

Ansichtsexemplar!

Nicht zur Mitnahme!

C 6068 F

DIE SPRACHHEILARBEIT

34. Jahrgang 1/89
Februar

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)

Inhaltsverzeichnis

Auf ein Wort	Seite
Werner Willker	1

Hauptbeiträge

Gottfried Diller, Friedberg	
Geistige Operationen in Beziehung zur Lautsprach- und Gebärden- kommunikation	3
Gerhard Homburg, Bremen	
Das Wort nicht aus dem Mund nehmen!	10
Eva Troßbach-Neuner, München	
Aspekte des Lesenlernens an der Schule für Sprachbehinderte — Konsequenzen für den Unterricht	17

Magazin	Seite
Materialien und Medien	25
Aus-, Fort- und Weiterbildung	29
Ideenplatz	31
dgs-Nachrichten	33
Personalia	34
Weitwinkel	35
Rezensionen	38
Buch- und Zeitschriftenhinweise	45
Echo	46
Tagungen und Kongresse	47
Richtlinien und Hinweise für die Autoren	49
Vorschau	49

ISSN 0584—9470

dgs

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs)

Bundesvorsitzender: Kurt Bielfeld, Berlin

Mitglied: Internationale Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie (IGLP)
Internationales Büro für Audiophonologie (BIAP)
Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde
Deutsche Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e. V.
Bundesvereinigung Stotterer-Selbsthilfe e. V.
Bundesverband für die Rehabilitation der Aphasiker e. V.

Geschäftsführender Vorstand:

dgs, Leonberger Ring 1, 1000 Berlin 47, Telefon (030) 6 05 79 65

Landesgruppen:

Baden-Württemberg	Otmar Stöckle, Hochgerichtstraße 46, 7980 Ravensburg
Bayern	Siegfried Heilmann, Pfarrer-Schwarz-Straße 12, 8721 Schwebheim
Berlin	Jürgen Jeßke, Hildegardstraße 21, 1000 Berlin 31
Bremen	Prof. Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4, 2863 Platenwerbe
Hamburg	Klaus-Christian Becker, Waldfrieden 8, 2000 Hamburg 70
Hessen	Hans Fink, Burgackerweg 6 A, 6301 Staufenberg 1
Niedersachsen	Wolfgang Scheuermann, Spezialkrankenhaus Lindenbrunn, Postfach 1120, 3256 Coppenbrügge 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 15 a, 6695 Tholey 6
Schleswig-Holstein	Ingeburg Steffen, Glojenbarg 32, 2000 Norderstedt
Westfalen-Lippe	Hans-Detlef Heining, Liegnitzer Weg 43, 4440 Rheine 1

Die Sprachheilarbeit, Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

Herausgeber	Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs)
Redaktion	Prof. Dr. Jürgen Teumer, Mühlenkamp 2 A, 2723 Scheeßel Telefon (04263) 88 88 Barbara Kleinert-Molitor, Friedrich-Ebert-Straße 131, 2800 Bremen 1 Telefon (0421) 59 13 32 Uwe Förster, Tulpenstraße 4, 3253 Hess. Oldendorf Telefon (05152) 29 50

Verlag und Anzeigenverwaltung sowie Entgegennahme von Abonnementsbestellungen:

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

Bezugspreis pro Heft 8,— DM, Jahresbezug (6 Hefte) 48,— DM zuzüglich 6,— DM Portokosten.

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

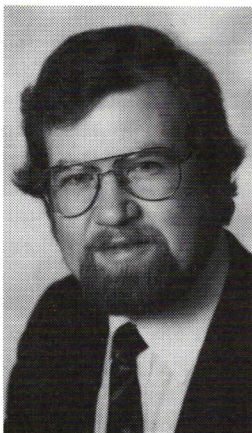
Mitteilungen der Redaktion

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

Manuskripte sind unter Beachtung der im Heft 1 eines jeden Jahrgangs niedergelegten Richtlinien in dreifacher Ausfertigung an einen der Redakteure zu senden.

Die in der »Sprachheilarbeit« abgedruckten und mit den 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 ein Prospekt des Verlages Wartenberg & Söhne GmbH, Hamburg, bei.



