1973, *Walter* 1975), fällt die Subtraktion von schon vorgegebenen Morphemen/Flexionen leichter als die Addition. Bei der Subtraktion wird ein bestimmter Teil des Wortes deletiert. Bei der Addition ist eine produktive Morphemableitung notwendig. Erschwert wird dies noch dadurch, daß mehrere Suffixe zur Verfügung stehen, aus denen eine Auswahl getroffen werden muß; bei der Singularbildung muß demgegenüber nur der Umfang des abzutrennenden Teiles bestimmt werden. Zudem neigen Sprachbehinderte, besonders Dysgrammatiker, ohnehin dazu, Wortendungen auszulassen oder nur unvollständig wiederzugeben.

Insgesamt versuchen sechs der 15 Kinder Singularbildungen, wohingegen nur ein Kind und nur bei dem Item *Mattau* einen Plural (»Mattauen«) bildet. Fünf Kinder bilden überhaupt keine Formen, weder bei lexikalisierten noch bei sinnfreien Wörtern.

3.2. Bildung von Ableitungsmorphemen

Bei AM soll die Fähigkeit überprüft werden, eine systematische Beziehung zwischen Handlung, Handelndem und Handlungsort herzustellen und diese sprachlich zu markieren. Zusätzlich soll die Diminuitivform des Nomens abgeleitet werden. Auch bei diesem Subtest besteht die Hälfte der Aufgaben aus Kunstwörtern. In Tabelle 2 sind wiederum die Leistungen angeführt, aufgeteilt nach der Art des Aufgabenmaterials.

Tabelle 2: Leistungen im H-S-E-T-Subtest AM (Mittelwerte $\bar{X}$ und Standardabweichungen s)

alle Formen		$\bar{X}$	s	Zahl der Kinder, die richtige und/oder entwicklungsspezifische Antworten produzieren
sinnvoll		.36	.24	14
sinnfrei		.05	.05	2
Ableitung auf				
-er	sinnvoll	.60	.24	10
	sinnfrei	.07	.07	1
-in	sinnvoll	.30	.21	6
	sinnfrei	.08	.07	2
-ei	sinnvoll	.12	.11	4
	sinnfrei	.05	.05	1
-chen	sinnvoll	.42	.24	7
	sinnfrei	.00	.00	—

Auch bei AM ist der Leistungsunterschied zwischen den lexikalisierten und den Kunstwörtern signifikant ($t = 7.44$, $p < .001$): Bei Kunstwörtern werden wesentlich weniger Ableitungen vorgenommen als bei den sinnvollen Wörtern. Dieser Befund tritt auch bei normalsprachentwickelten Kindern auf, allerdings nicht in diesem Maße. Vergleichswerte von Stammlern liegen alle erheblich höher (die Unterschiede sind statistisch bedeutsam; vgl. *Schöler* und *Moerschel* 1983).

Die richtigen oder entwicklungsspezifischen Antworten bei den Kunstwörtern werden nur von zwei Kindern produziert. Ein 7;7jähriges Mädchen bildet weder bei den lexikalisierten noch bei den sinnfreien Wörtern irgendeine Form. Die restlichen 14 Kinder bilden aber immerhin bei den sinnvollen Wörtern zumindest eine abgeleitete Form. Interessanterweise werden die Kunstwörter bei der Ableitung des Akteurs vom Verb häufig durch lexikalisierte Wörter wie »Maler«, »Schuster«, »Arbeiter« ersetzt.

3.3. Adjektivableitung

Bei AD soll die Fähigkeit überprüft werden, verschieden ausgeprägte Objektmerkmale als Objektattribute sprachlich regelhaft zu markieren, indem zum einen die adjektivische Form von einem vorgegebenen Nomen, zum anderen die Steigerungsformen (Komparativ, Superlativ) dieses Adjektives gebildet werden sollen. Bei AD werden überwiegend Kunstwörter (ein lexikalisiertes, aber seltenes Adjektiv und vier Kunstwörter) verwendet. Wie aus der folgenden Tabelle 3 (siehe Seite 106) ersichtlich, ist zwar bei AD im Vergleich zu den beiden vorherigen Subtests PS und AM die Differenz zwischen den Kunstwörtern und den lexikalisierten Wörtern geringer, aber auch hier können die dysgrammatischen Kinder bei Kunstwörtern weniger gut — wenn überhaupt — Adjektive und deren Steigerungsformen bilden ($t = 2.34$, $p < .05$).

Interessant ist in diesem Zusammenhang der Vergleich mit den Leistungen von Stammlern: Die Stammler erbringen sogar bei den Kunstwörtern eine höhere Leistung als bei dem lexikalisierten Wort (vgl. dazu *Moerschel* 1982).

Auffällig ist, daß zwar zehn Kinder bei den sinnfreien Wörtern irgendeine Form produzieren, dies aber nicht konsistent bei mehreren Items und Formen. Insgesamt fünf Kinder produzieren weder Adjektivableitungen noch Steigerungsformen, zwei Kinder können regelgerecht das Adjektiv vom Nomen ableiten und die Komparativform bilden. Der Superlativ wird von keinem Kind regelgerecht geäußert. Als Steigerungsformen werden vorwiegend sogenannte ent-

Tabelle 3: Leistungen im H-S-E-T-Subtest AD (Mittelwerte $\bar{X}$ und Standardabweichungen s)

alle Formen	$\bar{X}$	s	Zahl der Kinder, die richtige und/oder entwicklungsspezifische Antworten produzieren
sinnvoll	.26	.19	9
sinnfrei	.15	.13	10
Adjektivableitung			
sinnvoll	.20	.16	3
sinnfrei	.14	.07	2
Komparativbildung			
sinnvoll	.33	.24	8
sinnfrei	.18	.15	6
Superlativbildung			
sinnvoll	.24	.18	7
sinnfrei	.12	.11	6

wicklungsspezifische Antworten produziert wie »noch mehr eumelig«, »mehr gestreift«, »viel tackig«, »noch ärger retzig«, »am mehrsten blomig«.

4. Zusammenfassende Wertung

Die Leistungen der Dysgrammatiker bei den H-S-E-T-Untertests des morphologischen Bereiches lassen sich wie folgt zusammenfassend beschreiben: Neben einer erheblich unterdurchschnittlichen Leistung (verglichen mit den Normwerten) produzieren Dysgrammatiker immer dann eher solche sprachlichen Formen, die nach morphologischen Regeln beschreibbar sind, wenn die vorgegebenen sprachlichen Aufgaben semantischen Gehalt haben, lexikalisiert sind. Bei Nonsens-Wörtern versagen sie — zumindest bei der Pluralisierung von Nomen — nahezu völlig. Zwar ist auch für normalsprachentwickelte Kinder solches sinnfreies sprachliches Material schwieriger als lexikalisiertes zu verarbeiten (vgl. beispielsweise *Newfield* und *Schlanger* 1968, *Grimm* und *Schöler* 1978), eine Leistungsdifferenz diesen Ausmaßes ist aber nicht auffindbar.

Zur Erklärung der Schwierigkeiten des Dysgrammatikers im morphologischen Bereich bieten sich mehrere Möglichkeiten an. Dysgrammatiker könnten über eine Generalisierungsschwäche im sprachlichen Bereich verfügen (*Cromer* 1981, *McLaughlin* und *Cullinan* 1982). Sie erwerben zwar das notwendige morphologische Regelinventar, können dies aber nicht in unbekannten Situationen bzw. mit unbekannten Materialien einsetzen. Dies steht in Einklang mit der Annahme von *Campione* und *Brown* (1979), die bei retardierten Kindern eine Anwendungsschwäche gelernter Strategien, Regeln o.ä. postulieren.

Eine andere Erklärung für die Minderleistung könnte darin bestehen, daß Dysgrammatiker nicht über die Möglichkeit des Hypothesenlernens im sprachlichen Bereich verfügen; dies würde die Bildung von Hypothesen über die den sprachlichen Äußerungen zugrundeliegenden Regeln erschweren. In einem zeitlich wesentlich aufwendigeren Situationsgeneralisierungsprozeß im Sinne von *Skinner* (1957; vgl. *Strohner* 1976; siehe 1.2.1. und 2.3.) würden dann Quasi-Regeln erworben. Uns erscheint von daher die Entwicklung einer sogenannten Generalisierungstechnik (»technology of generalization«, *Stokes* und *Baer* 1977, S. 350) erfolgversprechend, zumal Studien mit sprachbehinderten Kindern immer wieder gezeigt haben, daß diese über eine verminderte Generalisierungsfähigkeit verfügen (*McLaughlin* und *Cullinan* 1982). Dieser Ansatz ist kompatibel mit der Annahme, daß Verarbeitungsprozesse nur bezüglich sprachlicher Informationen deviant sein können (Strukturierungsschwäche; vgl. *Menyuk* 1980, S. 87 f.).

Die bisher vorliegenden Befunde erlauben keine Entscheidung zwischen den verschiedenen Erklärungsansätzen. Unsere Analyse ist auch nur als eine hypothesengenerierende zu kennzeichnen. Nach allem erscheint uns aber zumindest die Annahme plausibel, die dysgrammatische Behinderung zuerst einmal als eine Störung speziell im sprachlichen Bereich anzusehen. Da wir Interaktionen zwischen sprachlichen und nichtsprachlichen Bereichen postulieren, werden auch Auffälligkeiten in nichtsprachlichen Bereichen immer wieder auftreten können. Die Frage ist nur, ob diese Störungen dann nicht eher sekundärer Art sind (vgl. Modell 2 in 1.1.), wobei eine Einwirkung im Sinne interventorischer Strategien auf diese nicht notwendig zu einer Rückwirkung auf die sprachliche Systemschwäche führen muß.

»For purposes of effective intervention, it is obvious that if it is known at the biological structural level what the impairments are, there is a far better chance of understanding appropriate remediation procedures. This is equally true if the deficits are of functional or organizational properties rather than physiological ones« (*Cromer* 1981, S. 94).

Es ist sicherlich sehr befruchtend für neue Untersuchungsparadigmen, für die Theoriebildung und für die Interventionstechniken und -strategien gewesen, die enge logopädisch-medizinische Betrachtungsweise des Dysgrammatismus zu erweitern, z. B. durch die Analyse der Mutter-Kind-Dyaden (*Grimm* und *Kaltenbacher* 1982), die Analyse der Interaktionsstrategien (*Huber* 1978), den Einbezug vieler sozialer und psychologischer Variablen (*Grohnfeldt* 1979). Die insgesamt stärkere Beachtung der Fähigkeit, sich situationsadäquat zu verhalten, die Inbezugsetzung zum Aufbau sozialer Regeln, der sozialen Handlungskompetenz; dies alles hat sicherlich dazu beigetragen, rein medizinische, aber auch rein psychologische oder linguistische Sichtweisen zu überwinden. Die instrumentelle Funktion von Sprache, Sprache als Mittel, als Werkzeug für die Kommunikation, hat die enge linguistisch-strukturalistische Betrachtung von Sprache als System erweitert. Dennoch erscheint es uns nach dem jetzigen Kenntnisstand ebenso verkürzt zu sein, diese instrumentelle Funktion als alleinige zu betrachten. Das Werkzeug Sprache hat eine Struktur, deren Komponenten und Verknüpfungsregeln gelernt werden. Um mit Annette *Karmiloff-Smith* zu reden, wird das Werkzeug Sprache im Entwicklungsverlauf auch zu einem formalen Problemfeld an sich (»formal problem space per se« 1979). Nur so lassen sich bestimmte Lernvorgänge im normalen Spracherwerb erklären. Und warum sollen bei der Strukturierung des Systems Sprache nicht spezifische sprachsystemimmanente Störungen oder Schwächen auftreten, die diese Strukturierung unterschiedlich ausfallen lassen (»Werkzeugfehler«)?

Literatur

Anisfeld, M., und Tucker, G.R.: English pluralization rules of six-year-old children. In: Ferguson, C.A., und Slobin, D.I. (Hrsg.): Studies of child language development. New York 1973.

Becker, K.-P., und Sovák, M.: Lehrbuch der Logopädie. Köln 1975.

Berko Gleason, J.: The acquisition and dissolution of the English inflectional system. In: Caramazza, A., und Zurif, E.B. (Hrsg.): Language acquisition and language breakdown. Baltimore 1978.

Bloom, L., und Lahey, M.: Language development and language disorders. New York 1978.

Böhme, G.: Stimm-, Sprech- und Sprachstörungen. Stuttgart 1974.

Bowerman, M.: Starting to talk worse: clues to language acquisition from children's late speech errors. In: Strauss, S. (Hrsg.): U-shaped behavioral growth. New York 1982.

Brown, R.: A first language: the early stages. Cambridge, Mass., 1973.

Campione, J.C., und Brown, A.L.: Toward a theory of intelligence: contributions from research with retarded children. In: Sternberg R.J., und Detterman, D.K. (Hrsg.): Human intelligence. Norwood, N.J., 1979.

Cromer, R.F.: Receptive language in the mentally retarded: processes and diagnostic distinctions. In: Schiefelbusch, R.L., und Lloyd, L.L. (Hrsg.): Language perspectives — acquisition, retardation, and intervention. Baltimore 1974.

Cromer, R.F.: Hierarchical disability in the syntax of aphasic children. International Journal of Behavioral Development 1 (1978), S. 391—402.

Cromer, R.F.: Reconceptualizing language acquisition and cognitive development. In: Schiefelbusch, R.L., und Bricker, D.D. (Hrsg.): Early language: acquisition and intervention. Baltimore 1981.
Cruttenden, A.: Item-learning and system learning. Journal of Psycholinguistic Research 10 (1981), S. 79—88.
Grimm, H.: Beitrag sprachpsychologischer Forschung zur prozeßorientierten Diagnose abweichender Sprachentwicklung. Die Sprachheilarbeit 26 (1981), S. 22—32.
Grimm, H., und Kaltenbacher, E.: Die Dysphasie als noch wenig verstandene Entwicklungsstörung: Sprach- und kognitionspsychologische Überlegungen und erste empirische Ergebnisse. Frühförderung interdisziplinär 1 (1982), S. 97—112.
Grimm, H., und Schöler, H.: Der Heidelberger Sprachentwicklungstest H-S-E-T. Braunschweig 1978.
Grohnfeldt, M.: Diagnose von Sprachbehinderungen. Berlin 1979.
Grunwald, A.: Dysgrammatismus im Jugendalter. Die Sprachheilarbeit 26 (1981), S. 168—179.
Grunwald, A.: Ein neues Kategorisierungsmodell der Dysgrammatismen — unter Berücksichtigung ätiologischer und psycholinguistischer Fragen. Die Sprachheilarbeit 27 (1982), S. 162—174.
Grzeskowiak, U., und Kleuker, K.: Grundlagen der Sprachheilpädagogik. Berlin 1981.
Heese, G.: Dysgrammatismus als Leitsymptom einer verzögerten Sprachentwicklung. Süddeutsche Schulzeitung 1 (1963) 4, S. 10—11.
Heidtmann, H.: Lernschwächen sprachentwicklungsgestörter Kinder. Rheinstetten 1979.
Homburg, G.: Methodische Überlegungen zur therapeutischen Arbeit mit dysgrammatisch sprechenden Kindern. Die Sprachheilarbeit 26 (1981), S. 267—281.
Huber, M.-A.: Sprechstrategien bei sprachgestörten Kindern im Vorschulalter. Unveröff. Diplomarbeit. Psychologisches Institut der Universität Bern 1978.
Ihssen, W.B.: Die Bedeutung von Linguistik, Psycholinguistik und Soziolinguistik für die Sprachbehindertenpädagogik. Die Sprachheilarbeit 22 (1977), S. 165—176.
Johnston, J.R., und Ramstad, V.: Cognitive development in pre-adolescent language impaired children. The British Journal of Disorders of Communication 18 (1983), S. 49—55.
Johnston, J.R., und Schery, T.K.: The use of grammatical morphemes by children with communication disorders. In: Morehead, D.M., und Morehead, A.E. (Hrsg.): Normal and deficient child language. Baltimore 1976.
Jussen, H.: Der sprachwissenschaftliche Aspekt in der Sprachheilpädagogik. Die Sprachheilarbeit 9 (1964), S. 195—209.
Karmiloff-Smith, A.: A functional approach to child language. Cambridge 1979.
Karmiloff-Smith, A.: Getting developmental differences or studying child development? Cognition 10 (1981), S. 131—138.
Kegel, G.: Zum Einfluß von Syntax und Semantik auf die Nachsprechleistungen agrammatischer Kinder. Forschungsberichte des Instituts für Phonetik und sprachliche Kommunikation der Universität München (FIPKM) 13 (1981), S. 61—80.
Knura, G.: Grundfragen der Sprachbehindertenpädagogik. In: Knura, G., und Neumann B. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 7 (Pädagogik der Sprachbehinderten). Berlin 1980, S. 3—64.
Lovell, K., und Bradbury, B.: The learning of English morphology in educationally subnormal special school children. American Journal of Mental Deficiency 71 (1967), S. 609—615.
Luchsinger, R., und Arnold, G.E.: Handbuch der Stimm- und Sprachheilkunde, Bd. 2 (Die Sprache und ihre Störungen). Wien 1970[3].
Lynch, J.: Evaluation of linguistic disorders in children. In: Singh, S., und Lynch, J. (Hrsg.): Diagnostic procedures in hearing, language, and speech. Baltimore 1978.
McLaughlin, S.F., und Cullinan, W.L.: An empirical perspective on language development and language training. In: Lass, N.J. (Hrsg.): Language and speech: advances in basic research and practice. Vol. 5. New York 1981.
Menyuk, P.: Comparison of grammar of children with functionally deviant and normal speech. Journal of Speech and Hearing Research 7 (1964), S. 109—121.
Menyuk, P.: Linguistic problems in children with developmental dysphasia. In: Wyke, M.A. (Hrsg.): Developmental dysphasia. London 1978.
Menyuk, P.: Nonlinguistic and linguistic processing in normally developing and language-disordered children. In: Lass, N.J. (Hrsg.): Language and speech: advances in basic research and practice. Vol. 4. New York 1980.

Moerschel, D.: Analyse psycholinguistischer Merkmale bei Sprachbehinderungen. Unveröff. Diplomarbeit. Lehrstuhl Psychologie III der Universität Mannheim 1982.
Morehead, D., und Ingram, D.: The development of base syntax in normal and linguistically deviant children. Journal of Speech and Hearing Research 16 (1973), S. 330—352.
Newfield, M.U., und Schlanger, B.B.: The acquisition of English morphology by normal and educable mentally retarded children. Journal of Speech and Hearing Research 11 (1968), S. 693—706.
Panse, F., Kandler, G., und Leischner, A.: Klinische und sprachwissenschaftliche Untersuchungen zum Agrammatismus. Stuttgart 1952.
Rice, M.: Identification of children with language disorders. In: Schiefelbusch, R.L. (Hrsg.): Language intervention strategies. Baltimore 1978.
Saxman, J.H., und Miller, J.F.: Short-term memory and language skills in articulation-deficient children. Journal of Speech and Hearing Research 16 (1973), S. 721—730.
Schöler, H.: Zur Entwicklung des Verstehens inkonsistenter Äußerungen. Frankfurt 1982.
Schöler, H., Holtz, R., Holtz, K.-H., und Eberle, G.: Zur Differentialdiagnose von Sprachbehinderungen. In: Kanter, G.O., und Masendorf, F. (Hrsg.): Brennpunkte der Sprachheilpädagogik und Leseforschung. Berlin 1982.
Schöler, H., und Moerschel, D.: Differentialdiagnostik bei Sprachbehinderten mit dem Heidelberger Sprachentwicklungstest H-S-E-T. Die Sprachheilarbeit 28 (1983), S. 173—179.
Scholz, H.-J.: Einige psycholinguistische Bemerkungen zum Entwicklungsdysgrammatismus. In: Peuser, G. (Hrsg.): Brennpunkte der Patholinguistik. München 1978.
Scholz, H.J.: Sprachwissenschaftliche Aspekte. In: Knura, G., und Neumann, B. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 7 (Pädagogik der Sprachbehinderten). Berlin 1980, S. 621—649.
Seeman, M.: Sprachstörungen bei Kindern. Berlin (DDR) 1969[3].
Skinner, B.F.: Verbal behavior. New York 1957.
Staats, A.W.: Linguistic-mentalistic theory versus an explanatory S-R learning theory of language development. In: Slobin, D.I. (Hrsg.): The ontogenesis of grammar. New York 1971.
Stokes, T.F., und Baer, D.M.: An implicit technology of generalization. Journal of Applied Behavior Analysis 10 (1977), S. 349—367.
Strohner, H.: Spracherwerb. München 1976.
Tallal, P.: Language disabilities in children: a perceptual or linguistic deficit? Journal of Pediatric Psychology 5 (1980), S. 127—140.
Tallal, P., und Piercy, M.: Developmental dysphasia. The perception of brief vowels and extended stop consonants. In: Lahey, M. (Hrsg.): Readings in childhood language disorders. New York 1978 (a).
Tallal, P., und Piercy, M.: Defects of auditory perception in children with developmental dysphasia. In: Wyke, M.A. (Hrsg.): Developmental dysphasia. London 1978.
de Villiers, J.G.: The process of rule learning in child speech: a new look. In: Nelson, K. (Hrsg.): Children's language. Vol. 2. New York 1980.
Walter, S.: Zur Entwicklung morphologischer Strukturen bei Kindern. Unveröff. Diplomarbeit. Psychologisches Institut der Universität Heidelberg 1975.
Whitehurst, G.J.: Production of novel and grammatical utterances by young children. Journal of Experimental Child Psychology 13 (1972), S. 502—515.
Wurst, F.: Sprachentwicklungsstörungen und ihre Behandlung. Wien 1973.
Wyke, M.A. (Hrsg.): Developmental dysphasia. London 1978.
Zuckrigl, A.: Sprachschwächen. Der Dysgrammatismus als sprachheilpädagogisches Problem. Villingen 1964.

Anschrift der Verfasser:
Prof. Dr. Hermann Schöler und Doris Moerschel, Keplerstraße 87, 6900 Heidelberg 1.