Werner Willker

Auf ein Wort

Eine Energiekrise besonderer Art

»Das waren noch Zeiten«, schwärmt der immer noch engagierte Sprachheillehrer versonnen — drei Jahre hat er noch bis zu seiner Pensionierung —, »als in den sechziger und siebziger Jahren unsere Sparte sich mehr und mehr von anderen Disziplinen abgenabelt und sowohl organisatorisch als auch inhaltlich an Selbständigkeit und Selbstbewußtsein gewonnen hatte. Die Sprachheilschulen schossen wie Pilze aus dem Boden, an materieller und personeller Ausstattung hatte es keinen Mangel. Eine ganze Generation von Kollegen und Schulleitern sowie Hochschullehrern des akademischen Mittelbaus führten dem Sprachheilwesen gebündelte Energie zu. Es lohnte sich zudem aus verschiedenen Gründen, Sprachheillehrer zu sein, denn es bestand (Be) Handlungsbedarf allerorten.«

Und heute? Es ist ruhiger geworden in der Sprachheilpädagogik; es scheint zu einer Energiekrise besonderer Art gekommen zu sein: Die Schulleiter von damals verwalten in Schulämtern den Mangel, der akademische Mittelbau sitzt inzwischen auf sicheren Stühlen, die Lehrer haben sich eingerichtet. Neue kommen ohnehin nicht mehr hinzu; der Einstellungsstopp geht um, »unser Jüngster ist fünfzig«. In den Hochschulen wird allerdings ausgebildet nach wie vor, als ginge es nahtlos über in die Praxis der Schule. Und der Etat für Sachmittel und Ausstattung schrumpft und schrumpft. Es verändert sich zu wenig in unseren Sprachheilschulen. Resignation nistet sich ein, besonders dann, wenn eine Referendarin — sie hat ihr zweites Examen mit Auszeichnung bestanden — sodann mit guten Wünschen in die Arbeitslosigkeit entlassen wird. Dagegen besteht an Arbeit kein Mangel: Die Sprachheilschule hat in der Regel keinen Stigmatisierungsgeruch entwickelt; Eltern sehen in der zeitweisen Beschulung eine Chance für ihr Kind, die vielfältigen ambulanten Angebote sind ebenfalls gefragt, integrative Ansätze — von Politikern teilweise offensiv vorangetrieben, fatalerweise allerdings oft unter Spargesichtspunkten — brauchen zusätzliche Lehrer.

Die Informationen zwischen Universität und Schule fließen spärlich: Ich weiß nicht, ob man dort die Forschung aufgegeben hat oder ob wir Lehrer nicht mehr in der Lage sind, die Äußerungen der Wissenschaftler zu verstehen. Vielleicht zeigt sich das Verhältnis von theoretischer Grundlegung und praktischer Relevanz zunehmend unausgewogen in den Veröffentlichungen. Bemerkenswert ist der Run auf sogenannte Praxisveranstaltungen im Rahmen von Kongressen und Tagungen, die von Lehrer(inne)n durchgeführt werden. Schlimm wäre es allerdings, wenn wir Lehrer sonderpädagogische Innovation in Zukunft zum theoretischen Nulltarif erwarten und uns das Denken abgewöhnt hätten.

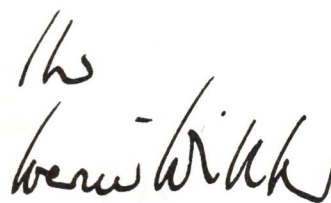
Apropos Kongresse: Abgesehen von der schwierigen organisatorischen Aufgabe des jeweiligen Veranstalters erscheint mir nur jedesmal der Tagungsort und das -thema wirklich neu. Anson-

sten bemerke ich Monotonie. Die Aufgabe der Referenten erschöpft sich — so kommt mir vor — darin, ihr Referat in der Einleitung mit dem Kongreßthema in Kongruenz zu bringen, inhaltliche Aussagen und Formulierungen verblüffen immer wieder durch eine gewisse Konstanz. Dabei steht die Sonderpädagogik in einem Prozeß grundlegender Veränderung. Integration aber ist für unsere Kongresse noch ein »ausgefallenes« Thema. Auch hier eine Energiekrise?

Wir Sprachheillehrer in den Schulen und Ambulatorien werden alle Energie zusammenfassen müssen, um den Herausforderungen der Arbeit in der Zukunft gewachsen zu sein. Vielleicht machen wir es wie jenes Kollegium, das sich in Konferenzen organisatorisches Allerlei vom Leibe hält und in jeder zweiten Konferenz pädagogische und konzeptionelle Themen in kleinen Arbeitsgruppen kontinuierlich und ergebnisorientiert über ein Schuljahr hinweg bearbeitet. In Kooperationsberatungen versuchen die Lehrer(innen) darüber hinaus, sich durch gemeinsame Planung an offene Unterrichtsformen mit Wochenplan und Teamteaching heranzutasten — Vorbedingungen für integrative Beschulung

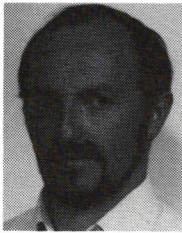
Sprachbehinderter. Gegenseitige Hospitation oder Besuch in Regelschulen, Umgestaltung der ambulanten Therapie zu mehr integrativer Förderung in der Grundschulklasse sind andere Initiativen. Diese Umgestaltung in kleinen Schritten und aus eigener Kraft geschieht vielerorts. Die Schulaufsichten sind gut beraten, hier manche Initiative ermutigend zu unterstützen und auf die Vorhaltung von Vorschriften und Verfügungen zu verzichten.

Es ist verwunderlich, daß unter den gegebenen Bedingungen noch so viel in unserer Arbeit geschieht — es muß an den inneren Energiereserven der Lehrer(innen) liegen, die ihren Beruf lieben.

A handwritten signature in dark ink, appearing to read 'W. Willker'.

(Werner Willker ist Sonderschulrektor der Sprachheilschule Thomas-Mann-Straße in Bremen; Lehrauftrag an der Universität Bremen.)

HAUPTBEITRÄGE



Gottfried Diller, Friedberg

Geistige Operationen in Beziehung zur Lautsprach- und Gebärdensprache

Zusammenfassung

Die Frage nach den Kommunikationsmitteln, die in der Erziehung Gehörloser einzusetzen sind, wird aus lerntheoretischer und neurophysiologischer Sicht bewertet. Dabei ergeben sich phylogenetisch bedingte Gemeinsamkeiten zwischen Laut- und Gebärdensprache. Die Möglichkeiten der geistigen Entwicklung stehen aber in direkter Abhängigkeit zu den Kommunikationsmitteln. Die Einschränkungen, die im System der Gebärdensprache bedingt sind, werden aufgezeigt und begründet.

1. Lernen und Kommunikation

Eine Erörterung des Verhältnisses zwischen Kommunikation, Lernen und Kognition erfolgt am Beispiel der Gehörlosen, ihrer Gebärdensprache auf der Grundlage einer Lerntheorie auf kommunikationstheoretischer Basis. In den wichtigsten Lerntheorien finden sich unterschiedliche Positionen zum Verhältnis von Kommunikation, Lernen und Kognition. Der Umfang, die Differenzierung und der Stellenwert einzelner Kommunikationssignale in bezug auf Lernen und Kognition werden unterschiedlich beurteilt. So bleiben zum Teil einzelne kommunikative Möglichkeiten unberücksichtigt, wie z. B. die Gebärdensprache der Gehörlosen und die Schriftsprache, zum anderen werden einzelne Kommunikationssignale ohne qualitative Differenzierung nebeneinandergestellt, von Kommunikation wird als allgemeiner Prozeß gesprochen.

Jede Lerntheorie realisiert in der für sie charakteristischen Weise den Bezug zwischen Individuum und Umwelt. Dabei spielen Art und Umfang der Auseinandersetzung mit der

Umwelt eine unterschiedliche Rolle, die wiederum das angenommene Verhältnis zwischen Kommunikation, Lernen und Kognition bestimmt. Da es in den bisherigen Theorien nicht gelungen ist, die Wechselwirkung zwischen Kommunikation, Lernen und Kognition sowohl als intra- als auch interindividuellen Prozeß in einem umfassenden Zusammenhang darzustellen, kam es immer wieder zu Erklärungsdefiziten, die insbesondere für den sonderpädagogischen Bereich einen neuen Ansatz erforderten.

Aufbauend auf den Erkenntnissen der vorhandenen lerntheoretischen Aussagen und unter Ausnutzung neuerer Forschungsergebnisse, z. B. aus der Neurophysiologie, entwickelte Radigk (vgl. Radigk 1987) eine lerntheoretische Konzeption, die geeignet ist, Einblicke in den Zusammenhang von Kommunikation und Lernen zu ermöglichen. Da es die kommunikativen Mittel sind, die in der Gehörlosenpädagogik im Mittelpunkt des Interesses stehen, ist ein lerntheoretisches Konzept, das als wesentliches Kriterium über eine wertende Einordnung möglichst aller menschlichen Kommunikationsformen in einen lerntheoretischen Rahmen verfügt, besonders geeignet für die Auseinandersetzung mit speziellen Fragen der Kommunikation Gehörloser. Die Einteilung in Informationsstufen und Signalsysteme ist eine logische Folge der Analyse verschiedenster Kommunikationssysteme und der von ihr intendierten Lernprozesse. Dabei geht es nicht um die Festlegung von Hierarchien, sondern um die Klärung von Beziehungen.