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.
Wartenberg & Söhne GmbH, Verlag · Theodorstraße 41 w · 2000 Hamburg 50

Die Sprachheilarbeit 29 (1984) 3, S. 110—120

Bernhard Kleining, Bissendorf

Schriftsprache — Indikator und Schrittmacher sozialer Kompetenz

Untersuchungsergebnisse nach fünf Jahren Arbeit der Abteilung Legasthenie

Zusammenfassung

Beim Schriftspracherwerb scheint es sich um eine Form sprachlicher Kompetenz zu handeln, die in hohem Maße anfällig ist für Störungen im Bereich der psychosozialen Befindlichkeit. Lese-Rechtschreibstörungen in extremer Form gehen in der Regel einher mit Störungen des Denkens, Fühlens und des Verhaltens. Erfolge bei der Behandlung der schweren Legasthenie oder des Analphabetismus können nur dann dauerhaft erzielt werden, wenn es gelingt, die psychische Befindlichkeit sowie die soziale Integration in ein festes Beziehungsgefüge soweit zu stabilisieren, daß eine soziale Motivation als Grundlage für einen altersadäquaten Schriftspracherwerb erreicht wird.

1. Versagen im Schriftsprachbereich — folgenreich

In den letzten Jahren hat die sogenannte Legastheniediskussion deutlich an Brisanz verloren. Spektakuläre Neuigkeiten gibt es aus diesem Bereich nicht zu berichten. Demgegenüber steht die für ein Land wie die Bundesrepubik extrem hohe Zahl von etwa 1 000 000 geschätzten Analphabeten. Welche Ängste und Unsicherheiten sowie daraus resultierende neurotische Fehlentwicklungen gerade mit zunehmendem Alter mit einem Leistungsversagen im Schriftsprachbereich verknüpft sind, kann man sich kaum vorstellen, wenn man nicht die Hilflosigkeit der Betroffenen erfahren hat:

Ein Erwachsener will einen Freund besuchen, muß aber eine Begleitperson mitnehmen, da er den Straßennamen nicht lesen kann.

Ein ausgebildeter Techniker, der alle Prüfungen bestanden hat (die Prüfungskammer hatte ihm die Fragen vorgelesen), hat keine Aussichten auf eine Anstellung, da er lediglich die Schaltpläne sehr gut lesen kann, nicht aber die dazugehörende schriftsprachliche Beschreibung eines Gerätes o.ä.

Ein normalbegabter 17jähriger Jugendlicher ist weder in der Lage, seinen Lehrvertrag zu lesen und die vorgeschriebenen Berichtshefte zu führen, noch auch nur in einem Kaufhaus unter verschiedenen Artikeln etwas auszusuchen.

Mit zunehmendem Alter verfestigen sich die begleitenden sozialen Ängste und Unsicherheiten und werden damit therapeutisch schwerer zugänglich. Initiativlosigkeit und Resignation, »Herumflippen« oder aggressives Verhalten sind leicht die Folge. Auch in unserer Untersuchung konnte bestätigt werden, daß gerade die älteren Jugendlichen weitaus schwerer zu verschiedenen Aktivitäten zu ermutigen sind als die jüngeren.

Bei der Betrachtung dieses »Teufelskreises der Legasthenie« (*Angermaier),* diese Wiederholung und Verhärtung von Leistungsversagen, Angstaufbau, sozialem Rückzug, Ausgliederung und Verhaltensauffälligkeiten läßt sich vom äußeren Erscheinungsbild her folgender recht typischer Verlauf charakterisieren:

Meist im Verlauf des zweiten Schuljahres fällt auf, daß ein Versagen im Lese-Rechtschreibbereich vorliegt. Im ersten Schuljahr wurde oft noch nichts bemerkt, da sowohl die geschriebenen als auch die gelesenen Texte beim Üben zu Hause auswendig gelernt wurden und in der Schule fehlerfrei wiedergegeben werden konnten. Erste ernsthafte Gespräche zwischen Schule und Eltern über »das Problem« führen bei den Eltern zu recht widersprüchlichen Reaktionen, zum einen zu recht pauschalen Bewertungen: »Ja, ja, die Ganzheitsmethode . . .« oder zu vermehrten Schuldgefühlen mit dem daraus resultierenden übertriebenen Übungseifer. Die Hausaufgaben werden in der Folge oft zu den schwierigsten Stunden des Tages, bei denen am Ende oft Mutter und Kind den Tränen nahe sind.

Folge: Die Schwierigkeiten legen sich nicht, sondern werden um eine Variante bereichert, die Beziehungskonflikte.

Mit dem Ende der Grundschulzeit wachsen auch die Leistungsprobleme in der Schule, schriftliche Aufgaben werden auch in anderen Fächern verlangt. Erhebliche soziale Ausgrenzungen von seiten der anderen Mitschüler mit den daraus resultierenden Abwehrhandlungen in Form von Verhaltensstörungen sind oft die zwangsläufige Folge.

So haben die gesamten Schwierigkeiten inzwischen eine nicht unerhebliche Auswirkung auf die gesamte psychische Befindlichkeit, wenn die Eltern nach oft sehr langem Bemühen aller Beteiligten um eine Behebung der Schwierigkeiten ihr Kind hier zur stationären Behandlung anmelden. Das durchschnittliche Aufnahmealter von zwölf Jahren (vgl. unten) liegt immer noch deutlich über dem für eine rechtzeitige therapeutische Arbeit wünschenswerten.

2. Die Untersuchung

Bevor im einzelnen die Klientel der hier behandelten Kinder sowie deren soziales Umfeld näher beschrieben wird, soll kurz auf den Hintergrund der vorliegenden Untersuchung eingegangen werden.

Es waren verschiedene Gründe, die uns veranlaßt haben, den gesamten Zeitraum seit Beginn der Arbeit in der Abteilung Legasthenie[1] exakt zu beschreiben und einer kritischen Überprüfung zu unterziehen. Zum einen sollten unsere bisherigen Vermutungen über den Zusammenhang zwischen Lese-Rechtschreibversagen auf der einen Seite, Laut- und Schriftsprache auf der anderen Seite näher überprüft werden, um auch die konzeptionelle Arbeit ein Stück voranzubringen. Zum anderen soll ein mehr an der praktischen therapeutischen Arbeit orientierter Erfahrungsaustausch unterstützt werden, wie er schon durch die vielfachen Veröffentlichungen (vgl. *Pilz/Schubenz* 1979) des Legastheniezentrums Berlin in Gang gesetzt wurde. Hier gilt es, im Laufe der Zeit immer exaktere Aussagen über die prozessualen Randbedingungen für eine Behebung psychogener Lernstörungen auszumachen. Gerade dann, wenn die Arbeit wie bisher relativ erfolgreich war, tritt sehr leicht die Tendenz auf, einfach so weiterzumachen wie bisher, ohne die Arbeit regelmäßig selbstkritisch zu überprüfen.

So sollte die Untersuchung nicht zuletzt für die Abteilung selbst eine Art Rechenschaftslegung über den bisher erreichten Stand der Arbeit darstellen.[2]

In die Untersuchung einbezogen wurden alle Kinder und Jugendlichen, die seit 1978 aufgenommen und bis zum Sommer 1982 entlassen wurden. Zum damaligen Zeitpunkt war es lediglich ein Mädchen, alle anderen waren Jungen. Die Anmeldung und Aufnahme von Mädchen hat zwar in letzter Zeit zugenommen, die Ungleichverteilung wird aber dadurch keineswegs aufgehoben. Sie macht sich nicht nur im Lautsprachbereich fest, sondern auch im Schriftsprachbereich. In beidem haben Mädchen offensichtlich im Verlauf ihrer Entwicklung weniger Schwierigkeiten. (Auf die Ursachen dieser geschlechtsspezifischen Verteilung kann an dieser Stelle nicht ausführlich eingegangen werden, wie auch die gesamte umfangreiche Literatur zur Frage der Genese der Legasthenie bzw. zur Begriffsbestimmung selbst nicht im einzelnen referiert wird. Am Schluß dieser Arbeit wird kurz auf einige Aspekte eingegangen.)

---

[1] Die Abteilung existiert seit Sommer 1978. Sie umfaßt heute 34 stationäre Plätze und seit 1983 eine Gruppe mit acht teilstationären Plätzen für den Raum Osnabrück.

[2] Die vorliegende Untersuchung basiert auf der Auswertung eines hier entwickelten Fragebogens, in dem neben einer Reihe von anamnestischen Daten auch Leistungsmerkmale, Schulverhalten und Daten zur psychosozialen Befindlichkeit enthalten waren. Der Fragebogen umfaßte insgesamt 161 Items, was in der korrelationsstatistischen Auswertung zu 12880 Korrelationskoeffizienten führte.

3. Anamnestische Daten

Das Aufnahmealter lag mit 143,6 Monaten fast genau bei zwölf Jahren. Zwei Drittel lagen in einem Altersbereich zwischen 10 1/2 und 13 1/2 Jahren, als sie hierherkamen. Berücksichtigt man, daß etwa die Hälfte aller hier aufgenommenen Kinder eine Schulklasse wiederholt hat (43 Prozent), so fällt das Aufnahmedatum bei den meisten schulisch in die Zeit der Orientierungsstufe. Diese umfaßt in Niedersachsen die fünfte und sechste Klasse. Sie stellt in den Anforderungen an viele Schüler eine nicht unerhebliche Belastung dar.

Wenngleich wir generell einen frühestmöglichen Behandlungstermin befürworten, so hat es sich praktisch doch als sehr nützlich erwiesen, wenn der Behandlungszeitraum von in der Regel zwei Jahren genau in diese Orientierungsstufenzeit fällt, damit den Schülern jeder zusätzliche Schulwechsel erspart bleibt.

Immerhin hatten 17 Prozent der Schüler bereits vor ihrer Aufnahme einen Schulwechsel hinter sich. Ein Viertel aller Schüler kam erst während oder direkt nach der Orientierungsstufenphase hierher, 12 Prozent hatten schon die Hauptschule besucht, kamen also erst in der siebten oder achten Klasse zu uns. Bei der Vielzahl von Anmeldungen waren diese ältesten in der Regel diejenigen, die zwangsläufig vorgezogen werden mußten, um ihnen überhaupt noch die Möglichkeit zu einem Hauptschulabschluß zu eröffnen. Die Abschlüsse selbst erfolgen nicht an der hiesigen Schule, sondern an der Heimatschule, so daß wenigstens das letzte Schuljahr dort verbracht werden sollte.

Gut ein Viertel aller Kinder (26 Prozent) kommen aus unvollständigen Familien. Die Kinderzahl in der Herkunftsfamilie liegt mit einem Mittel von 3,08 deutlich über dem Bundesdurchschnitt.

Was die soziale Herkunft der Eltern angeht, so wurde versucht, mit Hilfe des soziologischen Schichtenmodells von *Kleining* und *Moore* (1968) eine Skalierung vorzunehmen. Bei einem Skalenmittel von 4,34 sind die Berufe der Väter in der Regel zwischen unterer Mittelschicht und oberer Unterschicht anzusiedeln. Falls die Mütter überhaupt berufstätig sind (etwa 25 Prozent), so sind sie in der Regel mit niedrig eingestuften Hilfsarbeiten beschäftigt. Die soziologische Struktur deckt sich mit dem Bestreben der Abteilung, hier eine therapeutische Interventionsmöglichkeit für benachteiligte Kinder und Jugendliche zu schaffen, die sich von einem sogenannten Mittelstandsinternatsbetrieb abgrenzt, bei dem die Eltern einen so erheblichen Eigenbeitrag zahlen müssen, daß für viele der hier aufgenommenen Kinder eine solche Möglichkeit nicht in Betracht käme.

Was die örtliche Herkunft der Kinder angeht, so hat sich der Einzugsradius im Verlauf der letzten fünf Jahre etwas verkleinert. Lag er zu Beginn in einem Gebiet zwischen Düsseldorf und Hamburg, so konzentriert er sich jetzt nicht zuletzt aufgrund von Entscheidungen der Kostenträger anderer Bundesländer mehr auf das niedersächsische Gebiet. In der Regel kommen die hier aufgenommenen Kinder aus einem städtischen Milieu, zumeist aus Kleinstädten. Die Streuung ist hier relativ hoch (0,98), d.h., eine Reihe von Kindern kommen auch aus Großstädten, Dörfern und Einzelgehöften. Diese Verteilung macht erklärlich, warum bei etwa einem Fünftel der Familien (21 Prozent) zu Hause plattdeutsch gesprochen wird. Direkt undeutliche oder fehlerhafte Aussprache bei den Eltern wurde aber von den Betreuern hier nur selten festgestellt, dann bei den Vätern allerdings häufiger als bei den Müttern.

Nicht uninteressant sind die anamnestischen Angaben zur lautsprachlichen Entwicklung. Die hier behandelten Kinder sprachen ihre ersten Wörter im Durchschnitt (soweit sich das noch exakt ermitteln ließ) mit 17,4 Monaten, die ersten Sätze mit 26,3 Monaten. Die Mittelwerte werden durch die relativ hohe Anzahl von sprachverzögerten Kindern, die hier aufgenommen werden, nach oben gedrückt. Es sind nämlich in den gesamten 5 Jahren relativ viele Kinder angemeldet worden, die im Verlauf ihrer Entwicklung schon früher Schwierigkeiten mit der Lautsprache hatten. 35 % aller Kinder hatten früher schon eine Sprachheilbehandlung erhalten.

Es wurde auch versucht, die Einschätzungen der Erziehungskonstanz der Eltern zahlenmäßig zu erfassen. Nach unserer Einschätzung waren sich mehr als ein Viertel aller Eltern (28 Prozent) in dem Erziehungsverhalten gegenüber den Kindern nicht einig. Diese Tatsache scheint, wie weiter unten noch darzustellen sein wird, einen nicht unerheblichen Anteil an der psychosozialen Problematik und nicht zuletzt auch an der Lese-Rechtschreibleistung gehabt zu haben. Die soziale Ausgrenzung im Klassenverband ist zum Zeitpunkt der Aufnahme in der Regel schon recht weit fortgeschritten: Immerhin werden 40 Prozent aller Kinder als Außenseiter in ihrer Klasse bezeichnet. Dem entspricht, daß nur sehr wenige feste Freundschaften haben, die meisten nur gelegentliche Freundschaften, die nur kurz andauern.

4. Fähigkeitsprofile und psychische Befindlichkeit

Im *Leistungsbereich* ergibt sich zum Zeitpunkt der Aufnahme folgendes Bild:

Bei den Hauptfächern lag der Zensurendurchschnitt im Fach Mathematik bei 3,11, im Fach Deutsch bei 4,24. Die meisten Schüler waren nicht in der Lage, ihre Hausaufgaben ohne Hilfestellung anzufertigen. Gerade die Hausaufgabensituation ist vielfach von Müttern und Kindern als extrem emotional belastend erlebt worden, weil sie auf beiden Seiten durch dauernde Mißerfolge Verzweiflung und Unmut auslöste; beim Kind durch das dauernde Versagen gegenüber den Ansprüchen der Mutter, bei der Mutter durch das völlige Fehlschlagen ihrer Hilfestellungen. Die erwähnte Durchschnittsnote im Fach Deutsch täuscht noch etwas, denn sieht man sich die Rechtschreibleistungen zum Zeitpunkt der Aufnahme an, so liegt der mittlere Prozentrang bei 0,3, d.h., von 1000 Schülern haben lediglich drei ein solches oder ein noch schlechteres Ergebnis. Und selbst dieser Wert ist noch etwas hoch gegriffen, da auch mit den älteren Schülern, falls überhaupt eine Rechtschreibüberprüfung möglich war, lediglich der DRT 4-5 durchgeführt werden konnte. Ein rechnerischer Prozentrang von 0,3 würde daher einem tatsächlich noch niedrigeren Prozentrang entsprechen. An diesem völligen Versagen im Rechtschreibbereich wird deutlich, daß sich bei der hier behandelten Klientel die theoretische Frage einer Abgrenzungsproblematik etwa in der Art: »Handelt es sich hier tatsächlich um eine Legasthenie oder nur um einen Grenzfall?« gar nicht erst stellt. Ein beträchtlicher Teil der hier behandelten Kinder ist zumindest im Rechtschreibbereich eher dem Analphabetentum zuzuordnen, und das in der Regel nach Beendigung der Grundschule. Nicht einmal für ein Viertel aller Schüler (23 Prozent) waren frei formulierte Texte zum Zeitpunkt der Aufnahme lesbar, bei 60 Prozent der Schüler bestanden die Texte am Anfang hauptsächlich aus Wortruinen.

Was die Leseleistung angeht, so sind die Probleme hier in der Regel zwar schwerwiegend, aber nicht ganz so ausgeprägt wie bei der Rechtschreibung. Knapp die Hälfte der Schüler (46 Prozent) kann ganz einfachen Texten einen Sinn entnehmen. Die Spanne reicht hier vom einigermaßen sinnerfassenden Lesen bis zur völligen Unfähigkeit, Worte oder im Einzelfall auch nur Buchstaben zu erfassen. Von daher ist es nicht verwunderlich, wenn vor Beginn der Behandlung schriftsprachliches Material in der Regel in weitem Bogen umgangen wurde: Nur 9 Prozent lasen eine Zeitung, Bücher hatte lediglich ein einziger Schüler gelesen.

Dem Versagen im Leistungsbereich entspricht ein vielfältiges Störungsbild sowohl im Bereich der psychosozialen Befindlichkeit als auch des Verhaltens. Dabei sind die psychischen Belastungen und Auffälligkeiten zum Teil mittelbare oder unmittelbare Ursachen des Versagens im Schriftsprachbereich, zum Teil sind sie genau umgekehrt eine zwangsläufige Folge jahrelanger Niederlagen. Bei näherem Betrachten von »typischen Legasthenikerschicksalen« läßt sich oft beides beobachten. So ist z. B. häufig festzustellen, daß psychische Belastungsmomente, wenn sie in den regulären Zeitraum des Erwerbs der Schriftsprache (erstes und zweites Schuljahr) fallen, doch erhebliche Rückstände verursachen, die ohne weiteres im nachhinein nicht nachgeholt werden können.

Ähnliches läßt sich oft im Zusammenhang mit den anamnestischen Erhebungen zu Störungsbildern in der Lautsprache beobachten. Andererseits haben vor allem die sozialen Ausgrenzungen und die langen Mißerfolgsketten eine Reihe von sozialen Ängsten, Unsicherheiten und Fehlverhaltensweisen hervorgerufen, die auch als Störungsbild eine gewisse Eigendynamik entwickelt haben und selbst im Zuge einer kontinuierlichen Verbesserung der Lese-Rechtschreibproblematik nicht ohne weiteres verschwinden. Konkret lassen sich an folgenden Beispielen aus den Einschätzungen im gruppenpädagogischen Bereich die z. B. erheblichen psychischen Belastungen im Bereich der Begleitsymptomatik ablesen:

Tabelle 1: Verteilung der Begleitsymptome (in Prozent)

ängstlich	29
kontaktarm	26
sensibel	68
aggressiv	37
nervös	38
stark verändertes Verhalten in Belastungssituationen	55
werden von der Lebensgruppe gemieden	27
können nur begrenzt dem Unterricht folgen	34
stören häufig den Unterricht	34

5. Die Ergebnisse der therapeutischen Intervention

Bevor näher auf die von uns vermuteten einzelnen Wirkungszusammenhänge im therapeutischen Prozeß eingegangen wird, sollen diese therapeutischen Veränderungen kurz in ihren Ergebnissen skizziert werden. Dabei konnte die von uns nach wie vor für notwendig gehaltene Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erziehern in ungefähr zwei Drittel aller Fälle (63 Prozent) als konstruktiv bezeichnet werden.

Zwar konnten bei den Jugendlichen nicht alle Ängste ausgeräumt werden (21 Prozent waren bei der Entlassung noch als ängstlich einzuschätzen), dennoch haben die Jungen und Mädchen hier ein beträchtliches Maß an sozialen Verhaltensmustern erlernen können, so daß zum Zeitpunkt der Entlassung 61 Prozent als selbstsicher eingestuft werden konnten. Als aggressiv wurden lediglich noch 13 Prozent eingeschätzt. Die stark veränderten Verhaltensweisen in extremen Belastungssituationen sind zwar auf 39 Prozent zurückgegangen; dennoch ist die Belastbarkeit in Krisensituationen zum Zeitpunkt der Entlassung noch ein kritisches Moment für die weitere Entwicklung. Zusammen mit den anderen Faktoren kann die Prognose im allgemeinen doch als recht gut angesehen werden, zumal 82 Prozent der Kinder als in ihre Lebensgruppe integriert bezeichnet werden können. Gerade die sozialen Verbindungen der Jugendlichen haben sich verbessert, eine entscheidende Bedingung auch für schulische Erfolge, wie weiter unten zu zeigen sein wird. Die Jugendlichen suchen den Kontakt zur Gruppe und zu den Erwachsenen (82 Prozent/86 Prozent). Im schulischen Bereich ist die früher erhebliche schulische Unlust zwar nicht einer Begeisterung über schriftliche Aufgaben gewichen, aber immerhin zeigen sich 79 Prozent aller Jugendlichen zum Zeitpunkt der Entlassung als lernmotiviert. Die Abhängigkeit im Sozialverhalten gegenüber der spezifischen Klassensituation und dem einzelnen Lehrer sind deutlich zurückgegangen (18 Prozent/13 Prozent). Lediglich 0,8 Prozent der Schüler können auch zum Zeitpunkt der Entlassung dem Unterricht nur begrenzt folgen. Auch die Störungen im Unterricht sind weit zurückgegangen (8 Prozent). Im Klassenverband selbst ist die Situation zum Teil dadurch problematisch, daß wegen der Aufenthaltsdauer von durchschnittlich zwei Jahren nicht nur die Kinder in einer Klasse sind, die kurz vor der Entlassung stehen. Von daher bezieht sich auch die Aussage: 63 Prozent arbeiten im Unterricht mit, nicht auf den Klassenverband, sondern auf die Schüler, die gerade entlassen werden sollen.