Die Interaktion zwischen Informationsstufe und Signalsystem ist zum einen eingebettet in ein Netz sich entwickelnder psychischer Grundleistungen, die für alle Informationsstufen relevant sind, zum anderen basiert sie auf dem Prinzip der Interiorisation, auf der materiellen Substratbildung des ZNS. Entscheidend ist, daß wir Kommunikationssysteme, die wir erlernen, nicht nur zur äußeren Kommunikation gebrauchen, sondern sie auch zu Instrumenten inneren Handelns werden lassen und damit geistige Operationen vollziehen. Die Möglichkeiten der Kommunikationssysteme sind Möglichkeiten des Denkens. Die Möglichkeiten der Sprache sind gleichzeitig die Möglichkeiten des Denkens. Denken entsteht aber nicht erst in der Sprache. Denken ist auch ohne Sprache möglich, aber die Sprache eröffnet eine andere Qualität von Denkprozessen.

Wie die Kommunikationsfähigkeit Gehörloser zu bewerten ist, soll nun unter Hervorhebung der Rolle der Gebärdensprache im Vergleich zu den übrigen Kommunikationssystemen und der Lautsprache beschrieben werden. Alle geistigen Operationen benötigen Kommunikationssysteme als Instrumente inneren Handelns. Sie unterliegen dem Prinzip der Speicherung, der Operation und Systematisierung. Ein Zeichen kann erst dann für geistige Operationen genutzt werden, wenn es als solches erkannt ist. Erkennen wiederum setzt Speicherung und Vergleich voraus. Die Instrumente des Erkennens unterscheiden sich in den einzelnen Informationsstufen. Ordnungssysteme, als Werkzeuge inneren geistigen Handelns, sind abhängig von den Werkzeugen und Speicherungen, die dem Menschen zur Verfügung stehen. Dieser Dualismus ist in Wirklichkeit eine unzertrennliche Einheit.

2. Möglichkeiten des Denkens mit Mitteln der ersten Informationsstufe

In der ersten Informationsstufe sind es konkrete Abbilder der realen Welt, die zu erkennen, zu speichern und vorzustellen sind. Daraus ergeben sich Ordnungssysteme, die situationsabhängig sind. Das System auf der ersten Informationsstufe ist die Vorstellung und in der Vorstellung die Handlung. Die in-

nerliche, vorstellende geistige Handlung ist nichts anderes als eine geistige Operation. Allerdings bedarf es dazu einer besonderen menschlichen Fähigkeit, des Bewußtseins. Bewußtheit erlangt der Mensch nicht nur durch die Sprache, sondern durch die Lösung aus der »Wirksamkeit angeborener Programme und deren Abhängigkeit von spezifischen Schlüsselsignalen« (Ditfurth 1981, S. 253). »Im Gegensatz zur Theorie der Einheit von Bewußtheit und Sprache stehen auch die Erfahrungen mit Taubstummen. Gehörlose, die ohne Beschulung in ländlicher Gegend aufwachsen, die also nie in ihrem Leben Sprache hörten und niemals Lautsprache erlernten, zeigen durchaus die Fähigkeit, Bewußtsein im Sinne von Bewußtheit eines Vorganges zu entwickeln. Sie kommunizieren mit den hörenden Menschen ihrer Umgebung allein auf der Basis der natürlichen Signale. Sie erleben die Welt bewußt, verfügen über Vorstellungen und führen damit geistige Operationen aus, stellen Hypothesen auf und überprüfen sie und verfügen doch nicht über Lautsprache« (Radigk 1987, S. 115).

Denken ist nicht sprachabhängig. Der Prozeß des Denkens mit Mitteln der ersten Informationsstufe wird noch wenig beachtet. Es geht in diesem Zusammenhang oft um die Wahrnehmung sinnlicher Erfahrung und die Bedeutung der Wahrnehmung für die menschliche Entwicklung. Aber nicht die Wahrnehmung ist die Grundlage für die geistige Tätigkeit, sondern die Handlung. Die äußere Welt wird nicht in direkter Form verinnerlicht, sondern in ihren wichtigsten Merkmalen und Beziehungen aufgrund der Handlung, die in ihrer Qualität vom Ausmaß der Zielgerichtetheit, der Präzision, Differenzierung und Kontrastierung abhängt. Es ist dem Menschen möglich, bereits auf der Basis der sinnlichen Erfahrung zwischen Wesentlichem, Unwesentlichem, Bedeutungsvollem, Bedeutungslosem, Verzichtbarem und Unverzichtbarem zu unterscheiden. Die Ordnungssysteme der ersten Informationsstufe sind situationsabhängig. »Das aber bedeutet, daß bereits im gegenständlichen Bereich mit unseren Sinnen abstrahiert wird. Zwar ist die sinnliche Erfahrung an das Konkrete gebun-

den, doch auch sie schon enthält das Allgemeine und das Besondere« (Radigk 1987, S. 117 f.).