Im Leistungsbereich sind die Fortschritte der Schüler nicht gleichmäßig auf die Zeit ihres Aufenthaltes in der Einrichtung verteilt. Zum Teil sind gute Anfangserfolge zu verzeichnen, die dann längere Zeit stagnieren, zum Teil sind Leistungsfortschritte überhaupt erst nach einer längeren Zeit zunehmender psychischer Stabilisierung möglich. (Im folgenden sind die Vergleichszahlen am Beginn der Behandlung zum direkten Vergleich noch einmal in Klammern aufgeführt.) In der Rechtschreibung wird, gemessen am DRT 4-5, mit Abschluß der Behandlung ein durchschnittlicher Prozentrang von 8 (0,3) erreicht. Berücksichtigt man, daß die Normen des DRT weit über zehn Jahre alt sind und die durchschnittlichen Rechtschreibleistungen nach übereinstimmenden Aussagen aller Fachkräfte in dieser Zeit erheblich gesunken sind, so dürfte der tatsächliche Prozentrangplatz zwischen 10 und 20 anzusiedeln sein. Dieser Leistungsfortschritt mag auf den ersten Blick als nicht sehr erheblich betrachtet werden. Es muß aber berücksichtigt werden, daß ein Leistungszuwachs von acht Prozentrangpunkten im untersten Bereich der Skala von weitaus mehr tatsächlichen Lernfortschritten begleitet ist als etwa im mittleren Leistungsbereich. Die hier entlassenen Schüler erbringen zwar in der Regel keine durchschnittlichen Rechtschreibleistungen, dennoch ist die Schriftsprache, die vorher ein »Buch mit sieben Siegeln« gewesen war, inzwischen zu einem Instrument geworden, das als eine wesentliche Form sprachlicher Kommunikation handhabbar ist. Waren die Jugendlichen vorher von einem wesentlichen Bereich kommunikativer Kompetenz abgeschnitten, so sind sie nach Abschluß der Behandlung in der Regel in der Lage, schriftsprachliches Material im täglichen Umgang zu gebrauchen. Eine etwas differenziertere Analyse der schriftsprachlichen Leistungen verdeutlicht dieses Bild: Frei formulierte Sätze sind für 95 Prozent der Schüler lesbar (vorher: 23 Prozent). Wortverstümmelungen kommen überhaupt nicht mehr vor (46 Prozent). Beim Lesen, das ja für das spätere Leben eine weitaus zentralere Bedeutung einnimmt als die Rechtschreibung, wirken sich die Fortschritte noch gravierender aus. 95 Prozent aller Schüler sind bei Entlassung in der Lage, sinnentnehmend zu lesen (46 Prozent). 92 Prozent lesen kurze Texte (43 Prozent), 82 Prozent lesen eine Zeitung (9 Prozent). Mit 43 Prozent liest schon fast die Hälfte der entlassenen Schüler bereits Bücher (3 Prozent).

Die hier dargestellten Leistungsfortschritte machen deutlich, daß, wenn auch keine Schriftsteller entlassen werden, so doch in der Regel eine Grundkompetenz im schriftsprachlichen Bereich erworben wird, die es ermöglicht, im Alltagsleben beruflich und privat zurechtzukommen.

6. Diskussion

6.1. Legasthenie — eine soziale Störung?

Der korrelationsstatistische Teil der Untersuchung gibt einige Hinweise zur Beschreibung und Genese der sogenannten Legasthenie. Es sind unserer Ansicht nach im wesentlichen *drei Thesen,* die durch das vorhandene Untersuchungsmaterial weitgehend gestützt werden:

Die Legasthenie, der Analphabetismus oder die Lese-Rechtschreibschwäche sind in ihren extremen Formen keine Teilleistungsschwächen, sondern zumeist nur ein Symptom eines komplexeren Störungsbildes. Diese in der Diskussion ja nicht neue These wird durch korrelationsstatistische Zusammenhänge recht unterschiedlicher Art untermauert. Nach unseren bisherigen Ergebnissen werden die Leistungen gerade in diesem Gebiet in sehr starkem Maße von psychischen Faktoren beeinflußt. Als Einflußgrößen sind hier bestimmte familiäre Daten, die psychosoziale Befindlichkeit sowie der Grad der sozialen Integration zu nennen. Bei den familiären Größen ist es in erster Linie wohl die Erziehungskonstanz der Eltern, die das Leistungsverhalten der Kinder in starkem Maße beeinflußt. Dort, wo sich die Eltern in ihrer Erziehung nicht einig waren, wurden hier größere Schwierigkeiten im Schulverhalten deutlich. Diese Kinder störten häufiger den Unterricht. Auch war deren Verhalten in viel stärkerem Maße als das anderer Kinder abhängig von der jeweiligen Lehrperson. Die gesamte Arbeits-

weise war unkonzentrierter, was gerade in der Rechtschreibleistung ganz erhebliche Auswirkungen hatte. Auch ein häufiger Beziehungswechsel im familiären Bereich hat über den Umweg der Steigerung der psychomotorischen Defizite die Rechtschreibleistung mit beeinflußt. Auch das Ausmaß der familiären Kommunikation scheint nicht ohne Auswirkung auf die Lese-Rechtschreibleistung zu sein. Kinder, deren Eltern undeutlich sprechen, deren familiäres sprachliches Muster also nicht dem der gesamten anderen Beziehungswelt entspricht, zeigen sich als kontaktärmer. Beim Plattdeutschsprechen wurde ein Zusammenhang zur späteren Kontaktarmut nicht festgestellt, allerdings bleibt diese Tatsache nicht ohne Auswirkungen auf die Rechtschreibleistungen. Die Fehlerstruktur ist bei diesen Kindern aber anders als bei den völligen Rechtschreibversagern. Das Plattdeutschsprechen zu Hause verursacht eher genau definierbare Rechtschreibfehler. Von den anamnestisch erhobenen Daten zeigten sich noch längere Krankenhausaufenthalte als mögliche Einflußgrößen: Diejenigen Schüler, die in ihrer Kindheit längere Zeit im Krankenhaus verbrachten, mußten häufiger als andere eine Angsttherapie mitmachen, damit sich ihre Verhaltenskompetenz im normalen Umgang altersentsprechend entwickeln konnte.

Am deutlichsten wird der Zusammenhang, wenn man sich die Korrelation zwischen Schulleistungen, Schulverhalten, Daten zur psychosozialen Befindlichkeit und zur Beziehungsstruktur ansieht.

Einige dieser Zusammenhänge sind aus dem folgenden Auszug aus der Korrelationsmatrix ersichtlich.[3] Aus der Korrelationsmatrix von 12880 Werten ist nur ein kleiner Ausschnitt wiedergegeben. Die meisten Korrelationskoeffizienten sind durch vergleichbare Korrelationen ähnlicher Fragen für die Interpretation doppelt abgesichert. Zur Vermeidung von Zufallswahrscheinlichkeiten sind nur Werte aufgenommen, die eine Irrtumswahrscheinlichkeit unter 1 Prozent bzw. 0,1 Prozent besitzen. Die Signifikanzüberprüfungen erfolgten nach *Überla* (1968) — siehe Tabelle 2 auf Seite 117.

In dieser Aufstellung wird sehr schnell deutlich, in welch starkem Ausmaße das Leistungsverhalten der hier behandelten Legastheniker abhängig von psychischen Größen wie emotionaler Labilität, Nervosität und Kontaktarmut ist. Ohne daß aus den Korrelationen direkte Aussagen über den ursächlichen Zusammenhang abgeleitet werden (was ja nicht zulässig ist), bleiben die Zusammenhangsangaben dennoch aussagekräftig genug. Die Fähigkeit, kontinuierlich dem Unterricht zu folgen, ist bei einer Korrelation von .49 eng verknüpft mit der Frage der sozialen Integration in der Lebensgruppe. Dies wird durch unsere Erfahrungen immer wieder bestätigt. Weiter unten bei der Diskussion der Grundbedingungen für einen positiven Behandlungserfolg wird noch näher darauf einzugehen sein, in welchem Ausmaße gerade die soziale Integration ein entscheidender Hebel für einen leistungsmäßigen Fortschritt im Rechtschreibbereich darstellt. Der Grad der sozialen Einbettung, sichtbar u. a. auch an den Freundschaften zu Hause, scheint auch die Konzentrationsleistung nicht unwesentlich zu beeinflussen. Überhaupt bestätigen die hier vorliegenden Daten den direkten Zusammenhang zwischen der sogenannten »seelischen Gesundheit« (dieser bei uns recht ungebräuchliche Begriff findet in der angloamerikanischen Literatur als »mental health« größere Verbreitung) und der Fähigkeit, das Schreiben und Lesen altersadäquat zu erlernen. Diesem Sachverhalt entspricht die von Eltern in Anamnesegesprächen immer wieder vorgebrachte Äußerung: »Er war ja immer unser Sorgenkind.«

6.2. Randbedingungen positiver und negativer Behandlungsverläufe

Im folgenden soll versucht werden, aus den bisherigen Ergebnissen einige Schlußfolgerungen für die Schwerpunkte der therapeutischen Arbeit zu ziehen. Nehmen wir die verschiede-

---

[3] Die vorliegenden Korrelationen sind zum größten Teil signifikant auf dem 0,1-Prozent-Niveau (unter .50 1-Prozent-Niveau).

Tabelle 2: Zusammenhänge zwischen Leistungsmerkmalen und psychosozialen Variablen

	Eltern in der Erziehung einig	Freundschaften zu Hause	Außenseiterposition in der Klasse	kontaktarm	emotional labil	nervös	war schnell in die Gruppe integriert	wird von der Gruppe gemieden	lernmotiviert
stört häufig im Unterricht	—.57	—.57	.46	.45	.50	.53	—.59	.57	
Prozentrang Rechtschreibung (DRT)						—.52			.55
Prozentrang Rechtschreibung (Stufentest 4)								.48	
kann nur begrenzt dem Unterricht folgen							—.49		
arbeitet unkonzentriert	—.58	—.50							
aggressiv								.53	
lernmotiviert							.49		
Verhalten stark abhängig von der jeweiligen Lehrperson	—.61				.48				

Erläuterungen:

Korrelationen sind statistische Maße für den Zusammenhang zwischen zwei Werten. So steht z. B. in der Gesamtbevölkerung die Größe der Eltern in einem statistischen Zusammenhang zur Größe der Kinder: Große Eltern haben mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit auch relativ große Kinder. Die Werte für Korrelationskoeffizienten liegen zwischen —1 und + 1. Werte nahe 0 bedeuten einen geringen oder gar keinen Zusammenhang, Werte nahe + 1 oder —1 bedeuten einen engen Zusammenhang. In der obenstehenden Tabelle besteht z. B. ein Zusammenhang von 0,48 (Schreibweise .48) zwischen »emotional labil« und »Verhalten stark abhängig von der jeweiligen Lehrperson«. Das bedeutet: Die Schüler, die als emotional labil einzustufen sind, sind auch in ihrem Schulverhalten stärkeren Schwankungen unterworfen in dem Sinne, daß sie sich bei dem einen Lehrer so und bei dem anderen Lehrer anders verhalten. Ein negativer Zusamenhang (—.52) besteht zwischen »Prozentrang Rechtschreibung« und »nervös«, d. h., diejenigen, die *nicht* als nervös eingestuft werden, zeigen bessere Rechtschreibleistungen als die unruhigen Schüler.

nen oben erwähnten Einflußgrößen, so stellen wir fest, daß sie in der Regel allesamt nicht direkt die Lese-Rechtschreibleistung zu beeinflussen vermögen. Anders wäre es auch nicht zu erklären, daß Kinder, die ebenfalls partielle psychische und soziale Schwierigkeiten haben, nicht im sprachlichen Bereich versagen. Zentrales Kettenglied bei der Frage, ob z. B. die Erziehungskonstanz der Eltern oder die soziale Einbindung in eine Gruppengemeinschaft die Lese-Rechtschreibfähigkeit beeinflußten, scheint uns die Motivation zu sein. Alle familiären, psychischen, konstitutionellen Größen, die Motivation beeinflussen können, bedingen auf diesem Wege in starkem Maße die Lese-Rechtschreibleistungen. Diese Erkenntnis ist natürlich im Bereich der pädagogischen Psychologie schon seit langem nichts Neues, unser Eindruck ist lediglich der, daß gerade der sprachliche Bereich (und hier muß der lautsprachliche Bereich mit hinzugenommen werden) in viel stärkerem Maße als andere Leistungsbereiche von diesen Faktoren beeinflußt bzw. beeinträchtigt wird. (Auf einen möglichen Begründungszusammenhang soll weiter unten eingegangen werden.)

Nach unseren Erfahrungen ist die Motivation bei den älteren Schülern in der Regel am stärksten beeinträchtigt. Mitbedingt durch die kaum vorhandene Berufs- und Lebensperspektive

drückt sie sich zur Zeit schlagwortartig aus in: »Null-Bock«. Auch noch so ausgeklügelte Lese-Rechtschreibprogramme sind nach unseren Erfahrungen nicht in der Lage, die Lese-Rechtschreibfähigkeit nennenswert zu erhöhen, wenn nicht diese Grundhaltung in entscheidendem Maße durchbrochen wird. Natürlich tragen erste Anfangserfolge im Lese-Rechtschreibbereich, der ja seinerzeit diese absolute Versagensmentalität erst ermöglicht hatte, zu einer Verbesserung des Klimas bei. Da die hier in der Einrichtung aufgenommenen Schüler ihre Lese-Rechtschreibschwäche in der Regel bereits mehrere Jahre mit sich herumtragen, kann eine solche Erkenntnis nicht ohne Folge für den gesamten Unterricht bleiben. Die zentrale didaktische Frage heißt in diesem Falle nicht: »Wie bringe ich dem Schüler dieses oder jenes bei?«, sondern: »Wie kann ich den Schüler dazu bewegen, daß er dieses oder jenes lernen will?«

Wie schon oben angeführt, scheint das soziale Beziehungsgefüge ein entscheidendes Kettenglied sowohl im Gruppenleben als auch in der schulischen Umgebung zu sein, das die Grundbereitschaft, sich die Lese-Rechtschreibfähigkeiten und -fertigkeiten anzueignen, in starkem Maße beeinflußt. Dies entspricht exakt unseren Beobachtungen in den fünf Jahren seit Bestehen dieser Abteilung. Wir konnten kontinuierlich feststellen, daß immer dann größere Fortschritte im Lese-Rechtschreibbereich zu erzielen waren, wenn die therapeutischen Bemühungen so weit gediehen waren, daß eine Verbesserung des Beziehungsgefüges zu den Eltern oder zu Gleichaltrigen erreicht werden konnte. Gerade die Klärung und die daran anschließende Verbesserung von personalen Beziehungen vollziehen sich erfahrungsgemäß nicht geradlinig, sondern verlaufen wellenförmig und können sich zum Teil über einen sehr langen Zeitraum hinziehen. So gab es z. B. einzelne Schüler, bei denen erst nach Ablauf von zwei Jahren ein gewisses Ausmaß an psychischer Stabilisierung erreicht werden konnte. Erst dann erfolgte auch der entscheidende Durchbruch beim Erlernen des Lesens und Schreibens.

Neben der Integration in die Lebensgruppe sind es vor allem die Beziehungen zu den Eltern, den Lehrern und den Erziehern, die sich entscheidend auswirken. Wenngleich sich auch die Elternarbeit wegen der großen Entfernungen teilweise schwierig gestaltet, muß dennoch das Schwergewicht darauf gelegt werden, daß sich auch hier das Konfliktpotential, das ja vor Aufnahme in die Einrichtung zum Teil sehr erheblich war, reduziert wird. Dabei handelt es sich in der Elternarbeit oft um eine Gratwanderung zwischen zwei verschiedenen Extremen. Auf der einen Seite ist es notwendig, bei den Eltern ein gewisses Verständnis dafür zu erreichen, daß die Klärung sozialer Beziehungen für ein Fortkommen auch im Lesen und Schreiben hilfreich sein kann, auch wenn der Zusammenhang auf den ersten Blick nicht evident ist. Gleichzeitig gilt es aber, bei den Eltern Schuldgefühle zu vermeiden. Eine erfolgreiche Elternarbeit zeichnete sich bisher vor allem dadurch aus, daß auf seiten der Eltern ein gewisses Verständnis für das Denken und Fühlen des Kindes und auf seiten des Kindes entsprechend ein Gefühl des Verstandenwerdens erreicht wurde.

Eine Integration in die Gruppe mit der dazugehörenden Entwicklung von Freundschaften konnte in vielen Fällen dann erreicht werden, wenn es gelang, daß der Junge oder das Mädchen eigene Interessen in zunehmendem Maße entwickeln und verfolgen konnte. Hier hatten die älteren oft größere Schwierigkeiten als die jüngeren Kinder. Denn die Korrelation zwischen dem Ergreifen von Initiativen bei Freizeitaktivitäten und dem Alter ist sowohl zum Zeitpunkt der Aufnahme als auch zum Zeitpunkt der Entlassung negativ (—.50 bzw. —.54). Bei den Älteren mag hier zum Teil die pubertäre Entwicklung mitspielen, zum Teil sind aber auch der Zeitraum ständigen Versagens und die daraus resultierenden Entmutigungstendenzen bei ihnen weitaus länger gewesen.

Interessant ist, daß die schulische Motivation sich doch recht stark im Schriftbild niederschlägt. Wir sind weit entfernt, hier graphologisch deuten zu wollen, dennoch ist die Korrelation von .68 zwischen Lernmotivation und der Tatsache, daß das Schriftbild gut lesbar ist,

auf dem 0,1-Prozent-Niveau hochsignifikant und kann daher nicht mehr als zufällig bezeichnet werden.

6.3. Laut- und Schriftsprache — ein störanfälliger Fähigkeitsbereich

Der enge Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache ist sowohl aus den vorliegenden Daten als auch durch die nunmehr über 20jährigen Erfahrungen hier in der Einrichtung evident. Oben wurde bereits erwähnt, daß 35 Prozent der Schüler der Abteilung Legasthenie früher bereits Sprachheilbehandlung erhalten hatten. Sprachlich auffällig waren weitaus mehr, es wurden jedoch nicht alle Auffälligkeiten behandelt. Zudem ist über den gesamten Zeitraum des Bestehens des Sprachheilzentrums immer wieder festzustellen, daß lautsprachlich gestörte Kinder (seien es sprachverzögerte oder stotternde Kinder) auch sehr große Schwierigkeiten beim Erlernen der Schriftsprache haben. Beide Bereiche scheinen nach unseren Ergebnissen sehr anfällig für jegliche Art psychischer Belastungs- und Krisensituationen zu sein. Die Frage stellt sich nun, wieso es gerade diese beiden sprachlichen Bereiche sind, die in solch starkem Ausmaße beeinflußbar sind, ja quasi in vielen Fällen sogar die leistungsmäßige Resonanz seelischer Krisen darstellen.

Zwar läßt sich ein über diese Bereiche hinausgehender allgemeiner Zusammenhang zwischen Leistungsverhalten und psychischer Befindlichkeit feststellen, dennoch sind Fächer wie Sachkunde, Welt- und Umweltkunde, Sport und andere sachorientierte Fächer nach unseren Erhebungen und Erfahrungen nicht in gleichem Ausmaße den psychischen und sozialen Prozessen direkt unterworfen. Die Beantwortung dieser Frage scheint mit der Natur der Sprache selbst zusammenzuhängen. Sprachliche Fähigkeiten sind immer kommunikativ, also soziale Fähigkeiten. Von daher muß schon die Ausbildung der Sprache als die Entwicklung sozialer Fähigkeit gesehen werden. Es gibt kaum eine primäre Motivation, weder für das Sprechen noch für das Schreiben. Immer muß eine soziale Motivation damit verknüpft sein. Anders ist es bei den mehr sachorientierten Fächern. Hier gibt es in vielen Fällen sehr wohl eine Primärmotivation für solche Bereiche, die sich wenigstens zeitweilig unabhängig von oder neben dem großen Gebiet Sozialkompetenzen entwickeln kann. Bei den lautsprachlichen Fähigkeiten ist das offensichtlich anders. Sie sind von Anfang an an personale Begegnungen geknüpft. Wo soziale Bedürfnisse falsch entwickelt oder verkümmert sind, ist auch die gesprochene Sprache immer schnell in Mitleidenschaft gezogen. Die zahlreichen Anamnesen sprachentwicklungsgestörter Kinder zeigen immer wieder, daß psychische Belastungssituationen, fallen sie in den Zeitraum, in dem üblicherweise das Sprechen erlernt wird, sehr schnell sogar zu einer hochgradigen Beeinträchtigung der lautsprachlichen Entwicklung führen können. Bei den Anamnesen von Legasthenikern gibt es ein ähnliches Bild: Wir stellen immer wieder fest, daß Krisensituationen, die für den Schüler ein hohes Maß an psychischer Belastung bedeutet hatten, gerade in die Zeit des ersten und zweiten Schuljahres fielen, in der man üblicherweise das Schreiben und Lesen erlernt. Auf den ersten Blick gesehen scheint die Schriftsprache allerdings nicht in gleichem Ausmaße wie die gesprochene Sprache eine soziale Fähigkeit zu sein. Nicht alles Geschriebene ist auch unmittelbare Mitteilung an andere Personen. Gerade beim Erlernen des Schreibens ist es oft noch ein sehr langer Weg bis zu der Fähigkeit, anderen schriftsprachlich etwas vermitteln zu können. Dennoch halten wir die Schriftsprachkompetenz von Anfang an für eine soziale Kompetenz. Auch für Schriftsprache kann es keine Primärmotivation geben. Ihr Erlernen muß gerade beim Übergang vom Kindergartenalter zum Schulalter ähnlich wie das Spielen insgesamt als soziale Fähigkeit angesehen werden. Ein Kind hat nur selten an den Sprachbildern direkt ein Interesse, sondern vielmehr ein mittelbares Interesse über die Bezugsperson der Lehrerin, der Eltern, der älteren Geschwister usw.

In diesem Zusammenhang wird ersichtlich, daß eine solche Fähigkeit nur dann zufriedenstellend weiterentwickelt werden kann, wenn nicht seelische Hindernisse oder Behinderungen diese Entwicklung sozialer Kompetenzen hemmen.

Literatur

Angermaier, M.: Legasthenie — Verursachungsmomente einer Lernstörung. Weinheim 1970.
Kleining, G., und Moore, H.: Soziale Selbsteinstufung (SSE). Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 20 (1968), S. 502 ff.
Pilz, D., und Schubenz, S.: Schulversagen und Kindertherapie. Die Überwindung von sozialer Ausgrenzung. Köln 1979.
Überla, K.: Faktorenanalyse. Berlin und Heidelberg 1968.

Anschrift des Verfassers:
Dipl.-Psych. Bernhard Kleining, Sprachheilzentrum Werscherberg, Postfach 40,
4516 Bissendorf 1.

Die Sprachheilarbeit 29 (1984) 3, S. 120—128

Reiner Bahr und Heiner Nondorf, Köln

Sprache betrachten — Sprache erkennen

— Zum Sprachunterricht in der Schule für Sprachbehinderte —

Zusammenfassung

Die Autoren nehmen eine Einschätzung der jüngsten Entwicklung innerhalb der Sprachbehindertendidaktik vor. Sie nehmen die Position einer ausdrücklich sprachdidaktischen Orientierung im Hinblick auf die Unterrichtsanalyse und -planung in der Grundschule für Sprachbehinderte ein. Der Forderung nach einer Öffnung der Sprachbehindertendidaktik in Richtung auf Konzepte aus der Allgemeinen Sprachdidaktik wird durch die beispielhafte Darstellung des Ansatzes »Sprachbetrachtung« von Hans und Ingrid *Messelken* Ausdruck verliehen. Damit verbindet sich die — vielleicht allzu selbstverständlich erscheinende — Einsicht, daß der sprachbehinderte Schüler ebenso wie der nichtbehinderte Grundschüler Anspruch auf einen sprachdidaktisch fundierten Unterricht hat. Auch ihm soll die Weite sprachlicher Möglichkeiten und Grenzen im Sinne eines die Erkenntnis-, Kommunikations- und Emanzipationsfunktion berücksichtigenden Sprachbegriffes erschlossen werden.

1. Aktueller Diskussionsstand

1.1. Vorbemerkungen

Wir stellen zunächst die Frage: Welche Impulse und Orientierungen lassen sich in neueren Veröffentlichungen zur Sprachbehindertendidaktik finden? Grundsätzlich gilt nach wie vor: Die Konstituierung von Sprachbehindertendidaktik als Wissenschaft steckt noch in den Anfängen; ihre theoretische Grundlegung ist kaum über das Stadium von Einzeluntersuchungen im Sinne von Vororientierungen hinausgelangt (vgl. *Knura* 1980 b, S. 420).

Um nicht einem Anspruch zu erliegen, den wir nicht erfüllen könnten, sprechen auch wir von Impulsen und Orientierungen, die wir geben wollen. Seitdem *Orthmann* (1977) sein Modell, das dem komplexen Bedingungsgefüge von Unterricht, Erziehung und Therapie in der Schule für Sprachbehinderte Rechnung zu tragen versucht, vorgelegt hat, beobachten wir drei Orientierungslinien:

a) den Versuch, aus bestehenden Vorstellungen heraus *unmittelbar* die eigenen Thesen und Begrifflichkeiten herzuleiten, vorgetragen als Ausdruck des Bemühens, »die wissenschaftstheoretische Entwicklung der Sprachbehindertenpädagogik voranzutreiben« (*Holtz'* Ansatz der »Pädo-Therapeutischen Handlungsangebote« 1983, S. 69);

b) Versuche, die unterrichtlichen Bedingungen von kommunikationstheoretischen Überlegungen her zu erhellen, wobei die »kommunikative Behinderung« des Sprachbehinderten in

den Vordergrund rückt — so bei *Horsch* und *Werner* (1982), die sich an der Sprechakttheorie Austins und Searles sowie an Reflexionen über Symmetrie, Asymmetrie und double-bind im Sinne Watzlawicks u. a. orientieren, und bei *Heidtmann* (1983), die auf die Theorien der Kommunikativen Kompetenz von Habermas und Hymes Bezug nimmt;

c) Versuche, didaktische Entscheidungen in der Schule für Sprachbehinderte grundsätzlich als explizit fachdidaktische, d. h. primär als sprachdidaktische, zu fällen und diese als notwendigen Bestandteil einer didaktischen Planungs- und Analysetheorie plausibel zu machen (*Brauns* »Sprachtherapeutischer Unterricht« 1980 und *Scholz'* Gedanken zum Fach- und Vermittlungsaspekt beim »organisierte(n) Lehren und Lernen der Primärsprache« 1982, S. 11).

Wir wollen die angesprochenen Standpunkte näher betrachten und im Anschluß daran unseren eigenen Impuls geben. Er zielt dem Wesen nach auf die Positionen von *Braun* und *Scholz,* und zwar als Versuch einer beispielhaften Ausdifferenzierung der sprachdidaktischen Orientierung.

1.2. Pädo-Therapeutische Handlungsangebote

Holtz (1983, S. 77) entwirft ein Schaubild über »Differenzierungsmöglichkeiten in der Schulpädagogik für Sprachbehinderte«, worin er einen »neuen, realistischen Trend zur Organisationsform der Schule für Sprachbehinderte« (ebenda) sieht. Dabei kritisiert er die z. B. von *Knura* (1980 b, S. 413) vorgetragene »Dominanz-Definition«, weil sie der Sprachbehindertenpädagogik die notwendige Reflexion auf die Lernbehinderungen der sprachbehinderten Schüler verschließe. Diese Kritik trifft u.E. nicht, denn gerade *Knura* hat immer wieder betont, daß Sprachbehinderte neben den Folgebeeinträchtigungen in ihrer Persönlichkeits- und Sozialentwicklung auch »in der Ausformung ihrer Lern- und Leistungsfähigkeit behindert werden« (1980 a, S. 3, vgl. auch 1973, S. 129, und 1974, S. 136 ff.).

Überdies geht *Holtz* auf die Probleme der wissenschaftlichen Standortbestimmung der Lernbehindertenpädagogik, die eine eigene Geschichte und notwendigerweise eigene Schwierigkeiten zu lösen hat (vgl. z. B. die unterschiedlichen Positionen von *Begemann* 1972, *Bleidick* 1968, *Jantzen* 1976, *Kanter* 1977), nicht ein. Der von *Holtz* vermittelte Eindruck, daß die Probleme der Schule für Lernbehinderte nun vornehmlich als solche des Umgangs mit Ausländerkindern zu sehen sind (vgl. S. 76), ist eine zu grobe Vereinfachung, die auch von ihm wohl in diesem Ausmaß nicht beabsichtigt ist.

Hansen hat bereits 1929 formuliert: »Die intellektuellen Fähigkeiten mancher Schüler halten sich (entweder im allgemeinen oder auf einigen Teilgebieten) so weit unter dem Durchschnitt, daß man sie kaum für den Besuch einer Sprachheilschule, die nach dem Normallehrplan unterrichtet, geeignet erklären kann. Für die Aufnahme in die Hilfsschule sind die Ausfälle wiederum oft nicht beträchtlich genug« (S. 65).

Holtz' Vorschlag von »Sprachbehindertenklassen mit Lernbehinderung« (1983, S. 77), die sich am Lehrplan der Schule für Lernbehinderte orientieren sollen, ist unter diesem Gesichtspunkt die erneut ausgesprochene und dabei neu formulierte Konsequenz, die sich aus der lange bekannten Problematik ergibt: Schon *Hansen* sah als denkbare Lösungsmöglichkeiten eine Unterteilung in A- und B-Klassen mit unterschiedlichen Lehrzielen, in der klassenweisen Differenzierung nach Störungen, in besonderen Förderstunden und in Beobachtungsklassen ohne Lehrplanbindung (1929, S. 67 ff.).

Nun zu den »Pädo-Therapeutischen Handlungsangeboten«: Zunächst ausgehend von der Kritik an *Orthmann* und *Werner,* die »auf der unreflektiert übernommenen Basis des Berliner Modells ... Sprachbehindertendidaktik ... auf das Problem der vierten Spalte im Stundenentwurf« (*Holtz* 1983, S. 73) reduzierten, schließlich von der Kritik an *Homburg* (1978), dessen Konzeption nicht wirklich als konsequent durchgehaltene Gegenposition zum herrschenden Paradigma verstanden werden könne, weil allein mit neuen Benennungen noch keine neuen

Inhalte gewonnen seien (*Holtz,* S. 74), übernimmt der Autor jedoch deren Begrifflichkeit: das »Pädo-Therapeutische« von *Orthmann,* das »Handeln« von *Homburg.* Begründung: Die »Pädo-Therapeutischen Aspekte« *Orthmanns* dokumentierten das Bemühen nach »Eigenständigkeit« und »Forschungsdynamik« (S. 75); da ihnen der theoretische Unterbau fehle, sei *Homburg* und seine »konsequente Bezugnahme auf eine materialistische Handlungstheorie« heranzuziehen, obwohl sie »einige Ungereimtheiten« (S. 74) aufweise.

Wenn nun das »Kernstück einer Sprachbehindertendidaktik in der Individualisierung, die sich in einer inneren und äußeren Differenzierung dokumentieren kann« (*Holtz* 1983, S. 76), besteht, dann stellt *Holtz'* Vorschlag im wesentlichen wirklich eine — vielleicht durchaus wichtige — Neuformulierung der Problematik der Sprachheilschule (s.o.) dar, obwohl eigentlich der »Dualismusfetischismus« (S. 73) überwunden werden soll und obwohl *Holtz* heute der Linguistik und der Motopädagogik beispielhaft eine »immense Bedeutung« (ebenda) für die Sprachbehindertenpädagogik zuspricht.

In diesen Bereichen aber könnte u.E. nach ebenso beispielhaften Orientierungen für die Sprachbehindertendidaktik gesucht werden — dabei erkennen wir an, daß Beispiele allein noch keine Theorie ausmachen und daß die Möglichkeiten und Grenzen der besagten Bereiche gründlich reflektiert werden müssen.

1.3. Kommunikationstheoretische Überlegungen — Kommunikative Kompetenz

Horsch und *Werner* (1982) orientieren sich an den drei Akten sprachlichen Vollzugs, die die Sprechakttheorie hervorgebracht hat. Dabei wird zunächst anerkannt, daß sprachbehinderte Kinder gerade im Vollzug des lokutiven Akts, also auf der »Ebene der Produktion von Schallgebilden, deren Wörter einer bestimmten Sprache angehören und in einer bestimmten grammatischen Konstruktion Anwendung finden« (*Horsch/Werner,* S. 140), deutliche Normänderungen aufweisen und daß der lokutive Akt eine Bedingung zum Vollziehen des illokutiven und des perlokutiven Akts sei. Es bleibt unklar, welche tatsächliche Bereicherung der Begriff des lokutiven Akts für die Sprachbehindertendidaktik bedeutet, und die Begründung für die Einbeziehung des illokutiven und des perlokutiven Akts ist sehr vage: Es heißt, daß über die lokutive Ebene hinausgehend — »etwa bei aphasischen, aber auch bei anderen Sprachbehinderten« (ebenda) komplexe Probleme auftauchen, die durch die Einbeziehung der illokutiven und perlokutiven Ebenen in die integrale Struktur des Unterrichts in der Schule für Sprachbehinderte behoben werden könnten. Wer sind aber die in diesem Zusammenhang wichtigen »anderen Sprachbehinderten«? Und welcher Natur sind ihre »komplexen Probleme«? Sofern diese Fragen in Zukunft von den Autoren geklärt werden könnten, bleibt schließlich die Kritik an der Sprechakttheorie selbst.

So gibt *Hörmann* (1978, S. 258 ff.) unter anderem folgendes zu bedenken:

a) Es ist schwierig, die drei Sprechakte in einem immer klar zu unterscheiden.

b) Searle versteht unter dem Sprechen einer Sprache eine »regelgeleitete Form des Verhaltens« (*Hörmann* 1978, S. 262): Das sei Klavierspielen aber auch; Searle vergesse, daß das Sprechen einer Sprache eine ganz besondere Form regelgeleiteten Verhaltens sei, nämlich diejenige Form, in der andere Verhaltensformen abgebildet werden können.

c) Die Sprechakttheoretiker nehmen fast ausschließlich sogenannte »explizit performative Verben« als Ausgangsbeispiele; das sind Verben, die durch ihre Äußerung schon das vollziehen, was sie bezeichnen, z. B. »warnen«, »versprechen«. Nur bei diesen Verben könne man sagen, daß der Satz den Sprechakt, in dem er geäußert werde, bestimme. In allen anderen Fällen könne der Sprechakt durch einen oder mehrere andere Sätze beschrieben werden, die nicht mit dem im Sprechakt selbst ausgesprochenen Satz identisch seien (S. 265). *Hörmann* schließt daraus, daß die *Bedeutung* eines Satzes offenbar vom Sprechakt, durch dessen Äußerung er vollzogen werde, unabhängig ist, so daß die Arbeit mit explizit performativen Verben bloß eine eingeengte Sichtweise der Sprache und des Sprechens erlaube (S. 266 ff.).

Horsch und *Werner,* deren Ansatz als Erweiterung des Konzepts der Therapieimmanenz vorgelegt wird, formulieren des weiteren Bedingungen, die uns grundsätzlich richtig und wichtig erscheinen: die Vermeidung von double-bind-Situationen und die Bedeutung einer psychohygienischen Grundhaltung (S. 144 ff.).

Die Kritik an der Sprechakttheorie jedoch soll deutlich machen, daß eine im weitesten Sinne sprachtheoretische Orientierung innerhalb der Sprachbehindertendidaktik einzelne Ansätze nicht unkritisch übernehmen darf und daß die Ansätze im Hinblick auf die Bedürfnisse aller sprachbehinderten Schüler von Bedeutung sein sollten.

Wir wenden uns nun dem Aufsatz von *Heidtmann* (1983) zu. Sie geht unter anderem von den Arbeiten *Scholz'* (1969, 1970, 1974, 1978, 1980, 1981) aus, in denen erstmalig eine ausdrücklich linguistische Grundlegung der Sprachbehindertenpädagogik auf der Basis der *Generativen Theorie* gefordert und in Angriff genommen worden sei (S. 17). Zumindest was *Scholz'* frühe Arbeiten betrifft, ist *Heidtmanns* Aussage ungenau, denn *Scholz* nimmt dort Bezug auf die Prager Schule des Linguistischen Strukturalismus (Jakobson, Trubetzkoy), aber noch nicht auf Chomsky.

Heidtmanns Gedanke, die besagte Basis um die Pragmatik zu erweitern, ist als Konsequenz entsprechend der inner-linguistischen und auch der inner-sprachdidaktischen Entwicklung folgerichtig, und die Ergebnisse der Studie von *Carstens* (1981), auf die auch *Horsch* und *Werner* verweisen, sind tatsächlich insofern bedenkenswert, als sie im Widerspruch stehen zum immer wieder geforderten Prinzip der »kommunikativen Förderung«.

Die Bedeutung gerade der Theorien von Habermas und Hymes für die Sprachbehindertendidaktik und -diagnostik wird bei *Heidtmann* allerdings u.E. nicht einsichtig, und die Theorien selbst werden nicht problematisiert. Es wird zwar in bezug auf Habermas kritisch angemerkt, daß der kommunikative Kompetenzbegriff sich auf eine ideale Sprecher-Hörer-Situation beziehe, »in der Abweichungen vom Regelsystem durch außersprachliche Bedingungen nicht betrachtet werden« (S. 18). Diese Kritik wird jedoch im weiteren nicht mehr berücksichtigt.

Wir verweisen erneut auf *Hörmann* (1978), der ein dem idealisierten Kompetenzbegriff innewohnendes Problem aufzeigt: »... jede neu eingeführte Kompetenz benötigt wieder eine Meta-Kompetenz, die darüber entscheidet, ob diese neue Kompetenz eingesetzt werden soll oder nicht« (S. 189). Diesen »regressus ad infinitum« (ebenda) versuche Habermas zwar durch die Einführung einer Universalpragmatik zu lösen; dieser Begriff gerate aber, abgesehen davon, daß er »nicht gerade ein scharfes analytisches Instrument« darstelle, in Schwierigkeiten, weil der Kompetenz eine Sprach-Immanenz zugewiesen werde, »die sie gegenüber den Einflüssen einer die Kommunikation steuernden und überhaupt erst ermöglichenden Realität unzugänglich macht« (S. 190). Das heißt: Habermas rekurriert auf idealisierte Situationen, ohne daß er angeben könnte, wie die Idealisierung »ohne einen als *primär performativ gedachten Sprachbenutzer* zustande kommen könnte« *(Hörmann,* ebenda, Hervorhebung d. Verf.). Diese Kritik *Hörmanns* richtet sich auch an den pragmatischen Ansatz Wunderlichs.

1.4. Sprachtherapeutischer Unterricht — Sprachdidaktische Aspekte

Braun legt 1980 eine Kritik der bis dahin gängigen sprachbehindertendidaktischen Ansätze vor. Sein Hauptvorwurf und gleichzeitig Ausgangspunkt für den eigenen Ansatz besteht in der Feststellung, daß eine »explizite fachdidaktische, d.h. sprachdidaktische Orientierung« bislang fehle: »Die Sprachbehindertendidaktik scheint den Anschluß an die Entwicklung der Allgemeinen Sprachdidaktik verloren zu haben« (S. 140). Genau diese Entwicklung müßte u.E. nun zunächst einmal aufgearbeitet werden.

Eine hervorragende Bedeutung des *Braunschen* Ansatzes besteht in der Betonung der Gleichwertigkeit von Bedingungs- und Entscheidungsfeldern, die als variable Größen zu verstehen sind. Sprachtherapeutischer Unterricht, jener Unterricht also, der einen Sinn- und

Sachzusammenhang vermittelt und der »die dafür erforderlichen sprachlichen Mittel, Fähigkeiten und Fertigkeiten der sprachbehinderten Schüler aufarbeitet« (*Braun,* S. 141), zielt auf die erschwerten Bedingungen, unter denen Sprache in der Schule für Sprachbehinderte gelehrt und gelernt wird. Die Aufgabe, das »Spannungsverhältnis zwischen sprachlichen Anforderungen des Unterrichtsgegenstandes und sprachlichen Lernvoraussetzungen der Schüler« (ebenda) zu treffen, erfordert vom Lehrer nicht allein Wissen über den sprachlichen Entwicklungsstand des Schülers, sondern auch über Sprache und über die Möglichkeiten, die der Unterrichtsgegenstand bietet.

Es kann u.E. nicht angehen, daß durch ein alleiniges Ausgehen von den Behinderungsdaten als »anthropogenen Voraussetzungen« der Lehrer aus der weiteren Verantwortung entzogen wird, etwa weil Inhalte und Ziele bereits kultusministeriell vorgegeben sind. Zumindest das Prinzip der Interdependenz (siehe *Heimann, Otto, Schulz* 1979, S. 45) bliebe dabei auf der Strecke. Hier trifft *Brauns* Kritik an *Orthmann:* Im Ausgehen von den Behinderungsdaten bestehe die Gefahr einer »Tendenz zur Festschreibung der Behinderungsdaten als nur langfristig oder gar nicht mehr veränderbare Ausgangsbedingungen« (S. 139), und hier ist auch *Holtz* (1983) insoweit zuzustimmen, als die Basis des Berliner Modells tatsächlich »unreflektiert übernommen« erscheint (s.o.).

Wenn das *Wie* des Sprachelehrens und -lernens in der Schule für Sprachbehinderte von einem »wissenschaftlichen Grundverständnis der Spracherwerbsprozesse beim Kinde (*Scholz'* »Vermittlungsaspekt« 1982, S. 12) abhängig ist und wenn das *Was* des Sprachunterrichts, nämlich »die Sprache, unsere Sprache, unsere deutsche Sprache in ihren mündlichen und schriftlichen Ausprägungen« (*Scholz'* »Fachaspekt« 1982, S. 11) nicht bloß ein Können, sondern auch ein Kennen eben dieser Sprache erfordert, dann wird damit ein weiter Rahmen abgesteckt, in dem sprachbehindertendidaktische Orientierungen gesucht werden können.

Bei einer grundsätzlichen Anerkennung der engen Verwobenheit von didaktischen und pädagogischen Gesichtspunkten läßt sich die zentrale Rolle der Sprachdidaktik — zumindest und zunächst im Bereich der Grundschule für Sprachbehinderte — als »besonders relevante Fachdidaktik« (*Scholz* 1982, S. 11) erarbeiten. Sprachbehindertenpädagogen in Theorie und Praxis sind aufgerufen, hier ihre Reflexionen auf ihren sprachbehindertendidaktisch zu begründenden Unterricht anzustellen. Dabei erscheint das Betrachten und Erkennen von Sprache als unumgänglich.

2. Sprachdidaktische Orientierung

2.1. Sprachbetrachtung

Erkennen wir als Sprachbehindertenpädagogen entsprechend der Forderung von *Scholz* die Bedeutung der Sprachdidaktik als eine für den Bereich der Grundschule für Sprachbehinderte wichtige Fachdidaktik an, scheint eine Durchsicht der Arbeiten zum Sprachunterricht aus der Grundschuldidaktik folgerichtig. Berücksichtigen wir außerdem den Gedanken, daß Fach- und Vermittlungsaspekt »sowohl den Lehrer, der Sprache lehren soll, als auch den Schüler, der Sprache lernen soll, gleichermaßen betreffen« (*Scholz* 1982, S. 11), bietet der Ansatz »Sprachbetrachtung« von Hans und Ingrid *Messelken* (1981) die Möglichkeit, Sprache als Gegenstand und Ziel sprach(behinderten)didaktischen Tuns einerseits und Sprache als Medium andererseits in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis zu sehen. Die grundlegenden Gedanken *Messelkens* und *Messelkens* seien gerafft wiedergegeben.

Ausgehend von ihrer Kritik an gegenwärtig noch vielfach unkritisch und leichtfertig übernommenen Vorstellungen eines Sprachunterrichts, wie er von Sprachdidaktikern des 19. Jahrhunderts vertreten wurde (z. B. Becker, Wurst) — als beispielhafte Prinzipien genannt werden das gründliche Regellernen, das systematische Vorgehen vom Einfachen zum Schwierigen oder das Treffen von Richtig-Falsch-Entscheidungen —, stellen die Autoren »Prinzipien und

Ziele des Sprachunterrichts« auf, die gewollt an den schon 1865 von Rudolf *Hildebrand* geäußerten Überlegungen zum Sprachunterricht orientiert sind (S. 186ff.). Sprachunterricht im Sinne *Messelkens* und *Messelkens* erhebt den Anspruch, »den Schüler in seinem Urteilsvermögen, seinem Selbstbewußtsein und seiner Anteilnahme an der Überzeugung anderer zu ermutigen« (S. 187). *Hildebrands* vier Thesen (1962) — wir nennen sie hier verkürzt »Inhaltsbezogenheit«, »Selbsttätigkeit«, »Sprechtätigkeit« und »Anlehnung an die Hausprache«[1] — sind Bausteine zur möglichst optimalen Verwirklichung der »kommunikativen Handlungsmaximen« Kritik, Emanzipation und Toleranz (*Messelken/Messelken,* S. 188). Wie kann es dem Lehrer gelingen, diesen anspruchsvollen Zielen einen Schritt näher zu kommen? Wie kann er der Gefahr einer »Oberflächensystematik«, durch die Sprachunterricht zum Regellernen nach dem Richtig-Falsch-Prinzip erniedrigt wird (vgl. *Messelken/Messelken,* S. 186), didaktisch begegnen? Oder noch anders ausgedrückt: Wie kann das ursprünglich vorhandene Interesse des Schülers an seiner Sprache vom Lehrer für den Sprachunterricht nutzbar gemacht werden?