Es ist sehr schwierig, zwischen sprachlich und nichtsprachlich beeinflusster Abstraktion zu unterscheiden. Die vielen Beispiele von gehörlosen Kindern, die letztlich ohne Sprache in der Lage sind, zielgerichtet zu handeln, Wesentliches zu erkennen, die reale Welt zu strukturieren, gegenständliche Abstraktionen vorzunehmen, bestätigen die Annahme, daß Bewußtsein ein Ergebnis der Tätigkeit und nicht der Sprache ist. Gehörlose führen in wesentlich höherem Maße gegenständliche Abstraktionen durch und schöpfen diese Möglichkeiten der geistigen Operationen weit mehr aus, als dies Vollsinnige tun. »Die geistigen Operationen, im Rahmen der ersten Informationsstufe, sind mehr als die Reaktionen auf ein Signalsystem im Sinne von Pawlow, mehr als der ‚semantische Gehalt der Sprache‘ und mehr als die ‚Wahrnehmung‘. Sie bilden eine völlig eigene Informationsstufe der Kommunikation des Menschen mit der Welt. Diese Stufe läßt sich durch die Sprache nicht ersetzen, denn sie ist eine Voraussetzung der Sprache. Sie kann jedoch im Sinne der Wechselwirkung durch Sprache sehr gefördert werden« (Radigk 1986, S. 123).

Bestimmte geistige Handlungen lassen sich nicht mit Schrift- oder Lautsprache vollziehen, sondern sind auf konkrete Operationen angewiesen, die sich auf das Wesentliche eines konkreten Projekts beziehen. Wenn z. B. ein Bildhauer sich im Entwurf seine neue Plastik vorstellt und er sich dabei auf Formdetails konzentriert, vollzieht er eine abstrakt-gegenständliche Operation. Menschen, die nur über Signalsysteme der ersten Informationsstufe verfügen, sind zwar in der Lage, geistige Operationen auszuführen, sie werden aber über den abstrakt-gegenständlichen Bereich nicht hinauskommen. Somit stehen geistige Fähigkeiten nicht in direkter Beziehung zur altersbezogenen Entwicklung, sondern zu den verfügbaren Möglichkeiten der Kommunikation.

Gehörlose zeigen, daß sie bestens in der Lage sind, die verfügbaren Mittel der ersten Informationsstufe für geistige Operationen auszunutzen. Gehörlose Kinder gehörloser

Eltern zeigen oft bessere kognitive Leistungen als gehörlose Kinder hörender Eltern. Vielleicht sind gehörlose Eltern aufgrund ihrer Erfahrungen besser in der Lage, ihren Kindern Erfahrungsmöglichkeiten der ersten Informationsstufe in strukturierter, geordneter und systematisierter Form zu vermitteln. Daß dies für die gesamte Entwicklung geistiger Operationen, zunächst ohne Berücksichtigung der Sprache, wichtig ist, konnte Strathmann (1984) in seinen Untersuchungen zeigen. Die sprachliche Kommunikation spielt von Anfang an eine Rolle.

3. Möglichkeiten des Denkens mit Mitteln der zweiten Informationsstufe

Die Lautsprache ermöglicht, in Abgrenzung zu Kommunikationssystemen der ersten Informationsstufe, völlig neue Kommunikationsmöglichkeiten und damit neue Möglichkeiten geistiger Operationen. Die Lautsprache ist in der Lage, Erfahrungen zu abstrahieren. Hinter dem Wort »Haus« kann sich eine Vielzahl von Haustypen (Hochhaus, Bungalow, Fertighaus, Reihenhaushaus, Zweifamilienhaus, Wolkenkratzer usw.) verbergen. Der notwendige Abstraktionsprozeß hängt zunächst nicht von der Sprache ab, sondern von der Fähigkeit, Erfahrungen und Speicherungen mit Mitteln der Analyse, Synthese, Strukturierung und Systematisierung in eine Ordnung, in die Bezeichnungsgruppe »Haus« zu bringen. »Die Abstraktion ist ein Prozeß, der erworben werden muß. Er ist in jedem Lernprozeß enthalten. Er muß auch in jedem Lernprozeß neu konzipiert werden. Die Sprache bietet dazu durch ihre Konstruktion ihre Unterstützung. Sie kann jedoch den Prozeß nicht ersetzen« (Radigk 1987, S. 136). Die Abstraktionsfähigkeit ist nicht ein Kennzeichen für Sprache. Um abstrahieren zu können, muß die Sprache eine bestimmte Entwicklungsstufe erreicht haben. »Auf den frühen Entwicklungsstufen operiert die Sprache vorzugsweise mit einzelnen, anschaulichen, allerdings vieldeutigen Wörtern, die von Situation zu Situation ihre Bedeutung wechseln und in denen die indikative Funktion, die den hinweisenden Gesten nahesteht, einen sehr unbestimmten, dürftigen und nicht verallgemeinerten Inhalt hat. Bekanntlich gibt es bei