Messelken und *Messelken* liefern ein Beispiel zum Unterrichtsstoff »Sprache und/mit/als Zeichen« (S. 188ff.) für Schüler des zweiten Schuljahres. Mit Hilfe des Einsatzes von Sprachbildern soll der Schüler die Möglichkeit erhalten, die anschauliche Seite der Zeichen als Aha-Erlebnis zu erfahren, und erkennen, »daß diese Zeichen eine Botschaft enthalten« (S. 190). Ein augenscheinlicher Unterschied zur kritisierten Unterrichtspraxis besteht darin, daß der Lehrer in der Vorstellung einer »Sprachlehre als Nachdenken über Sprache« (S. 188) den Sprachunterricht so arrangiert, daß der Schüler von sich aus Erkenntnisse gewinnen *kann.* »Denn Erkenntnisse kann man nicht einüben, darauf kann man nur hoffen« (S. 190). Wir wollen diese Einladung zum Lernen über Sprache anhand des ersten von insgesamt neun Sprachbildern zumindest andeuten (erstes Bild: Analyse von Anschauung — Nachdenklichkeit als Selbsterfahrung/Verkehrsschilder sind »Briefe ohne Wörter«; S. 189), siehe Seite 126.

Daß Verkehrszeichen für den Angesprochenen eine Botschaft enthalten, ist uns Erwachsenen klar, für Kinder aber nicht selbstverständlich. Mit Hilfe der Aufgaben zum Sprachbild »Verkehrszeichen« wollen *Messelken* und *Messelken* die Erkenntnis des Schülers provozieren, daß Verkehrsschilder »verkürzte Aussagen« darstellen, die »ganz kurz und klar sein (müssen), weil man sie als Verkehrsteilnehmer ja schnell und unmißverständlich mitbekommen muß — auch dann, wenn man nicht lesen kann« (S. 190). In der unbefangenen Auseinandersetzung mit den Verkehrsschildern eröffnet sich für den Schüler die Möglichkeit, »auch einiges über sich selbst zu erfahren, also Selbstbewußtsein zu entwickeln« (Emanzipation; ebenda). Es ist bei der gebotenen Kürze nicht möglich, auf weitere Sprachbilder einzugehen. Der Leser sei deswegen auf den Originalbeitrag von *Messelken* und *Messelken* verwiesen.

2.2. Sprachvollzug als Meinen und Verstehen

Wir haben uns im ersten Teil unseres Beitrages den Positionen von *Scholz* und *Braun* angeschlossen und aus der Diskussion verschiedener aktueller Orientierungslinien der Sprachbehindertendidaktik heraus den *sprachdidaktischen* Gesichtspunkt als in unseren Augen besonders bedeutenden begründet. Sprachbetrachtung, der Versuch, Sprache zu erkennen, um im Sinne *Messelkens* und *Messelkens* zu Nachdenklichkeit (Kritik), Selbstbewußtsein (Emanzipation) und Toleranz zu gelangen, ist bei einer grundsätzlich sprachdidaktischen Ausrichtung sprachbehindertendidaktischen Tuns eine nicht allein hinreichende, aber immerhin notwendige Bedingung, der wir uns nicht verschließen können.

Wenn *Urban* (1982, S. 212) feststellt, »daß die Sprachbehindertenpädagogik lange Zeit eine *Sprech*behindertenpädagogik war« und es heute noch vielfach sei, und wenn er diesen Zustand kritisiert, dann zielt auch er darauf ab, nunmehr *Sprache* verstärkt zum Reflexionsge-

---

[1] Zur Kritik dieser Thesen siehe *Doderer* (1969).

Texte und Zeichen — Verkehrszeichen

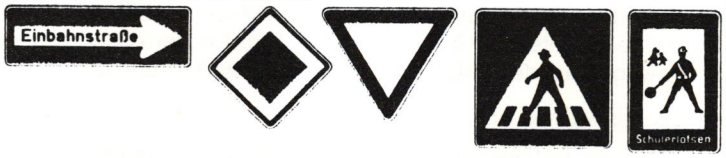
1. Wir benutzen viele „Briefe ohne Wörter".
Vor allem im Verkehr wimmelt es von Zeichen.
Da gibt es zum Beispiel welche, die einem sagen:

- ○ Hier darf man nicht parken!
- ○ Hier muß man anhalten.
- ○ Hier darf man nicht überholen.
- ○ Hier darf man nicht links abbiegen.
- ○ Vorsicht: Hier spielen Kinder!
- ○ Wer nach Düsseldorf will, muß geradeaus fahren.

Verkehrszeichen sagen, was der Verkehrsteilnehmer tun muß oder nicht tun darf: Es sind Zeichen für Gebote und Verbote.

Schreibe in jeden Kreis die richtige Nummer, und male hinter jeden Satz das richtige Verkehrszeichen.

Und was bedeuten diese Zeichen:



Schreibe die Antworten in Dein Arbeitsheft!

genstand unseres Faches zu machen. Bei diesen Reflexionen wird der Vollzug von Sprache keineswegs ausgeklammert, im Gegenteil: Sprache wird ja erst durch ihren Vollzug existent. Und dieser Vollzug ist, gemäß unserem Verständnis vom Wesen der Sprache, eben mehr als bloß Sprechen, ist Erkenntnis *und* Kommunikation, ist intellektuelle Tätigkeit des einzelnen *und* Mitteilung für den anderen, oder wie *Hörmann* (1978) es ausdrückt: Sprache vollzieht sich im Meinen *und* im Verstehen.

Diese beiden Akte, die das menschliche Dasein und Zusammensein in hohem Maße kennzeichnen, werden von einer intentionalen Dynamik durchzogen, Sprachvollzug ist immer

»Verwendung-von-Sprache-zu-einem-Zweck«, welche sich in den Akten des Meinens und des Verstehens konstituiert; in diesen Akten »integriert sich die Essenz der Sprache mit dem Wesen des Menschen« (*Hörmann* 1978, S. 497). Während des Kommunikationsgeschehens ist jeder Beteiligte Meinender und Verstehender. Im Meinen verleiht er der Rede Sinn, im Verstehen realisiert er Sinn, und zwar dort, wo der Sprecher meint. Der *Sinn*-Begriff macht die *Intentionalität* des Geschehens auf der Ebene der hier benutzten Sprache besonders deutlich, denn »Sinn« läßt sich auf (althochdeutsch) »sinnen«, und das heißt *streben,* zurückführen. Meinen und Verstehen sind als Prozesse im Bewußtsein, das als menschliche Kategorie immer vorhanden ist, organisiert.

Sofern die hier dargestellten Gedanken von der Sprachbehindertendidaktik berücksichtigt werden, dürfte auch dem sprachbehinderten Schüler die Weite sprachlicher Möglichkeiten und Begrenzungen eröffnet werden.

3. Schlußbemerkungen

Der sprachbehinderte Schüler hat ebenso wie der nichtbehinderte Grundschüler Anspruch auf einen sprachdidaktisch begründeten Unterricht. Wir betonen mit Nachdruck unsere These, daß Sprache als menschliche Kategorie unter dem Gesichtspunkt ihrer funktionalen Qualitäten für den sprachbehinderten Schüler grundsätzlich nicht anders ist als für den nichtsprachbehinderten Schüler; Sprache nicht allein als Medium, sondern auch als Gegenstand des Unterrichts bedeutet innerhalb der Sprachbehindertendidaktik, den Sprachbehinderten sprachliche Möglichkeiten fernab von ihren individuell unterschiedlich ausgeprägten Beeinträchtigungen einsehbar werden zu lassen.

Symptomatisch-phänomenologische Klassifikationen von Sprachstörungen, die in der sprachbehindertenpädagogischen Literatur aufgegriffen werden, bergen — bei aller Anerkennung ihrer Vorzüge insbesondere gegenüber ätiologischen Einteilungen — die Gefahr plakativer Zuschreibungen wie »der Stotterer« oder »der Stammler« in sich (vgl. *Knura* 1980 a, S. 13). Derartige Stigmatisierungen widersprechen unserer Forderung nach einem Sprachunterricht, der nicht ausschließlich vom sprachlichen Störungsbild ausgeht, sondern den sprachbehinderten Schüler ganzheitlich als Sprache besitzenden und Sprache gebrauchenden Menschen sieht.

Es wird die Aufgabe zukünftiger Arbeiten sein, die hier zunächst an einem Beispiel erfolgte Blickrichtung zu erweitern, und zwar als Aufarbeitung weiterer Inhalte und Positionen innerhalb der Allgemeinen Sprachdidaktik. Wenn, entsprechend der Aussage *Brauns,* die Sprachbehindertendidaktik den Anschluß an die Entwicklung der Allgemeinen Sprachdidaktik verloren zu haben scheint, dann wird es darum gehen, diesen Anschluß wieder herzustellen. Dabei werden zumindest drei Punkte zu beachten sein:

1. Es ist grundsätzlich danach zu fragen, ob der besagte »Anschluß« überhaupt jemals bestanden hat.
2. Die Aufarbeitung einer Entwicklung verlangt ein Eindringen in die Geschichte des Gegenstandes. Es wird insbesondere zu fragen sein: Wie ist Sprachunterricht früher legitimiert worden, und wie wird er heute begründet?
3. Ebenso wie in der Sprachbehindertendidaktik sind die Standpunkte innerhalb der Allgemeinen Sprachdidaktik verschiedenartig. Die jeweils formulierten Aufgaben und Ziele des Sprachunterrichts sind immer normative Aussagen, deren Angemessenheit stets kritisch zu hinterfragen ist.

Literatur

Begemann, E.: Zum Verständnis der Lernbehinderten. Sonderpädagogik 2 (1972), S. 97—105.
Bleidick, U.: Über Lernbehinderung. Zeitschrift für Heilpädagogik 19 (1968), S. 449—464.

Braun, O.: Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Sprachbehindertenpädagogik, dargestellt am sprachtherapeutischen Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte. Die Sprachheilarbeit 25 (1980), S. 135—142.
Carstens, H.: Untersuchungen zur verbalen Interaktion im Unterricht der Schule für Sprachbehinderte. Frankfurt 1981.
Doderer, K.: Kritische Bemerkungen zu Rudolf Hildebrands Schrift »Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt«. In: Höffe, W. (Hrsg.): Sprachpädagogik — Literaturpädagogik. Frankfurt 1969, S. 16—25.
Hansen, K.: Die Problematik der Sprachheilschule. Halle 1929.
Heidtmann, H.: Theorien kommunikativer Kompetenz und ihre Bedeutung für die Sprachbehindertenpädagogik. Die Sprachheilarbeit 28 (1983), S. 17—21.
Heimann, P., Otto, G., und Schulz, W.: Unterricht — Analyse und Planung. Hannover 1965 ([10]1979).
Hildebrand, R.: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Bad Heilbrunn [27]1962.
Hörmann, H.: Meinen und Verstehen: Grundzüge einer psychologischen Semantik. Frankfurt 1978 (Taschenbuchausgabe).
Holtz, A.: Themen, Thesen, Theorien in der Sprachbehindertendidaktik. Die Sprachheilarbeit 28 (1983), S. 69—78.
Homburg, G.: Die Pädagogik der Sprachbehinderten. Rheinstetten 1978.
Horsch, U., und Werner, L.: Kommunikationstheoretische Überlegungen zur Therapieimmanenz bei sprachbehinderten Schülern. Die Sprachheilarbeit 27 (1982), S. 138—148.
Jantzen, W.: Zur begrifflichen Fassung von Behinderung. Zeitschrift für Heilpädagogik 27 (1976), S. 428—436.
Kanter, G.O.: Lernbehindertenpädagogik — Gegenstandsbestimmung, Begriffsklärung. In: Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 4 — Pädagogik der Lernbehinderten. Berlin 1977, S. 7—33.
Knura, G.: Sprachstörung als Lernstörung — Hemmnisse in der schulischen Laufbahn sprachbehinderter Kinder. Die Sprachheilarbeit 18 (1973), S. 129—138.
Knura, G.: Sprachbehinderte und ihre sonderpädagogische Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission 35. Stuttgart 1974, S. 103—198.
Knura, G.: Grundfragen der Sprachbehindertenpädagogik. In: Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 7 — Pädagogik der Sprachbehinderten. Berlin 1980a, S. 3—64.
Knura, G.: Grundfragen der Erziehung, des Unterrichtens und der Therapie in der Schule für Sprachbehinderte. In: Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 7 — Pädagogik der Sprachbehinderten. Berlin 1980b, S. 413—421.
Messelken, H., und Messelken, I.: Sprachbetrachtung. In: Bartnitzky, H., und R. Christiani (Hrsg.): Handbuch der Grundschulpraxis und Grundschuldidaktik. Stuttgart 1981, S. 185—202.
Orthmann, W.: Didaktische und methodische Maßnahmen der Rehabilitation Sprachbehinderter. Der Sprachheilpädagoge 9 (1977), S. 12—26.
Scholz, H.-J.: Zur Phonologie gestammelter Sprache. Die Sprachheilarbeit 14 (1969), S. 4—11.
Scholz, H.-J.: Von der Notwendigkeit linguodiagnostischer Verfahren für die Zeit der Sprachentwicklung. Die Sprachheilarbeit 15 (1970), S. 97—103.
Scholz, H.-J.: Zum phonologischen Aspekt des Spracherwerbs und dessen Bedeutung für die Dyslalie. Die Sprachheilarbeit 19 (1974), S. 142—152.
Scholz, H.-J.: Einige psycholinguistische Bemerkungen zum Entwicklungsdysgrammatismus. In: Peuser, G. (Hrsg.): Brennpunkte der Patholinguistik. München 1978, S. 275—289.
Scholz, H.-J.: Sprachwissenschaftliche Aspekte. In: Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 7 — Pädagogik der Sprachbehinderten. Berlin 1980, S. 621—649.
Scholz, H.-J.: Zum Grammatikbegriff im Konzept des Entwicklungsdysgrammatismus. Der Sprachheilpädagoge 13 (1981), S. 34—44.
Scholz, H.-J.: Aspekte der Sprachdidaktik in der Grundschule für Sprachbehinderte. In: 25 Jahre Schule für Sprachbehinderte in Köln. Köln 1982, S. 11—12.
Urban, K.K.: Sprach-Behinderten-Pädagogik. Die Sprachheilarbeit 27 (1982), S. 211—219.

Anschriften der Verfasser:
Reiner Bahr, Kyffhäuser Straße 41, 5000 Köln 1.
Heiner Nondorf, Sülzburgstraße 58, 5000 Köln 41.

Die Sprachheilarbeit 29 (1984) 3, S. 129—134

Otto-Friedrich von Hindenburg, Hannover

Bericht über einen Integrationsversuch mit sprachbehinderten Kindern im Elementarbereich

Vorgestellt wird die Arbeit in einer Kindertagesstätte der Arbeiterwohlfahrt Hannover mit zwei Gruppen Sprachbehinderter und zwei Regelgruppen

1. Entwicklung des Integrationsgedankens

Für das Verständnis unserer Arbeit ist ein Rückblick auf die bisher geleistete Arbeit wichtig. In die Kindertagesstätte Levesterstraße in Hannover wurden 1977 zwei Sprachheilgruppen eingegliedert. Diese Eingliederung in den Regelkindergarten wurde von den Eltern der sogenannten Regelkinder problematisch aufgenommen. Die Eltern zeigten Vorurteile gegenüber den behinderten Kindern, und ihre Vorurteile übertrugen sich auf die eigenen Kinder. Die Mitarbeiter mußten erkennen, daß die Kinder der Sprachheilgruppe als Außenseiter behandelt wurden.

Folgende Punkte, die zur Veränderung der Situation beitragen sollten, wurden in Teamgesprächen erarbeitet:

— In den allgemeinen Wochenplan wurde ein »Tag der offenen Tür« eingeführt. Während der Freispielphase hatten die Kinder die Möglichkeit, andere Gruppen zu besuchen und dort zu spielen. Nur wenige Kinder nahmen dieses Angebot wahr.

— Im Juni 1977 fand erstmals ein gemeinsames Sommerfest statt. Obwohl es bei allen Beteiligten großen Anklang fand, fand keine Kommunikation zwischen Eltern der verschiedenen Gruppen statt.

— Um die Gruppenarbeit für alle Mitarbeiter transparent zu machen, führten wir ab August 1977 eine Hospitationsphase ein, in der jeder Mitarbeiter die Gelegenheit hatte, in anderen Gruppen während der Sprachtherapie und Rhythmik die Kinder und Erwachsenen kennenzulernen.

— Ab Januar 1978 wurden in vier Gruppenräumen während der Spielphase der »offenen Tür« gezielt interessante Angebote gemacht.

— Im Frühjahr 1978 fand einmal in der Woche, an einem Tag, zu einer bestimmten Zeit während des Freispiels eine Gruppenzusammenführung von jeweils einer Sprachheilgruppe und einer Regelgruppe statt. In dieser Zeit bildeten sich viele Kleingruppen während des gemeinsamen Freispiels, und es war zu beobachten, daß einige Kinder aus den Sprachheilgruppen kontaktfreudig auf die Regelkinder zugingen und zeitweise mit ihnen spielten. Dieses Angebot war für die Gesamtgruppe untragbar, da sich die Gruppenstärke auf etwa 35 Kinder erhöhte und sich für alle Beteiligten belastend auswirkte und für die gesamte Gruppe nicht akzeptabel wurde.

— Ab April 1978 fand im Regelkindergarten ein Elternabend mit dem Thema »Sprachentwicklung des Kindes« statt, auf dem die Eltern über die allgemeine Sprachentwicklung, deren Probleme und die Arbeit in den Sprachheilgruppen eine ausführliche Information erhielten. Die Zusammenarbeit aller Gruppen wurde erwähnt und auf die Wichtigkeit des integrativen Handelns hingewiesen.

— Im gleichen Zeitraum führten die verschiedenen Gruppen gemeinsame Ausflüge durch.

— Ab August 1978 wurde ein »Besuchstag« angeboten, d.h., wer von den Regelkindern in die Sprachheilgruppe wechseln wollte, konnte die Freispielphase dort verbringen und umgekehrt. Mit diesem Angebot stießen wir bei den Kindern auf keine Resonanz.

— Ab Januar 1979 gingen regelmäßig einige Regelkindergartenkinder mit einer Sprachheilgruppe einmal wöchentlich zum Schwimmen; gemeinsame Ausflüge konnten wegen organisatorischer Schwierigkeiten nicht mehr regelmäßig durchgeführt werden.
— Im Juli 1979 führten die Sprachheilgruppen eine Freizeitmaßnahme für sechs Tage auf einem Bauernhof durch.

2. Beginn der systematischen Integrationsarbeit

Seit 1979 arbeiten Studenten der Ev. Fachhochschule Hannover (Fachbereich Sozialwesen, Projekt: Förderung und Integration Behinderter) in der Kindertagesstätte Levesterstraße im Rahmen ihres Projektstudiums. Es arbeiten jeweils sechs Studenten für ein Jahr dort. In Gesprächen zwischen Mitarbeitern, Dozenten und Studenten entstand der Gedanke einer integrativen Arbeit.

2.1. Verlauf

Die Studenten teilten sich in zwei Dreiergruppen auf. Das hatte den Vorteil, daß jede Gruppe sich nun auf die Zusammenarbeit mit einer Regelgruppe und einer Sprachheilgruppe konzentrieren konnte. Es gab bei der Arbeit zwei Schwerpunkte. Es wurden erstens gezielte Spielangebote gemacht, und zweitens konnten die Kinder sich gegenseitig in den Gruppen besuchen.

An einem festgelegten Wochentag wurden die Spielstunden durchgeführt. Aus einer Sprachheilgruppe und einer Regelgruppe nahmen je zwei Kinder an der Spielstunde teil (Verhältnis eins zu eins). Für die Spielstunden standen zwei sonst für die Einzelförderung genutzte Räume zur Verfügung. Die Gruppengröße von vier Kindern orientierte sich auch an den räumlichen Gegebenheiten. Am Anfang wurde darauf geachtet, daß möglichst alle Kinder an dem Spielangebot teilnahmen und sich kennenlernen konnten. Später wurden nach Absprache mit den Gruppenleiterinnen bestimmte Kinder zu den Spielstunden eingeladen. Wichtig war dabei unter anderem, daß die Kinder freiwillig mitmachten. Die Dauer der Spielstunde richtete sich nach dem Spielverlauf.

2.2. Erfahrungen mit den Besuchstagen

Die Besuchstage wurden eingeführt, damit einzelne Kinder die in der Kleinstgruppenarbeit entstandenen Kontakte intensivieren konnten. An drei Tagen in der Woche konnten aus jeder Gruppe zwei Kinder in der Freispielphase in eine andere Gruppe gehen, die sie sich selbst aussuchen konnten. Die Einführung der Besuchstage war außerdem als Kontrolle für die Effektivität der Spielstunden gedacht. Die Projektstudenten gingen von der Annahme aus, daß sich am Anfang die Kinder der Regelgruppen und die Kinder der Sprachheilgruppen untereinander besuchen würden. Erst durch das Kennenlernen in den Spielstunden würden sie motiviert werden, auch einmal in eine ihnen unbekannte Gruppe zu gehen. Um diese erhofften Veränderungen besser kontrollieren zu können, wurde ein Beobachtungsbogen entwickelt. Auf dem Beobachtungsbogen wurden die auftretenden Verhaltensweisen der Besuchskinder notiert.

Die ersten Auswertungen der Beobachtungsbögen über die Besuchstage ergaben, daß die Bereitschaft der Kinder, in eine andere Gruppe zu gehen, nach einiger Zeit stark nachließ. Zwei Tendenzen zeichneten sich ab:

— Den Kindern der Sprachheilgruppen waren zu viele Kinder in der Regelgruppe. Für sie war der intensive Kontakt zum Erwachsenen nicht mehr so gegeben wie in der eigenen kleineren Sprachheilgruppe;
— für die Kinder der Regelgruppe war es wohl problematisch, daß sie im Altersdurchschnitt jünger waren als die Kinder in den Sprachheilgruppen. Sie fühlten sich den meistens älteren sprachbehinderten Kindern gegenüber unsicher.

Es gab jedoch keine Anhaltspunkte dafür, daß die Sprachbehinderung Anlaß für das Desinteresse war. Aus diesen Überlegungen wurde der Schluß gezogen, daß den Kindern ein neuer Anreiz für den Besuch in den fremden Gruppen gegeben werden müßte.

Die Kinder wurden nun von einer Bezugsperson in die andere Gruppe begleitet. Dadurch sollte ein neuer Anreiz, aber auch Sicherheit vermittelt werden. Die Teilnahme war für die Kinder weiterhin freiwillig.

Die Begleitung der Kinder in eine fremde Gruppe wirkte sich positiv aus. In Einzelfällen fragten die Kinder nun sogar ihre Gruppenleiterin, ob sie in eine andere Gruppe gehen dürften.

Durch gemeinsames Spielen im Garten und gemeinsame Feste wurde der Kontakt der Kinder untereinander noch intensiviert.

2.3. Ergebnisse, Voraussetzungen und Konzepte der Arbeit

Als Ergebnis unserer Arbeit können wir festhalten:

— Die Kinder spielten gern in der Kleinstgruppe zusammen,
— sie gingen spontan auf das Spielmaterial zu und entwickelten eigene Ideen,
— sie spielten intensiv und konzentriert,
— Konfliktlösungen waren auch durch Gespräche möglich,
— auch für die Kinder aus den Regelgruppen waren die heilpädagogischen Angebote wichtig,
— die Sprachauffälligkeiten lösen keine Abwehrmechanismen bei den Regelkindern aus.

Mit Hilfe heilpädagogisch-therapeutischer Maßnahmen ist eine Annäherung an das Ziel erreicht, Vorurteile und Ängste gegenüber Behinderten abzubauen.

Um eine Integration von behinderten und nichtbehinderten Kindern in einer Gruppe zu verwirklichen, ist für die gesamte Einrichtung ein »heilpädagogisches Konzept« Voraussetzung. Alle Gruppen in unserer Einrichtung arbeiten nach dem Konzept der klientenzentrierten Heilpädagogik.

Bei den Mitarbeitern ist ein umfassendes Verständnis über Behinderung vorhanden bzw. entwickelt worden. In Regelkindergärten mit behinderten Kindern könnten die Gruppenleiter durchaus Erzieher sein, die dann aber eine regelmäßige und intensive Weiterbildung erfahren müßten. Ein bestimmter Anteil von »Heilpädagogik« bei dieser Fortbildung muß Grundlage sein. Auch die Entwicklungs- und lernpsychologischen Konsequenzen für das Kindesalter müssen in solchen Weiterbildungen angesprochen werden. Das Verständnis, wie ein behindertes Kind gesehen und verstanden werden kann, muß in solchen Weiterbildungen des Personals entwickelt werden. Diese Fortbildung, aber auch eine wissenschaftliche Begleitung müssen zusammen stimmen. Die Erzieher bzw. die Gruppenleiter werden bei uns von einem Kinderpsychotherapeuten betreut und begleitet, der außerdem die bei uns tätigen Studenten in Supervision betreut.

Durch eine behutsame Umstellung eines Regelkindergartens oder einzelner Regelgruppen eines Kindergartens in »gemischte integrative Gruppen« kann man sicher sein, daß die pädagogische Handlungskompetenz der Erzieher tatsächlich das hergibt, was wir unter Integration verstehen. Die Mitarbeiter müssen es lernen, »daß eine auf nichtbehinderte Kinder ‚eingeengte' Pädagogik zu einer ‚basalen Pädagogik' erweitert werden muß, indem man die Regelpädagogik mit den Erkenntnissen z. B. der tiefenpsychologisch orientierten Heilpädagogik anreichert« (*Schmidtchen* u.a. 1982, S. 77 f.).

Unsere heilpädagogischen Intentionen orientieren sich an *Schmidtchen* (1978, S. 157 und 199) und *Atzesberger* (1980, S. 178):

A. Techniken zur Beziehungs- und Klimagestaltung
   a) Akzeptierung und Freundlichkeit
   b) Ruhe und Zuversicht

c) Interpersonale Distanz
d) Partnerschaftliches Sozialverhalten

B. Techniken zur Handlungsdiagnose und Verständigungsdemonstration
a) Ansprechen und Erfragen von Wahrnehmungs- und Aktionsprozessen
b) Ansprechen und Erfragen von Gefühls- und Bewertungsprozessen
c) Ansprechen und Erfragen von Denk- und Zielsetzungsprozessen sowie Wissenskenntnissen

C. Techniken zur differentialen Intervention
a) Bekräftigen von angemessenen Handlungsprozessen
b) Stimulieren zu differenzierenden Verarbeitungsprozessen
c) Auffordern zu neuen Handlungsprozessen
d) Hinterfragen von unangemessenen Handlungsprozessen
e) Informieren über angemessene Handlungsprozesse
f) Geben normativer Hilfe.

Die heilpädagogischen Angebote der pädagogisch-therapeutischen Gruppe werden schneller von behinderten Kindern assimiliert, der sozial-integrative Lernerfolg schlägt auch schneller auf die gesamte Sprachheilgruppe durch. Der wichtigste Lernerfolg auf die Gruppe der Regelkinder hin ist der, daß in der gesamten Regelgruppe die Sprachauffälligkeiten keine Abwehrmechanismen mehr auslösen. Daß es zu diesem Ergebnis kommt, hat seine Begründung darin, daß die Sprachheilgruppen schon vor dem Versuch heilpädagogisch geführt wurden. Der wesentliche Erfolg der bisherigen Arbeit besteht darin, daß die Regelkinder der Sprachbehinderung der anderen Kinder gleichgültig gegenüberstehen. Für sie sind es »Menschen wie du und ich«.

3. Pädagogische Vorstellungen und verwaltungsjuristische Realität

Wie in vielen anderen Bereichen, klafft auch bei der Integrationsarbeit zwischen dem, was pädagogisch erforderlich, und dem, was verwaltungsmäßig durchsetzbar und finanzierbar ist, eine Lücke. Auf die konkrete Situation in der Levesterstraße bezogen, heißt dies zusammengefaßt:

Aus pädagogisch-therapeutischer Sicht ist es erforderlich, mit Gruppen zu arbeiten, in denen nicht mehr als zehn bis zwölf Kinder betreut werden. Die Gruppen sollten im Verhältnis 1 : 1 gemischt sein. Die bisherige Trennung von Regel- und Sprachheilgruppen wäre damit aufzuheben. So könnten intensiver als bisher unter heilpädagogischer Führung sozial-integrative Verhaltensweisen angeboten und eingeübt werden. — Die Gesamtpersönlichkeit der Kinder kann auf diese Weise im Blickfeld bleiben.

Dieser ideale Zustand wird jedoch bisher durch die verschiedenen Trägerschaften von Jugendamt und Sozialamt (siehe BSHG § 39, § 100) verhindert. Anzustreben ist eine einheitliche Trägerschaft.

In der momentanen Situation kommt erschwerend hinzu, daß unter den wirtschaftlichen Voraussetzungen (knappe finanzielle Mittel) Veränderungen dieser Art kaum durchsetzbar erscheinen. Doch deshalb sollte keine Resignation aufkommen. Es gilt, bereits jetzt Vorstellungen und Forderungen zu formuliern, die bei einem eventuellen Wandel präsentiert werden können.

Im Sommer 1983 haben an zwei Tagen in der Woche jeweils drei Studenten eine gemischte Gruppe übernommen. Das heißt, je fünf Kinder aus einer Sprachheilgruppe und einer Regelgruppe sind zusammengeführt worden. Dieses ist ein weiterer Schritt auf dem Weg zur Umwandlung der Einrichtung von einer Behinderten-Tagesstätte zu einer integrativen pädagogisch-therapeutischen Einrichtung. Damit glauben wir, sowohl die behinderten wie die nichtbehinderten Kinder optimal fördern zu können.

Wenn die bisher gemachten Erfahrungen uns recht geben, dann ist eine gemeinsame Erziehung von Sprachbehinderten und Nichtbehinderten möglich. Für die Behinderten müssen jedoch gezielte spezifische Therapieangebote vorhanden sein, damit ihre speziellen Defizite aufgearbeitet werden können.

In den letzten Jahren ist in Diskussionen hier und da die Meinung vertreten worden, daß man nur die sogenannten Normalen und die Behinderten zusammen erziehen müsse und das Ergebnis wäre dann schon »heilbringende« Integration. Therapeuten wären somit überflüssig. Das ist ein verhängnisvoller Irrtum. Behinderte Menschen brauchen, um integriert werden zu können, auch eine gezielte und intensive symptomspezifische Förderung. Alle anderen heilpädagogischen Bemühungen können nur als »Basistherapie« gewertet werden.

Es besteht für knapp 6 Prozent der Kinder eines Jahrganges Bedarf für entsprechende, den Behinderungsarten angepaßte Plätze in Sonderkindertagesstätten (0,7 Prozent Sprachgestörte pro Jahrgang, vgl. *Wörterbuch »Soziale Arbeit«).*

Zur Zielsetzung von Sonderkindertagesstätten fanden wir, ebenfalls im *Wörterbuch »Soziale Arbeit«,* folgendes:

> »Die Förderung der Kinder in Sonderkindertagesstätten umfaßt medizinische, psychologische, sonderpädagogische Maßnahmen und zielt auf die Entfaltung der Leistungen, körperlichen und sozialemotionalen Fähigkeiten. Das setzt kontinuierliche Übergänge frühkindlicher und vorschulischer Förderung voraus. Mit dem Konzept der Integration wird angestrebt, behinderte und nichtbehinderte Kinder in einer gemeinsamen Gruppe zu fördern, soweit es die Gruppenfähigkeit der Behinderten ... zuläßt. Ist eine gemeinsame Förderung nicht möglich, so können Sondergruppen von behinderten Kindern in allgemeinen Kindertagesstätten untergebracht werden. Um Dauer- und Spätschäden zu vermeiden, ist eine gezielte und rechtzeitige Behandlung und Beratung ... angebracht.«

Ein wichtiger Aspekt und eine der Voraussetzungen für den therapeutischen Erfolg ist die Elternarbeit. Für die Elternarbeit sind folgende Zielsetzungen wichtig:

— die Mitarbeit der Eltern bei der Früherkennung von Schäden zu aktivieren;
— Eltern behinderter und nichtbehinderter Kinder zu beraten und zu informieren sowie Verständnis für die Probleme behinderter Kinder zu wecken;
— die Eltern in therapeutische Maßnahmen weitgehend einzubeziehen;
— den Eltern zu helfen, ihre eigenen Probleme, soweit sie sich aus der Behinderung ihrer Kinder ergeben, konstruktiv zu lösen sowie Schuldgefühle abzubauen (vgl. *Wörterbuch »Soziale Arbeit«).*

Die Elternarbeit wird bei uns durch den Einsatz der Projektstudenten intensiviert. Zusammen mit den Mitarbeitern der Einrichtung wird ein Konzept für die Mitarbeit von Studenten bei der Elternarbeit entwickelt. Ein Ziel ist z. B. die Auseinandersetzung mit der Vorurteilsproblematik.

4. Massenmedien und Behinderte

Zu der vielschichtigen Thematik »Integration von Behinderten und Vorurteilsproblematik« gehört auch die Frage, wie Behinderte in den Massenmedien dargestellt werden.

Obwohl es in der Bundesrepublik Deutschland viele behinderte Menschen gibt, hat nur ein kleiner Prozentsatz der Bevölkerung Kontakt zu Behinderten. Aus diesem Grund beziehen die meisten Menschen ihre Informationen aus den verschiedenen Medienbereichen. Die Medien versuchen oft, Mitleid mit den Behinderten zu erwecken, und damit ist die Voraussetzung für den Aufbau einer normalen Beziehung erheblich gestört und sogar ganz verschüttet. Durch eine Almosenhaltung wird verhindert, daß der behinderte Mensch als gleichberechtigter Partner angesehen wird.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt im Verhalten gegenüber Behinderten sind die Abwehrmechanismen, die gegenüber den Behinderten bestehen. Die Mehrheit der Bevölkerung begeg-

net den Behinderten mit Vorbehalten; auch heute noch halten Eltern ihre Kinder von behinderten Kindern fern, wollen nicht, daß sie zusammen einen Kindergarten oder eine Schule besuchen, Zusammenschlüsse bilden sich, welche verhindern wollen, daß Kindertagesstätten und Schulen für Behinderte in der Nachbarschaft bezogen werden. Diese Ablehnung ist meistens keine bewußte, absichtliche Handlungsweise, die rational begründet werden kann. Angst vor dem Menschen, der anders ist als die Mehrzahl der Menschen, und Unsicherheit, wie man z. B. den Behinderten anspricht, begünstigen dieses Verhalten.

Die Massenmedien könnten hier eine wesentliche Rolle bei der Aufarbeitung von Vorurteilen spielen.

Es wird zu wenig zwischen einzelnen Behinderungsarten differenziert. Die Ursachen und die Lebensformen von Behinderten werden kaum dargestellt. Dies sollte geändert werden, wobei darauf zu achten ist, daß Informationen für den Laien verständlich vorgebracht werden. Selbsthilfegruppen sollten stärker gefördert werden. Auch in den Unterhaltungssendungen könnte die Situation von Behinderten realistisch dargestellt werden. Durch Sondereinrichtungen und Abschirmung von der Umwelt kommt der Nichtbehinderte kaum mit Behinderten in Kontakt. Durch häufigere Kontakte würde sich der Umgang miteinander erheblich verbessern. Auf Stadtteilfesten, Diskussionsabenden usw., die von beiden Gruppen geplant werden, könnte eine Basis entstehen, die hilft, die bisherigen Vorurteile abzubauen. Eine besondere Berücksichtigung bei dieser Thematik sollten die Kinder finden. Bei ihnen sind in der Regel noch keine tiefgreifenden negativen Einstellungen vorhanden, sie sind sehr unvoreingenommen, und über sie kann man gewiß auch bei den Eltern eine Einstellungsänderung erreichen.

5. Thesen

Einige der wichtigsten Ergebnisse unserer Arbeit in Thesenform zusammengefaßt sind:

— Die Erfahrungen aus der bisher geleisteten Arbeit lassen erkennen, daß Integration von sprachbehinderten und nichtbehinderten Kindern möglich ist.

— Obwohl Erfolge erkennbar sind, ist eine wirklich befriedigende integrative Arbeit noch nicht durchführbar (siehe gesetzliche Bestimmungen).

— Eine einheitliche Trägerschaft ist langfristig anzustreben, um eine integrative Arbeit durchsetzen zu können.

— Gruppen von zehn bis zwölf Kindern sollten im Verhältnis 1 : 1 gemischt werden.

— Unsere Erfahrungen zeigen, daß die tiefenpsychologisch und heilpädagogisch fundierte Arbeit gerade auch den Kindern aus den Regelgruppen zugute kommt.

Literatur

Atzesberger, M.: Einführung in die Tiefenpsychologie und Kinderpsychotherapie. Berlin 1980.

Konzeption und Erfahrungen aus der Praxis der Kindertagesstätte der Arbeiterwohlfahrt, Levesterstraße 28, 3000 Hannover 91 (unveröffentlicht).

Schmidtchen, St.: Handeln in der Kinderpsychotherapie. Stuttgart 1978.

Schmidtchen, St., u.a.: Kindzentrierte Grundschulerziehung. In: Rost, D.: Erziehungspsychologie für die Grundschule. Heilbronn 1982

Wörterbuch »Soziale Arbeit«. Von: Kreft, D., und Melzig, J. (Hrsg.), Weinheim.

Anschrift des Verfassers:
Otto-Friedrich von Hindenburg, Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeut, Lehrbeauftragter an der Ev. Fachhochschule, Hannover, Fachbereich: Sozialwesen, Projekt: Förderung und Integration Behinderter, Wiesenstraße 50 E, 3000 Hannover 1.

K. Diederichsen, Bremen

Die Sprachheilarbeit 29 (1984) 3, S. 135—137

Ambulanter Sprachheilunterricht für Strafgefangene

In dem Zeitraum von November 1982 bis April 1983 hat ein Strafgefangener der Justizvollzugsanstalt (JVA) Bremen-Oslebshausen über die Ambulanz der Schule für Sprachbehinderte Thomas-Mann-Straße Sprachheilunterricht erhalten. Die Therapie verlief außerordentlich erfolgreich. Es kam zu keinen Problemen, auch nicht über die Einzelbeurlaubung aus der JVA für mehrere Stunden ohne Begleitung. Es stellt sich die Frage, ob und wieweit die Schule für Sprachbehinderte einen Beitrag im Feld der Resozialisierung, vor allem jugendlicher Strafgefangener, leisten kann.

1. Der Strafvollzug in Bremen

Dezidierte Äußerungen zum Strafvollzug in Bremen können erfolgen, da der Verfasser von 1970 bis 1980 mit durchschnittlich sechs Wochenstunden in der JVA Bremen-Oslebshausen gearbeitet hat. Als nebenamtlicher Dozent der Volkshochschule Bremen, Referat Arbeit und Leben, wurden von ihm bis 1971 Kurse in Deutsch und Rechnen angeboten. Danach erfolgte mit dem pädagogischen Dienst der Anstalt der Auf- und Ausbau der Lehrgänge zur Erlangung des Hauptschulabschlusses. Gegenwärtig läuft die 13. Veranstaltung dieser Art.

Der Vollzug in Bremen muß als sehr liberal eingestuft werden. Die Maßnahmen im Feld der Resozialisierung sind konzentriert auf den Schulabschluß und die berufliche Weiterbildung.

Der Strafgefangene kann innerhalb der Anstalt in einem separaten Gebäude Besuch empfangen und erhält so rasch wie möglich Ausgang, damit der Kontakt zur Familie oder dem Freundeskreis nicht abreißt. In der Regel erfolgt die Entlassung nach Verbüßung von zwei Dritteln der Strafe; Halbstraferlasse sind keine Seltenheit.

2. Der Strafgefangene aus der Sicht der Sprachbehindertenpädagogik

Wie die folgende Graphik ausweist, ist der Anteil der Sprachbehinderten unter den Strafgefangenen überproportional groß. Im Mittel werden Werte um 30 Prozent erreicht. Die Sprachbehinderung tritt immer in der Form der Mehrfachbehinderung auf. Dies dürfte auf eine milieubedingte Komponente zurückzuführen sein und der Tatsache Rechnung tragen, daß mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche, die z. B. Intelligenz- oder Verhaltensstörungen aufweisen, nicht an der Schule für Sprachbehinderte beschult werden.

Die Untersuchung von 154 Personen im Strafvollzug ergab, daß bei über 60 Prozent der Männer die Artikulation stark »verwaschen« war, mit einem bei 18 Prozent liegenden Anteil von Sigmatismen. Der Personenkreis der Stotternden erreichte einen Wert von über 10 Prozent.

Auffallend war, daß die Stotternden überdurchschnittlich jung waren. Die Redestörung trat zu über 90 Prozent als klonisches Stottern auf. Die Männer gaben auf Befragen an, zum Kreis der Drogenabhängigen zu gehören.

Bei der Interpretation der Behinderungsformen bleibt anzumerken, daß nicht audiometriert wurde und die Hörbehinderungen überwiegend durch Schläge an den Kopf und die sich daraus entwickelnden und meist nicht vom Arzt behandelten Erkrankungen herrühren.

3. Der Strafgefangene F.K.

Der 1963 geborene junge Mann hat bis zu seinem 13. Geburtstag bei seiner Großmutter gelebt, weil die Eltern sich nicht um ihn kümmerten. Das Umfeld muß, was die anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen anbelangt, als desolat bezeichnet werden.

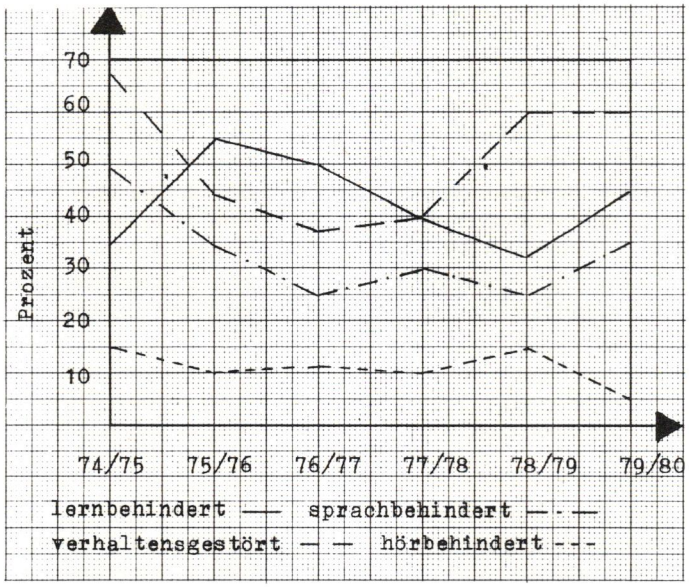
Bei der Einschulung lag tonisch-klonisches Stottern mit Polterkomponente sowie multiples Stammeln vor. Dies wurde 1971 in der Beratungsstelle festgestellt. Festgehalten wurden ferner Konzentrationsmängel und Verhaltensauffälligkeiten. Aufgrund der Entwicklungsstörungen kam es 1972 nicht zur Umschulung in die Sprachheilschule. Im April jenes Jahres setzte erstmalig der ambulante Sprachheilunterricht ein. Nach vier Wochen mußte dieser wegen der Therapieunfähigkeit des Kindes abgebrochen werden. Kurze Zeit später erfolgte die Aufnahme des Jungen in die Schule für Verhaltensgestörte (heute Entwicklungsgestörte). Es setzte eine frühe Kriminalisierung ein. Im neunten Schuljahr brach der Jugendliche die Beschulung ab. Das Stottern hatte ständig zugenommen und erreichte während einer zweijährigen Haftstrafe bei einer phasenweise völligen Blockierung seinen Höhepunkt. Im November 1982 setzte über die Ambulanz der Schule Thomas-Mann-Straße die Therapie ein. Ende April 1983 mußte die Behandlung unterbrochen werden, da es zu einer Nachverurteilung des jungen Mannes kam. Aus Gründen einer Fluchtgefahr wird zur Zeit kein Ausgang gewährt. Die Therapie erbrachte das Beseitigen des Stammelns sowie eine überdurchschnittlich gute »Verflüssigung« des Sprechvermögens.