Völkern, die auf frühen Stufen der sozialen und kulturellen Entwicklung stehen, keine Wörter zur Bezeichnung von Oberbegriffen. So hatten die Bewohner Tasmaniens Bezeichnungen für jede Spielart der australischen Akazie, kannten aber das Wort 'Baum' nicht« (Rubinstein 1984, S. 527 f.).

Die Tatsache, daß gegenständliche Abstraktionsprozesse nicht sprachabhängig, sondern vorwiegend erfahrungsbedingt sind, erklärt, warum auch mittels des Gebrauchs von Gebärden der Gehörlose in der Lage ist, gegenständlich-abstrakte Zusammenhänge zu erkennen. In diesen Fällen übernehmen nämlich die Systeme der ersten Informationsstufe die Führung. Die Analyse der Gebärde auf der Ebene der Syntaxbildung und der Wortklassen zeigt, daß es sich bei den Gebärden im wesentlichen um eine Abstraktion der Realität handelt, indem das Merkmalhafte, das Typische, das Kennzeichnende der Handlung oder des Subjekts/Objekts in die Gebärde und die dazugehörige Gestik und Mimik einfließt. In diesem Zusammenhang erhält die Mimik für Gehörlose eine wesentlich größere Bedeutung als für Hörende.

Die Gebärde abstrahiert in pragmatischer Weise, die Lautsprache in sinnfälliger. Abstraktionen der Erfahrung mit Mitteln der Gebärde sind aus den o.g. Gründen möglich, wobei deutlich wurde, daß der Gebärde als Kommunikationssystem, im Hinblick auf den Prozeß und die ihn beeinflussenden Variablen, eine gegenüber der Lautsprache veränderte Funktion zukommt. Gehörlose haben stets dann keine Schwierigkeiten, mittels Gebärde zu kommunizieren, wenn es um die Ausnutzung situativer Momente geht. Über aktuell Vorhandenes kann man sich gut verständigen. Die Vermittlung kontextungebundener Rede dagegen stellt für die Gebärde ein Problem dar. Oft wird in der gebärdensprachlichen Kommunikation der situative Bezug durch einen entsprechenden Hinweis hergestellt, um dann im Sinne einer kontextungebundenen Kommunikation fortzufahren. Dies gelingt allerdings nur sehr schwer; denn im Gegensatz zur Lautsprache ist die Gebärde durch ihren konkret-gegenständlichen Zeichenbezug ein Produkt des Handelns, mit vornehmlich pragmatischem Charakter.

Die Grenzen der Leistungsfähigkeit der Gebärde gegenüber der Lautsprache sind in dieser Stufe unter vier Aspekten zu sehen.

1. Die Gebärde codiert vorwiegend die erste Informationsstufe und drückt somit meist sinnliche Erfahrung aus. Damit wird das Denken auch durch die erste Informationsstufe bestimmt.

2. Die Gebärde ist auch bei einer kontextungebundenen Darstellung vornehmlich auf den situativen Bezug angewiesen.

3. Die Abstraktion, die die Gebärde ermöglicht, unterscheidet sich graduell von der der Lautsprache. (Ein Satz wie: »Ein Körper verliert im Wasser so viel an Gewicht, wie die von ihm verdrängte Wassermenge beträgt«, läßt sich gebärdlich nicht realisieren. Es wird nur gebärdlich zu erklären sein, wenn gleichzeitig mit dem Zeichensystem Elemente der ersten Informationsstufe in den aktuellen Informationsprozeß mit einbezogen werden. Die Lautsprache hingegen überläßt diesen Satz dem Prozeß des Denkens, der innersprachlichen Verarbeitung, der zur Klärung des Inhalts führt.)

4. Ein weiteres Kennzeichen der Sprache ist ihre Ordnungsfähigkeit. Zur Systematisierung der realen Welt stehen uns Mittel der Grammatik, Semantik, Syntaxbildung, Artikulation usw. zur Verfügung. Die Systeme sprachlicher Ordnung werden zu Mitteln des inneren Denkens. Wie die äußere Welt (erste Informationsstufe) nicht in direkter Weise mit Sprachzeichen etikettiert wird, sondern in prozeduralem Verlauf durch Systematisierung und Strukturierung angeeignet wird, wird auch die innere Sprache nicht durch einfache Codierung abgebildet, sondern auch hier steht das Prozeßhafte im Vordergrund.

Die innere Systematisierung und Verallgemeinerung zu fördern, ohne die lautsprachlichen Fähigkeiten zu entwickeln, stößt auf Grenzen. Die Erfahrung im Umgang mit gehörlos geborenen Schülern bestätigt dies nur. Normen, Regeln und Gesetze in ihrem Beziehungsgefüge sind mit den zur Zeit zur Verfügung stehenden Gebärdenzeichen nicht ausdrückbar. Damit es keine Mißverständnisse gibt: Fußballregeln beispielsweise können unter Hinzuziehung konkret anschaulicher Darstellungen gebärdlich er-

klärt, aber nicht im Sinne einer Regelformulierung beschrieben werden. Noch viel weniger gilt dies für gesellschaftlich festgelegte Regeln usw.

4. Innere Sprache — geistige Operationen — Interiorisation

Eine Möglichkeit, die Beziehung der Kommunikationssysteme (Lautsprache und Gebärde) und ihre Beeinflussung durch Lern- und Denkprozesse näher zu ergründen, besteht in der Auswertung der neurologischen Forschungen zu Fragen der Sprachrepräsentanz im ZNS. Damit können Aussagen über funktionelle Systeme, die sich materiell nachweisen lassen, überprüft werden. Daß Lautsprache bei der überwiegenden Zahl der Menschen linkshemisphärisch lokalisiert werden kann, ist ausreichend belegt. In diesem Zusammenhang verbirgt sich hinter den Begriffen der Hemisphärenlateralität und Hemisphären Dominanz die zuordnende Beschreibung der hirnanatomischen Bereiche, die für die Sprachverarbeitung relevant sind.

Neuere Forschungsergebnisse sprechen, bezogen auf die Leistungen der Hemisphären, mehr den funktionellen Aspekt an. Dabei geht es um Arbeitsweisen und Funktionssysteme, über die die einzelnen Hemisphären verfügen sollen. Es ergab sich eine Trennung zwischen eher holistisch und eher analytisch arbeitenden Hemisphären, wobei die Lautsprachverarbeitung der analytisch vorgehenden Hemisphäre zuzuordnen ist. Die klinischen Berichte von gehörlosen Aphasiepatienten dokumentieren bei einer linkshemisphärischen Schädigung auch eine Behinderung der Gebärdenkommunikation, die sich im Vergleich zur Lautsprache jedoch schneller reaktivieren läßt. Das bedeutet, daß auch die Gebärdensprache über Elemente verfügen muß, die einen analytischen De- und Encodierungsprozeß erfordern. Ein solches Ergebnis steht in Übereinstimmung mit den Aussagen zur phylogenetischen Entwicklung sprachlicher Kommunikation, von der angenommen wird, daß die Gebärden- und Lautsprache einer kommunikativen Wurzel entspringen, deren Grundlage zentralnervös erhalten geblieben ist. Auch die Einordnung der Gebärde und Lautsprache als ein zweites

Signalsystem stimmt mit den Forschungsergebnissen überein.

Während die klinischen Berichte sich schwerpunktmäßig mit den Ausfallerscheinungen der linken Hemisphäre beschäftigen, versuchen die experimentellen, meist tachistoskopisch durchgeführten Untersuchungen, die Reaktionen des nicht pathologisch geschädigten Gehirns von Gehörlosen zu überprüfen. Dabei zeigte sich bei nahezu allen Aufgabenstellungen, gleich ob es um verbale Stimuli, Gebärden- oder Fingerzeichenstimuli ging, keine signifikant feststellbare Hemisphärenlateralität. Auch bei Hörenden, die Gebärden zu verarbeiten hatten, war für die Gebärdenzeichen keine eindeutige linkshemisphärische Dominanz feststellbar. Für die Verarbeitung verbaler Stimuli zeigte sich bei Hörenden die erwartete linkshemisphärische Überlegenheit. Die Ergebnisse könnten dahin gehend interpretiert werden, daß die Gebärden, anders als die Lautsprache, in größerem Maße holistischer Verarbeitungselemente bedarf, ohne auf analytische Prozesse verzichten zu können. Genausowenig, wie aus lerntheoretischer Sicht einer eindeutigen Zuordnung der Gebärde als zweites Signalsystem, als Wirkungskraft im Sinne einer autonomen zweiten Informationsstufe zugestimmt werden konnte, ist eine dominante Zuordnung der Gebärde zu einer Hemisphäre, im Gegensatz zu den Beispielen Hörender, möglich.