4. Zusammenfassung

Da der Strafgefangene nicht krankenversichert ist, entfällt die Möglichkeit der ambulanten Behandlung auf Kosten der Versicherungsträger. Es ergibt sich für den Strafvollzug in der Bundesrepublik Deutschland eine eklatante Nichtversorgung sprachbehinderter Insassen. Insbesondere den Stotternden sollte innerhalb und außerhalb der Anstalten die Möglichkeit der Therapie angeboten werden. In Bremen konnte über die Ambulanz der Sprachheilschule der Nachweis erbracht werden, daß es möglich ist, Strafgefangenen zu helfen. Dies wäre im Rahmen der Resozialisierung eine sinnvolle Maßnahme.

In dem mehrjährigen Untersuchungszeitraum kam es zum Kontakt mit 43 Stotternden. 39 von ihnen führten ihre frühe Kriminalisierung auf die Sprachbehinderung zurück. Unisono wurde ausgesagt, daß große Angst beim Sprechen vorliegt und oft zugeschlagen wurde, wenn An-

Abbildung 1: Längsschnittuntersuchung über die Behinderungsarten



spielungen auf das Sprechvermögen gemacht wurden. Das Delikt der vorsätzlichen Körperverletzung war erfüllt. Es laufen Bemühungen, F.K. wieder außerhalb der JVA ambulant zu behandeln.

Insbesondere Sonderschullehrern mit der Fakultas für Sprachbehindertenpädagogik bieten sich über die Arbeit in den Pädagogischen Diensten der Justizvollzugsanstalten Arbeitsmöglichkeiten. Es handelt sich um Planstellen der Besoldungsgruppe A 13.

Literatur

Diederichsen, K.: Hauptschulabschlüsse an der JVA Bremen-Oslebshausen. Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe 1980, Heft 1.

Diederichsen, K.: Lernen im Strafvollzug aus der Sicht der Behindertenpädagogik. Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe 1980, Heft 4.

Anschrift des Verfassers:
K. Diederichsen, Sonderschullehrer und Dipl.-Päd., Kapitän-König-Weg 10, 2800 Bremen 33.

Umschau und Diskussion

Die Sprachheilarbeit 29 (1984) 3, S. 137—139

Klaus K. Urban, Hannover

Anmerkungen zu: Klaus Sarimski: Sprachverständnis und kognitive Entwicklung bei entwicklungsverzögerten Kleinkindern

(in: Die Sprachheilarbeit 29 (1984) 1, S. 29—33)

Grundsätzlich scheinen mir Anliegen und Untersuchung des Autors bemerkens- und unterstützungswert; zum einen, weil der Zusammenhang von sprachlicher und kognitiver Entwicklung, zum anderen, weil die Rolle des Sprachverstehens in der Sprachentwicklung und im Zusammenhang mit Sprachstörungen in der sprachbehindertenpädagogischen Literatur lange Zeit vernachlässigt worden ist und wird, worauf der hier »Anmerkende« wiederholt verwiesen hat.

Leider weist die o.g. Arbeit meines Erachtens in einigen Punkten der Untersuchungsdurchführung, der Auswertung und Darstellung eine Reihe zum Teil gravierender Unklarheiten und Mängel auf, die dem Thema, seiner Wichtigkeit und Notwendigkeit der Bearbeitung schaden könnten.

1. Sarimski schreibt: »Später können sprachliche Einheiten dann als Symbole verstanden werden, ohne daß diese noch Ähnlichkeiten mit ihren Referenten haben müssen.« Wo gibt es, außer bei einigen wenigen onomatopoetischen Wörtern, Ähnlichkeiten sprachlicher Symbole mit ihren Referenten bzw. bestimmten Merkmalen dieser Referenten? »Nicht-Ähnlichkeit« könnte man geradezu als Konstituente für sprachliche Symbole heranziehen.
2. Die Untersuchung wurde an einer kleinen Gruppe »entwicklungsauffälliger Kleinkinder« durchgeführt. Das Zuweisungskriterium zur Untersuchungsgruppe scheint lediglich die Tatsache gewesen zu sein, daß diese Kinder »mit Verdacht auf Retardierung vorgestellt wurden«. Dies Kriterium ist nicht nur angesichts der Fragestellung unzureichend.
3. Die vier Hypothesen sind nicht hergeleitet und in ihrer Spezifität nicht erläutert. Was heißt bei Hypothese 1 »*auch* eine Verzögerung im Bereich des Sprachverständnisses«? Wo findet sich die *andere* Verzögerung? Ist sie mit Entwicklungsauffälligkeit (= Zuweisungskriterium?!) gleichzusetzen? Woher hat das Beobachtungsmerkmal »Aufträge mit zwei

Bestimmungsstücken verstehen« seine Berechtigung? Wie ist ein »Bestimmungsstück« definiert? Die Operationalisierung der Hypothesen bleibt zum Teil unklar bzw. muß vom Leser spekulierend nachvollzogen werden. So kommt z. B. der Indikator der »nonverbalen Gruppierungsfähigkeit« in den Hypothesen nicht vor. Meint er die Fähigkeit der Kinder, Symbole zu gruppieren, oder die Fähigkeit, den Auftrag zum Gruppieren zu verstehen?

4. Die Frage der Anwendbarkeit der Sprachverständnisskala von Reynell bei deutschen Kindern bleibt undiskutiert. Selbst wenn vorausgesetzt werden kann, daß die in den Aufgaben geforderten Kognitionen bei englischsprachigen und deutschsprachigen Kindern in gleicher Weise entwickelt werden, ist nicht gesagt, daß die linguistische Komplexität der Items in der jeweiligen Muttersprache vergleichbar ist. Psycholinguistische Untersuchungen weisen darauf hin, daß das Erlernen bzw. die Verarbeitung sprachlicher Einheiten sowohl von der kognitiven Komplexität wie auch vom Schwierigkeitsgrad der linguistischen Struktur abhängig ist. Von daher dürfte auch die Orientierung an der englischen Eichstichprobe und die Errechnung von darauf bezogenen Entwicklungsaltern durchaus fragwürdig sein.
5. Aus der Tabelle 2 mit den mittleren Entwicklungsaltern läßt sich bei dieser kleinen Stichprobengröße, streng genommen, nichts herauslesen, da die Stichprobengrößen von einer zur nächsten Skala variieren. Es wäre sinnvoll gewesen, wenn der Autor sich nur auf eine Stichprobe von Kindern bezogen hätte, für die Werte aus *allen* drei Skalen vorgelegen hätten. Darüber hinaus ist zu fragen, wie informationsstark die Mittelwertberechnung für eine Gruppe von Kindern ist, deren chronologisches Alter zwischen ca. 16 und 38 Monaten schwankt (aus Abbildung 1 geschätzte Zahlen, da nicht angegeben).
6. Die Abbildung 1 ist nur schwer durchschaubar; zudem fehlt die Benennung der Horizontal-Achse.
7. Bei einem N von 15 bis 19 Probanden erscheint eine Klassifizierung fragwürdig, da sie u. a. die Information stark verfälscht. Das zeigt die Nachrechnung der Mittelwerte anhand der klassifizierten Verteilung (siehe folgende Tabelle).

Tabelle 1

Mittelwerte	chronologisches Alter in Monaten	Sprachverständnis	Wahrnehmungs-verarbeitung	Symbolspiel
vom Autor angegeben	34	28,0	25,5	30,3
aufgrund der klassifizierten Verteilung nachberechnet	30	31,2	28,6	32,4

8. Der Autor verzichtet »aufgrund des geringen Umfangs der Untersuchungsgruppe . . .« auf die Berechnung von Korrelationskoeffizienten zwischen den Maßen. Aufgrund der geringen Stichprobengröße hätte nicht auf Korrelationsmaße verzichtet werden müssen; Rangkorrelationen z. B. sind auch für kleine Stichproben berechenbar und durchaus nicht wertlos. Voraussetzung dafür wäre allerdings die Gleichheit der Stichproben (siehe Punkt 5).
9. Im Zusammenhang mit der Hypothesenprüfung wird nicht erläutert, welches das Kriterium für die Zuweisung zu den Gruppen »Verständnis für Aufträge mit zwei Bestimmungsstücken« (vorhanden/nicht vorhanden) ist.
10. Die Abbildungen 2 a bis 2 c sind wiederum wenig hilfreich und tragen nicht sonderlich zur Informationsaufklärung bei. Die Verwendung von Prozentzahlen wirkt eher noch informationsverschleiernd als aufhellend, wenn z. B. einmal 36 Prozent für vier Kinder, ein anderes Mal 50 Prozent für zwei Kinder stehen. Informativer wären da schlichte Vierfeldertafeln gewesen (siehe Tabelle 2 a bis 2 c), die hier aus den Prozentangaben rekonstruiert wurden.

Tabelle 2a)

		kogZ ja	kogZ nein	
VAzB	ja	9	3	12
	nein	2	3	5
		11	6	17

Tabelle 2b)

		kogZ ja	kogZ nein	
VFGz	ja	7	4	11
	nein	1	5	6
		8	9	17

Tabelle 2c

		ISS ja	ISS nein	
VAzB	ja	10	1	11
	nein	2	2	4
		12	3	15

zu 2a: VAzB: »Kinder mit Verständnis für Aufträge mit zwei Bestimmungsstücken«
kogZ: Kinder, »denen eine kognitive Zuordnung nach Identität, Farbe oder Größe möglich ist«
zu 2b: VFGz: »Kinder mit Verständnis für Fragen nach dem Gebrauchszweck«
kogZ: s.o. (zu 2a)
zu 2c: VAzB: s.o. (zu 2a)
ISS: Kinder »mit längeren Sequenzen im Symbolspiel«

11. Diese Vierfeldertafeln mit den absoluten Anzahlen von Fällen in jeder Zelle hätten die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse im Vergleich zu der in dem Artikel angebotenen korrigiert. Überdies wäre der Versuch einer statistischen Überprüfung der Daten trotz kleiner Stichprobengröße mit Hilfe nonparametrischer Verfahren durchaus sinnvoll und notwendig gewesen. So zeigen z. B. die Nachrechnung über Chi-Quadrat (mit Yates-Korrektur) wie auch der Fisher-Test für *keine* der drei Tafeln einen signifikanten Zusammenhang (Irrtumswahrscheinlichkeit p = 0,05)!

Anschrift des Verfassers:
Dr. Klaus K. Urban, Universität Hannover, Fachbereich Erziehungswissenschaften I, Bismarckstraße 2, 3000 Hannover 1.

Anmerkung der Redaktion: Herr Sarimski hat auf die ihm eingeräumte Möglichkeit zur Erwiderung verzichtet.

Umschau

Gregor Heinrichs, Düsseldorf

Die Aufgaben des Sprachheilbeauftragten und die Organisation der ambulanten Sprachbehindertenhilfe

1. Die Sprachbehindertenhilfe der Kreise und kreisfreien Städte ist in der Regel dem Sozialamt zugeordnet und der Fachaufsicht des Gesundheitsamtes unterstellt.
2. Leiter der kommunalen Sprachbehindertenhilfe ist der Sprachheilbeauftragte. Er ist im Rahmen der Gesundheitsvorsorge bei der Erfassung Sprachgestörter sowie in der Koordination der Hilfen für Sprachbehinderte tätig und sorgt dafür, daß den sprachgestörten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im Bereich der medizinischen, sozialen, beruflichen und pädagogischen Rehabilitation die notwendigen Hilfen sichergestellt werden.
3. Der Sprachheilbeauftragte richtet auf Kosten des örtlichen Sozialhilfeträgers Sprachheilambulanzen ein. Diese sollen die Versorgung der Menschen, deren Verständigung mit der Umwelt aufgrund von vorwiegend sozialer Verursachung beeinträchtigt ist, sichern.
4. Kinder mit Sprachstörungen, die eine sonderpädagogische Einrichtung besuchen, erhalten nur in Ausnahmefällen eine ambulante Sprachtherapie. Es ist nämlich davon auszuge-

hen, daß diese Kinder bereits ihren Störungskomplexen entsprechend gefördert werden. (Vgl. BSHG § 2 sowie Begutachtungsanleitung bei Stimm-, Sprech- und Sprachstörungen; Essen 1981.)

5. Weil erforderlich, werden vom örtlichen Sozialhilfeträger in Verbindung mit dem Gesundheitsamt durch den Sprachheilbeauftragten auch ambulante Sprachheilbehandlungen als medizinische Rehabilitationsmaßnahmen angeboten. In diesem Zusammenhang wird nach folgenden Grundsätzen verfahren:
   - Die Sprachtherapie wird vom Sprachheilbeauftragten und seinen Mitarbeitern durchgeführt. Die in der Sprachtherapie Tätigen gehören zu den Personengruppen, die gemäß Bundesanzeiger Nr. 125 Abschnitt E für die Durchführung von Sprachtherapie qualifiziert sind.
   - Gemäß den Bestimmungen im Bundesanzeiger Nr. 125 (Fassung vom 26. 2. 1982) erhalten sprachgestörte Patienten die erforderliche Sprachtherapie grundsätzlich erst nach einer Verordnung durch einen Arzt, der über besondere Kenntnisse auf dem Gebiet der Sprachtherapie verfügt.
   - Eine sprachtherapeutische Einzelsitzung dauert gemäß den Bestimmungen über logopädische Leistungen 30 Minuten, in besonderen Fällen 45 Minuten. Eine Gruppensitzung umfaßt mindestens 45 Minuten (Gruppenstärke: 3 Personen).
   - Für den Patienten entstehen in der Regel keine Kosten, da die Abrechnung der sprachtherapeutischen Leistungen durch den örtlichen Sozialhilfeträger gemäß Erstattungsvertrag mit den jeweiligen RVO- und Ersatzkassen erfolgt. Bei Patienten anderer Kassen werden die sprachtherapeutischen Leistungen nach Einholen einer Kostenübernahmeerklärung gemäß den allgemein üblichen Verfahren abgerechnet.

Anschrift der Arbeitsgemeinschaft der Sprachheilbeauftragten im Rheinland:
Goethestraße 56, 4000 Düsseldorf 1.

Prävention von Sprachstörungen im Vormarsch

Am 4. Februar 1984 hat die »Fédération Nationale des Orthophonistes« (FNO) ein »Colloque National Prévention« einberufen. Es kamen 200 Personen vorwiegend des Pariser Raumes zusammen: Logopäden (Orthophonistes), Psychologen, Mediziner, Vertreter diverser Vereinigungen und Krankenkassen. Die Konzeption der FNO in Sachen Prävention wurde umrissen, der Rahmen definiert, innerhalb dessen Prävention geleistet werden könne, und der Berufsstand aufgefordert, Schritte zu unternehmen, um ein solides theoretisches Fundament zu erstellen. Ferner haben zehn Logopäden aus allen Regionen über ihre Erfahrungen in Sachen Prävention berichtet; sie haben ihre Überlegungen und Maßnahmen geschildert, ihre Erfolge und Mißerfolge bei ihren Versuchen, Präventionsmaßnahmen durchzuführen. Es wurde der Elan sichtbar, mit dem die Logopäden in ganz Frankreich die Sache in Angriff nehmen. Die Aufgabe ist nicht leicht; es gibt zahlreiche Schwierigkeiten finanzieller und institutioneller Art, Verdächtigungen und Konflikte. Nicht jedesmal wird so ein Hindernislauf gewonnen. Es gibt aber Erfolge. Die Prävention von Sprachstörungen ist mehr als eine von ein paar Erleuchteten verteidigte mythische Ideologie, sie ist Wirklichkeit geworden (»L'Orthophoniste« Nr. 34, März 1984).

Heinrich Staps

16. Inzigkofener Gespräche 1984

Das Interesse an und der Zustrom zu den »Inzigkofener Gesprächen«, einer Privatinitiative ohne institutionelle Absicherung in Form einer Berufsvereinigung, scheint ungebrochen. 100 Atem-, Sprech- und Stimmlehrer, Logopäden, Phoniater, Psychologen, Sonderpädagogen und Sprecherzieher — 120 hatten sich angemeldet — trafen sich unter der verantwortlichen Leitung von Dr. Lotzmann zum 16. Mal vom 16. bis 18. März 1984 im Volkshochschulheim in Inzigkofen, um — in Fortsetzung des Rahmenthemas »Sprechangst« von 1983 — über das Thema »Sprechflußstörungen und ihre Beziehungen zur Sprechangst« zu referieren und diskutieren. Besonders auffällig ist, daß die baden-württembergische Regionaltagung immer mehr Teilnehmer aus allen anderen Bundesländern anzieht, wie sich die Form der Fachtagung,

die wissenschaftliche Referate und praxisorientierte Workshops in ausgeglichenem Wechsel anbietet, nicht nur durchgesetzt hat, sondern auf die generelle Zustimmung der Teilnehmer stößt.

Das Programm im einzelnen:

Dr. phil. D. Kroppenberg (Wiss. Mitarbeiter an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Mainz): »Stottern wir alle? — Ein Rollenspiel.«

Neurophonetiker Dr. phil. P. Schäfersküpper (Wiss. Angestellter am Max-Planck-Institut für Psychiatrie München): »Zum Verhältnis von Sprechflußstörung und Sprechangst.«

Dipl.-Psychologe Dr. phil. R. Bindel (Hochschulassistent im Fachgebiet Psychologie der Universität Kaiserslautern): »Stottern als Sprechunflüssigkeitsstörung: Entstehung, Entwicklung und Therapie.«

Sonderschullehrer W. Wertenbroch (Sprachbehindertenpädagoge an der Kreissonderschule Emsbüren): »Zur Kritik des Begriffs Sprechangst und Konsequenzen für die Arbeit mit Stotterern.«

Logopädin U. Franke (Phoniatrisch-logopädisches Zentrum der Stiftung Rehabilitation Heidelberg): »‚Nun sag doch was!' — Sprechangst bei Kindern.«

Dipl.-Mathematiker (MA) A. Starke (Lehrkraft im Bereich Logopädie der Logopäden-Lehranstalt der Medizinischen Schulungseinrichtung Marburg): »Über die Stellung der Sprechangst in einem bewegungstheoretischen Modell des Stotterns.«

Dipl.-Sprecherzieher Dr. phil. G. Lotzmann (Leiter des Fachgebiets Sprechwissenschaft und Sprecherziehung der Universität Heidelberg): »Ist Poltern eine Sprechflußstörung? — Fallbeispiele.«

Gepr. Sprecherzieher (DGSS) E. Fetzer (Lehrbeauftragter im Fachgebiet Sprechwissenschaft und Sprecherziehung der Universität Heidelberg): »Das tachyphemische Syndrom und der polternde Mensch.«

Dipl.-Psychologin M. Brunner (Wiss. Angestellte der Univ.-HNO-Klinik Heidelberg in der Abt. Stimm- und Sprachstörungen sowie Pädaudiologie) und Dipl.-Psychologe B. Trenkle (Wiss. Angestellter der Univ.-HNO-Klinik Heidelberg in der Abt. Stimm- und Sprachstörungen sowie Pädaudiologie): »Sprechangstbehandlung nach Chr. van Riper und M. Erickson.«

Atem-, Sprech- und Stimmlehrerin M. Saatweber (Privatpraxis für Atem-, Sprech- und Stimmtherapie Wuppertal): »Atemtherapie als ganzheitliche Therapie — ein Weg zur Dialogfindung.«

Auch in diesem Jahr wurde die Reihe »Sprache und Sprechen in der Literatur« im Rahmen des Gesamtprogramms fortgesetzt. Geert Lotzmann las die Erzählung »Der Stotterer« der Heidelberger Schriftstellerin Eva Zeller, die in ihrem Sammelband »Tod der Singschwäne« (Deutsche Verlagsanstalt 1983) wieder abgedruckt wurde. (In diesem Zusammenhang darf auf den Kurzroman »Der Stotterer« von Gustl Angstmann hingewiesen werden, der im Verlag Friedel Brehm, Feldafing, erschien.) Auf Dichter und Schriftsteller, die in ihren Werken Personen charakterisierten, die durch mündliche Kommunikationsstörungen auffällig sind, wurde in Berichten, die durch Beispiele ergänzt wurden, verwiesen, die 1957, 1965 und 1966 in dieser Zeitschrift und 1983 in »Der Kieselstein« erschienen.

Die Erträge der IG von 1983 und 1984 werden im Herbst 1984 im Marhold Verlag in der Reihe »Logotherapia« unter dem Titel »Sprechangst und Kommunikationsstörungen« veröffentlicht.

Die 17. IG finden vom 1. bis 3. März 1985 statt. Das Rahmenthema wird zu gegebener Zeit bekanntgegeben.

Geert Lotzmann

144. Jahresbericht

der Gehörlosen- und Sprachheilschule Riehen/Schweiz, Schuljahr 1982/83, mit Ausblick auf 1983/84

Eine interessante Lektüre bietet der jährliche Bericht dieser hervorragenden Schweizer Sonderschule.

In der vorliegenden Publikation werden statistische Daten über die Schüler in den einzelnen Schulabteilungen geboten, woraus wir entnehmen, daß die Einrichtungen auch außerschulisch wirksam sind. So gibt es beispielsweise Sprachheilambulatorien in Aesch, Arlesheim, Bättwil, Münchenstein und Reinach.

Sogar die finanziellen Verhältnisse werden im Jahresbericht sozusagen auf Heller und Pfennig offengelegt, und alle Jahresrechnungen und Bilanzen werden als durch einen Rechnungsrevisor überprüft angegeben.

Ein Verzeichnis der von vielen Förderern der Schule gestifteten Gelder und Geschenke sowie ein Verzeichnis aller Mitarbeiter (aus der bekannte Personen hervorragen, wie beispielsweise der ehemalige Direktor und jetzige Fachberater für Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachheilpädagogik, Dr. h. c. E. Kaiser, und die jetzigen Gesamt- oder Abteilungsleiter Bruno Steiger, Peter Meier, Ruth Wehrli und Andreas Breitenstein) tragen zu einem Gesamtüberblick über die Schuleinrichtungen und über ihre Wirksamkeit bei.

Innerhalb dieses Jahrganges der »Sprachheilarbeit« werden wir über die auch uns Vorbild bietende Schule noch ausführlicher berichten.

Arno Schulze

Internationale Sonnenberg-Tagungen 1984

zum Problemkreis »Rehabilitation der Behinderten«

28. August bis 4. September 1984: »Sport, Spiel und Freizeitgestaltung als Faktoren der sozialen Integration Behinderter.«

Die Bedeutung der Arbeit als Komponente der Integration Behinderter ist unbestritten. Für die soziale Eingliederung aber hat eine sinnvolle Freizeitgestaltung den gleichen Stellenwert wie medizinisch-therapeutische Maßnahmen oder berufliche Ausbildung und Förderung. Denn individuelle Förderung und soziale Integration lassen sich am besten in leistungsfreien Situationen verknüpfen, wie sie durch Sport, Spiel und andere Freizeitaktivitäten entstehen. Solche Aktivitäten sind geeignet, das Selbstwertgefühl der Betroffenen zu stärken. Sie dienen der Selbstverwirklichung und können genutzt werden, Kontakte zwischen Behinderten und Nichtbehinderten herzustellen und zu vertiefen. Die Tagung wird dies am Beispiel einzelner Projekte aufzeigen und deutlich machen, daß bei der Entwicklung einschlägiger Konzepte stets die Gesamtpersönlichkeit des Behinderten in Betracht gezogen werden muß.

Tagungsgebühr: 260 DM/180 DM. Tagungsstätte: Internationales Haus Sonnenberg, D-3424 St. Andreasberg/Oberharz.

Weitere Informationen und Anmeldung: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8, Postfach 2940, D-3300 Braunschweig, Telefon (0531) 49242.

Tagung Selbsthilfegruppen

Konzepte einer Zusammenarbeit zwischen Stotterer-Selbsthilfegruppen und Fachleuten der Stotterer-Therapie werden vom 14. bis 17. September 1984 im W.-Polligkeit-Institut in Frankfurt/Main entwickelt. Die von der Bundesvereinigung Stotterer-Selbsthilfe e.V. veranstaltete Tagung dient dem Erfahrungsaustausch zwischen professionellen Therapeuten und erfahrenen Betroffenen. Es sollen zunächst die Stärken von Gruppenselbsthilfe und professioneller Therapie herausgearbeitet werden, um darauf aufbauend Möglichkeiten der Verzahnung zu entwickeln. In Vorträgen, Arbeitsgruppen und Einzelgesprächen werden u. a. folgende Themen behandelt:

— Zum Verhältnis von Fachleuten und Stotterer-Selbsthilfe
— Hilfe zur Selbsthilfe als wesentliches Element der Stotterer-Therapie
— Methodenübergreifende Zusammenarbeit von Fachleuten und fachliche Auseinandersetzung mit Betroffenen
— Therapiemotivation und Abwehrmechanismen in der Stottertherapie und in Selbsthilfegruppen
— Funktion von Selbsthilfegruppen in einem Therapiekonzept zur Resozialisierung erwachsener Stotterer.

Weitere Informationen und Anmeldung: Bundesvereinigung Stotterer-Selbsthilfe e.V., Geschäftsstelle, Postfach 110222, D-5650 Solingen 11.

Aus der Organisation

Bericht über die 9. Berchtesgadener Tage der LG Hessen

Vom 9. bis zum 19. April 1984 trafen sich wieder auf Einladung der LG Hessen an spezieller Fortbildung interessierte Sprachheilpädagogen und Moderatoren von Selbsthilfegruppen im Gästehaus Schloß Fürstenstein in Berchtesgaden. An Programmpunkten wurden geboten:

Neue Gesichtspunkte aus Forschung und Praxis unseres Fachgebietes (A. Schulze, Marburg/Kirchhain) — Besprechung neuer Fachliteratur (H. Aschenbrenner, Wien) — Zum Berufsstand diplomierter Sprachheilpädagogen (G. Heinrichs, Düsseldorf, und K. Leites, Hamburg) — Der Sprachheilbeauftragte und die Sprachbehindertenhilfe (G. Heinrichs, Düsseldorf) — Über die Arbeit der Sprachheilambulanzen in Ostholstein (A. Wiebe, Lensahn) — Probleme von Stotterer-Selbsthilfegruppen und über Therapieverfahren in Selbsthilfegruppen (N. Bush, Zürich) — Aphasien und Dysarthrien. Erfahrungen aus klinischen Einrichtungen und aus der Einzelpraxis (R. Braun, Köln, M. Fuchs, Hofgeismar, A. Wiebe, Lensahn) — Sprachförderung bei Geistigbehinderten (Kl. Strüber, Cölbe) — Praxis der Sprech- und Stimmerziehung (E. Leites, Hamburg) — Über Berufsschicksale Hör- und Sprachgestörter (A. Schulze, Marburg/Kirchhain).

Die Inhalte dieser Themen wurden in Kleingruppenarbeit aufbereitet und in Seminaren zusammengefaßt dargestellt (außer Samstag und Sonntag und am Exkursionstag täglich vormittags, nachmittags und abends je zweistündig), wobei

wieder sehr viel weitere Zeit für fachliche Einzelgespräche genutzt wurde und auch persönliche Praxisprobleme angesprochen werden konnten (Klausurtagung!). Eine Exkursion führte nach Österreich in den Lungau (Organisation und Führung H. Aschenbrenner, Wien, und O. Brunner u. a., Tamsweg), wobei neben der Erörterung von Sonderschulfragen u. a. auch eine alte Weberei unter dem Aspekt von Berufsperspektiven der Mehrfachgeschädigten besucht wurde.

Die 10. Berchtesgadener Tage sollen wegen des zehnjährigen Bestehens im besonderen Rahmen und mit dem praxisbezogenen Hauptthema »Von der Frühförderung über die berufliche Eingliederung und Berufsbewährung bis zur Seniorenarbeit mit Hör- und Sprachbehinderten« vom 25. bis zum 30. März 1985 stattfinden. Anmeldungen werden schon jetzt von A. Schulze, Am Schwimmbad 8, D-3575 Kirchhain 1, entgegengenommen.

Bücher und Zeitschriften

Hans Joachim Motsch u. a.: Logopädie 1980—1981. Kommentierte Bibliographie. Bibliographischer Handweiser Nr. 3. Herausgegeben, verlegt und zu beziehen vom Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz, 1982. 218 Seiten, kartoniert. Ohne Preisangabe.

Auch die vorliegende dritte Ausgabe dieser Bibliographie des gesamten Sprachheilwesens bringt knappe, aber sehr präzise deutschsprachige Kommentare zu jeder angeführten Veröffentlichung. Es wird bei Forschungsberichten über Ziele, Methoden und Ergebnisse informiert, und bei Literaturarbeiten, Erfahrungsberichten usw. werden Fragestellungen und die Hauptaussagen dazu genannt. Wir werden demnächst noch ausführlicher auf diese lobenswerte Schweizer Initiative zurückkommen.

Werner Schmieder: Freude am Sprechenlernen. Übungsmaterial für Lehrer, Erzieher und Eltern. VEB Verlag Volk und Gesundheit, Berlin-DDR, 1984. 119 Seiten, broschiert 15 DM.

Das Buch bietet vielseitige Sprechübungen, die bei der sprachheilpädagogischen Behandlung des Stotterns und des Stammelns mitverwendet werden können. Es werden zahlreiche Möglichkeiten und viele Übungstexte geboten. Die Übungsverfahren erscheinen beinahe allzu sachlich und rein additiv aneinandergereiht. So ist die Chance ungenutzt geblieben, etwa eine neue »Fröhliche Sprechschule« wie das Werk von Rösler und Geißler zu schaffen.

Otto Kröhnert (Hrsg.): **Materialien zur Vergleichenden Gehörlosenpädagogik.** Julius Groos Verlag, Heidelberg, 1981. 138 Seiten, broschiert 19 DM.

Kröhnert und Mitarbeiter gehen aus von der Geschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik und Gehörlosenpädagogik, um dann besondere Aspekte der heutigen Vergleichenden Gehörlosenpädagogik anzusprechen. Es werden dabei gehörlosenpädagogische Themen aus Großbritannien, Norwegen, aus den USA und aus afrikanischen Ländern erörtert. Als besondere Probleme stehen die orale oder manuale Sprachanbahnung, die Integration Hörgeschädigter und die Früherziehung im Vordergrund.

Hubert Ding: Vorlesungen zur Schwerhörigenpädagogik. Julius Groos Verlag, Heidelberg, 1984. 166 Seiten, broschiert 27 DM.

In sieben Vorlesungen erfährt der Leser viele Fakten aus der Schwerhörigenpädagogik, von der zunächst eine umfassende Standortbestimmung vorgenommen wird. Nachdem, auf ebenfalls hohem wissenschaftlichen Niveau, die Schwerhörigkeit als spezielle Behinderung besonders anschaulich vorgestellt ist, geht es sehr gut praxisbezogen weiter. Zur Erziehung, zum Sprachunterricht und zum Hörtraining schwerhöriger Schüler werden somit gut nachvollziehbare Praxisanleitungen gegeben. Wertvoll und anregend sind auch die Ausführungen zur Didaktik des Schwerhörigenunterrichts, man ahnt, weshalb Schwerhörige doch von Gehörlosen getrennt unterrichtet werden müssen.

Helmut Metzker und Rüdiger Werner: Deutsch — Blatt für Blatt. Didaktisch-methodische Einführung in den Lese-, Schreib- und Rechtschreibunterricht. Lehrerhandbuch und 9 umfangreiche Arbeitsmappen mit Kopiervorlagen zur Herstellung von Schülerarbeitsblättern. Braunschweiger Verlagsanstalt, 1980. Preise siehe am Schluß dieses Hinweises.

Das Lehrer- und Benutzerhandbuch gibt eine sehr gute Einführung zur Anwendung der Arbeitsmappen und Arbeitsblätter. Im Allgemeinen Teil wird unter anderem darauf hingewiesen, welches didaktisches Konzept hinter dem Material steht, dabei wird sogar auf ein Funktionstraining zur Ver-

besserung der Lernvoraussetzungen eingegangen. Ebenfalls wird sehr betont abgehoben auf das Sozialverhalten in der Lerngruppe, und es werden weiterreichende Überlegungen zum Wortschatz, zur Motivierung des Schülers und zur Zusammenarbeit mit den Eltern angestellt.

Der zweite Abschnitt beschreibt das Vorgehen bei der pädagogischen Diagnose, um den jeweiligen Leistungsstand im Lesen und Rechtschreiben genauer einzuschätzen, damit man die Schüler tatsächlich »dort abholen kann, wo sie stehen«, sie also nicht überfordert, aber auch nicht unterfordert.

Nachdem drittens die Themen und Lernbereiche der Arbeitsmappen umrissen sind, wird viertens der Unterricht im Lesen und Schreiben erörtert, wobei folgende Fragen beantwortet werden: Was ist Sprache, was ist Lesen, was ist Schreiben? Alles führt zur Beschreibung der heutigen Methodenvielfalt, aber auch zur Integrationsmöglichkeit: zu dem integrierten Verfahren der Verfasser. Es ist eigentlich nichts aus der schon jahrzehntewährenden Diskussion zum Lesen- und Schreibenlernen unerwähnt geblieben, im fünften Abschnitt werden sogar noch Gedanken zur Rechtschreibreform geäußert.

Vorerst einmal und insgesamt gesehen liegt hier ein umfangreiches Werk vor, das auch von seiner Aufmachung und Anordnung her anreizt, es zu benutzen. Der Rezensent wendet es zur Zeit in verschiedenen Praktika von Studierenden der Sprachbehindertenpädagogik an. Die ersten sehr positiven Umgangserfahrungen der Dozenten, Mentoren, Praktikanten und Schüler ermutigen uns weiterzumachen, um später auch auf Einzelheiten ausführlicher eingehen zu können. Schon jetzt jedoch kann die Anschaffung des Gesamtwerkes sehr empfohlen werden, schon allein die Kopiervorlagen sind dabei ein hoher Gegenwert der folgenden Preise:

Lehrerhandbuch: Didaktisch-methodische Einführung in den Lese-, Schreib- und Rechtschreibunterricht. 116 Seiten DIN A 5, broschiert, 11,80 DM. 9 Arbeitsmappen mit Kopiervorlagen zur Herstellung von Schülerarbeitsblättern: Arbeitsmappe 1, 1. Klasse, 1. Halbjahr, 66 Kopiervorlagen, 59,60 DM. Arbeitsmappe 2, 1. Klasse, 2. Halbjahr, 66 Kopiervorlagen, 59,60 DM. Arbeitsmappe 3, 2. Klasse, 1. Halbjahr, 78 Kopiervorlagen, 64,00 DM. Arbeitsmappe 4, 2. Klasse, 2. Halbjahr, 96 Kopiervorlagen, 76,80 DM. Arbeitsmappe 5, 3. Klasse, 1. Halbjahr, 84 Kopiervorlagen, 71,60 DM. Arbeitsmappe 6, 3. Klasse, 2. Halbjahr, 79 Kopiervorlagen, 64,00 DM. Arbeitsmappe 7, 4. Klasse, 1. Halbjahr, 72 Kopiervorlagen, 63,60 DM. Arbeitsmappe 8, 4. Klasse, 2. Halbjahr, 72 Kopiervorlagen, 63,60 DM. Arbeitsmappe 9, ab 5. Klasse, 72 Kopiervorlagen, 60,80 DM.

Arno Schulze

Linguistin

26 J., Schwerpunkt Patholinguistik, sucht Arbeitsstelle in sprachtherapeutischem Bereich. Raum HB, Niedersachsen, HH.

Angebote unter Chiffre Nr. 01/03 SP an den Verlag Wartenberg & Söhne GmbH, Theodorstraße 41 w, 2000 Hamburg 50.

Diplom-Pädagogin

(Schwerpunkt Sprachbehindertenpädagogik); Erfahrungen in der Arbeit mit hör- und sprachbehinderten Kindern, sucht Stelle im Raum Rheinland-Pfalz oder Hessen.

Angebote unter Chiffre Nr. 02/03 SP an den Verlag Wartenberg & Söhne GmbH, Theodorstraße 41 w, 2000 Hamburg 50.

»Die Sprachheilarbeit«
Richtlinien für die Manuskript-Bearbeitung und Hinweise für die Autoren

1. Die Hauptbeiträge sollen höchstens 15 Manuskriptseiten, Beiträge für die Sonderrubriken, z. B. »Aus der Praxis«, »Aus der Forschung« usw. höchstens 6 Manuskriptseiten umfassen (1 1/2zeilig in Maschinenschrift; einschließlich Literaturverzeichnis).
2. Jeder Arbeit soll eine Zusammenfassung von höchstens 15 Zeilen vorangestellt werden.
3. Jedes Manuskript muß am Schluß den Namen und die Postanschrift des Autors enthalten. Darüber hinaus wird um Zusendung eines Paßbildes (möglichst schwarzweiß) sowie um kurzgefaßte Angaben zum persönlichen Arbeitsfeld — ggf. zu Arbeitsschwerpunkten (Forschungen) und vorliegenden Publikationen — gebeten.
4. Für Abbildungen im Text (Diagramme, Kurven, Schemazeichnungen usw.) werden reproduktionsreife Vorlagen erbeten in gleichmäßiger Strichstärke und einer Beschriftungsgröße, die nach der Verkleinerung noch gut lesbar ist.
5. Abbildungen und Tabellen müssen durchlaufend numeriert sein und möglichst kurze Überschriften (Legenden) erhalten, die das Verständnis unabhängig vom Text ermöglichen.
6. Der Text soll durch Einfügung von Zwischenüberschriften eine hinreichende Gliederung erfahren. Zur Strukturierung der Kapitel und Unterkapitel ist eine Dezimalklassifikation zu verwenden (1. — 1.1. — 1.2. — 1.2.1. usw.).
7. Auf Fußnoten und Anmerkungen sollte möglichst verzichtet werden.
8. Literaturhinweise im Text: Wird nur eine Veröffentlichung eines Autors herangezogen, genügt die Angabe des Namens in Klammern, z.B.: (*Sovák*).

   Werden mehrere Veröffentlichungen eines Autors erwähnt, wird dem Namen im Text das Erscheinungsjahr hinzugesetzt, ggf. mit a, b, ..., wenn es sich um mehrere Beiträge desselben Erscheinungsjahres handeln sollte, z. B.: (*Luchsinger* 1956 a).

   Wörtliche Zitate im Text sind mit der genauen Seitenangabe zu versehen, z. B.: (*Heese* 1965, S. 72).
9. Im Literaturverzeichnis am Schluß muß alle im Text zitierte Literatur belegt sein. Die Reihenfolge der Literaturangaben richtet sich ohne Numerierung alphabetisch nach dem Anfangsbuchstaben des Autorennamens. Der Vorname wird nur bei Autorinnen ausgeschrieben, z. B.: Fernau-Horn, Helene — aber: Orthmann, W.

   Bei Büchern sind neben dem Verfasser und Titel der Verlagsort und das Erscheinungsjahr (möglichst mit hochgesetzter Zahl für die Auflage) anzugeben,

   z. B.: Führing, M., und Lettmayer, O.: Die Sprachfehler des Kindes und ihre Beseitigung. Wien ^{4}1970.

   Bei Handbuchartikeln gilt folgendes:

   z. B.: Heese, G.: Sprachgeschädigtenpädagogik. In: Jussen, H. (Hrsg.): Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. München 1967, S. 270—296.

   Bei Zeitschriften-Beiträgen sind neben dem Verfasser und Titel der Name der Zeitschrift, der Jahrgang, das Erscheinungsjahr in Klammern sowie die Anfangs- und Schlußseite des Beitrags aufzuführen,

   z. B.: Knura, Gerda: Einige Besonderheiten des schulischen Verhaltens sprachbehinderter Kinder. Die Sprachheilarbeit 16 (1971), S. 111—123.
10. Eingereichte Beiträge können nur veröffentlicht werden, wenn sie nicht vorher oder gleichzeitig andernorts erscheinen.

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

Sonderschullehrerin, Fachrichtung Lern- und Sprachbehindertenpädagogik, mit Erfahrung in der Sprachheilambulanz, sucht Teilzeitstelle als

Sprachtherapeutin

im Raum Osnabrück, bevorzugt im Bereich Kindergarten, Vorschule oder Sprachheilambulanz.

Angebote unter Chiffre Nr. 04/03 SP an den Verlag Wartenberg & Söhne GmbH, Theodorstraße 41 w, 2000 Hamburg 50.

Sprachtherapeut(in) / Logopäde(in)

für vielseitige Praxis in BÜCKEBURG als Partner(in) Ende 1984/Mitte 1985 gesucht. Eine gut eingeführte Teilzeitpraxis besteht bereits.

Zuschriften bitte an:
Annja Bormann
Bergstraße 28, 3064 Heeßen
Telefon (05722) 8 47 84

Raum Würzburg, nahe der Universitätsstadt Würzburg liegt unser modernes Förderzentrum für Geistig- und Mehrfachbehinderte.

Wir suchen

eine(n) Logopädin(en)

Vergütung in Anlehnung an BAT, Heimzulage, zusätzliche Sozialleistungen sind mit dem öffentlichen Dienst vergleichbar.

Bitte übersenden Sie uns Ihre Bewerbung.
St. Josefs-Stiftung für geistig Behinderte e.V.
8702 Eisingen, Telefon (09306) 7 21

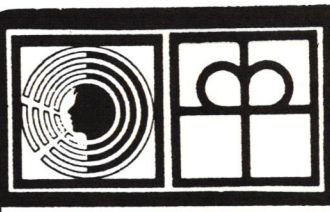
Der direkte Weg ist der kürzeste und wirtschaftlichste!

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



Evang. Kinderdorf Stammheim e. V.

Der Träger des Sprachheilzentrums Calw-Stammheim — das Evang. Kinderdorf Stammheim e.V. — sucht für seine staatlich anerkannte Heimsonderschule für Sprachbehinderte zum

1. 8. 1984 oder später

eine(n) Direktor(in)

(Besoldungsgruppe A 15 + Amtszulage).

Lehrer an öffentlichen Schulen können zur Dienstleistung an Heimsonderschulen in freier Trägerschaft im Lande beurlaubt werden. Bei Erfüllung der für die Übernahme ins Beamtenverhältnis auf Lebenszeit gestellten beamtenrechtlichen Voraussetzungen, wird auf Antrag die Versorgungsberechtigung eines entsprechenden Lehrers an öffentlichen Schulen verliehen.

Die Aufgabenstellung umfaßt die Gesamtleitung der Einrichtung mit den Abteilungen

- **Frühbetreuung (Beratungsstelle, Sonderschulkindergarten, Psychologischer Dienst)**
- **Abt. Grund- und Hauptschule**
- **Abt. Schule für Lernbehinderte**
- **Medizinische Abteilung**
- **Abt. Verwaltung/Wirtschaft (Personal- u. Rechnungswesen, Hauswirtschaft, Techn. Dienst)**

Der Bewerber muß über eine entsprechende Ausbildung und Erfahrung im Bereich der Spachheilpädagogik verfügen. Wünschenswert sind auch sozalpädagogische und verwaltungstechnische Kenntnisse und Erfahrungen.

Wir wünschen uns eine evangelische Persönlichkeit, die sich aktiv für die diakonischen Zielsetzungen unserer Einrichtung einsetzt.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind zu richten an:

Evang. Kinderdorf Stammheim e. V.
z. Hd. Vorstand Dekan i. R. Frey
Pf. 10 08 52, 7260 Calw-Stammheim, Tel. (0 70 51) 1 65–1 01

Die Sprachheilarbeit
C 6068 F

Postvertriebsstück —
Gebühr bezahlt

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

HERRN WSS 005690 *0002*
KLAUS WITTMANN
BLEIBTREUSTR. 45

D 1000 BERLIN 12

Dipl.-Pädagoge

mit dem Schwerpunkt Sprachbehindertenpädagogik (Gesamtnote sehr gut) sucht Anstellung. Raum Bayern bevorzugt. Erfahrungen in Atem- und Stimmsicherung bei Stotternden und aufgrund sonderpäd. Musikstudiums prakt. Kenntnisse u. a. in rhythmisch-musikalischer Erz. und auditiver Wahrnehmungsförderung bei Sprachbehinderten.

Angebote unter Chiffre Nr. 03/03 SP an den Verlag Wartenberg & Söhne GmbH, Theodorstraße 41 w, 2000 Hamburg 50.

Seit wir ein eigenes Haus haben, baut Opa mit mir die tollsten Sachen.

Kinder basteln für ihr Leben gern. Da braucht man einen Raum, der genug Platz bietet und ruhig mal schmutzig werden darf.

Mit einem BHW-Bausparvertrag kommen Sie auch heute noch sicher zu Haus- und Grundbesitz. Die BHW-Bausparkasse bietet Ihnen mehr als nur finanzielle Vorteile.

Sprechen Sie doch mal mit Ihrem BHW-Berater. Das BHW steht in jedem örtlichen Telefonbuch.

BHW
BAUSPARKASSE

Auf uns baut
der öffentliche Dienst.