Ein weiteres wichtiges Phänomen ist die Tatsache, daß auch schriftsprachliche Stimuli, anders als bei Hörenden, bei denen eine Seitenpräferenz vorlag, unter Beteiligung beider Hemisphären verarbeitet wurden. Dies ist in zweierlei Hinsicht von Bedeutung. Es kann ein Beleg dafür sein, daß es sich bei der gesprochenen Sprache und der Schriftsprache um zwei unterschiedliche Systeme handelt, was auch hier lerntheoretisch seinen Niederschlag gefunden hat. Aber es könnte auch ein zusätzliches Argument dafür sein, daß sich der Leseprozeß bei Gehörlosen und Hörenden voneinander unterscheidet (vgl. *Panou/Sewell* 1984, *Neville et al.* 1982, 1983, 1984). *Neville et al.* mutmaßen: Die Lautsprache wird bei Gehörlosen nicht phonetisch codiert; unter Umständen ist die linke Hemi-

sphäre für phonetische Analysen spezialisiert, da es Belege gibt, die darauf hindeuten, daß nicht phonetisch orientierte Sprachen rechtshemisphärisch verarbeitet werden.

Die Lautsprache ist oft die zweite Sprache, die Gehörlose erwerben. Es gibt Veröffentlichungen, die davon ausgehen, daß Zweitsprachen die rechte Hemisphäre mehr beanspruchen. Gehörlose erwerben nicht alle grammatikalischen Strukturen der Lautsprache. Auch hier scheint die linke Hemisphäre nicht umfassend gefordert zu sein. Es könnte aber auch die Leselernmethode sein, die dazu führt, daß die rechte Hemisphäre mehr angesprochen wird als die linke. Die vorliegenden Ergebnisse geben Grund zu der Annahme, daß sich nicht nur der Verarbeitungsprozeß für Gebärden von dem der Lautsprache unterscheidet, sondern daß durch die veränderte Kommunikationsmöglichkeit sich auch die Verarbeitungsprozesse für übrige kommunikative Stimuli bei Gehörlosen und Hörenden unterscheiden. Das heißt, die Entwicklung der funktionellen Systeme, auf deren Grundlage sich die geistigen Operationen vollziehen, unterscheidet sich bei Gehörlosen und Hörenden in dem Maße, wie beide Gruppen in unterschiedlicher Weise Kommunikationssysteme zur Verfügung gestellt bekommen und anwenden.

Zusammenfassend ist von fünf herausragenden Leistungen der Lautsprache auszugehen:

1. »Lautsprache befähigt dazu, Informationen in einer hohen Dichte und mit hoher Präzision weiterzugeben« (Radigk 1986, 132). Dies kann von der Gebärde aus den o.g. Gründen nicht angenommen werden.
2. »Die Realitätsbindung wird weiter gelöst. Es lassen sich hypothetische Konstrukte hoher Abstraktivität entwickeln« (a. a. O.). Eine Auflösung der Realitätsbindung findet bei der Gebärde im Vergleich zur Lautsprache nicht in gleichem Maße statt.
3. »Sachverhalte, Bedingungen und Beziehungen lassen sich kennzeichnen, die vorstellungsmäßig nicht reproduzierbar sind, ja die im Extremfall nicht einmal existent sind, weil es sich um erdachte Konstruktionen handelt« (a. a. O.). Die Gebärde ist in der Lage, abstrakte Phänomene zu kennzeichnen. Es

ist aber nicht möglich, diese mit ausschließlich gebärdlichen Mitteln zu erklären.

4. »Innere Sprache läßt sich entwickeln, die eine andere Form geistiger Operationen ermöglicht als das vorstellende Denken« (a. a. O.). Auch die Gebärde führt zur Bildung einer inneren Sprache, die sich aber bezüglich der notwendigen Wechselwirkung der einzelnen Informationsstufen, zum Gebrauch in der dritten Informationsstufe, nur unzureichend nutzen läßt.

5. »Die gesellschaftlichen Erfahrungen sind in sprachlicher Form verfügbar und lassen sich mit ihren Inhalten, Ordnungen und Konstruktionen in den Denkprozeß einbringen« (a. a. O.). Gebärdliche Kommunikation kann nur auf einen sehr begrenzten gesellschaftlichen Erfahrungshintergrund zurückgreifen.

5. Die dritte Informationsstufe und die Möglichkeiten der geistigen Operationen

Die dritte Informationsstufe bietet eine Erweiterung des Denkens und eine Formalisierung der geistigen Operationen. Die Unterschiede zwischen Gebärdensprache und Lautsprache zeigen sich in einem weiteren Bereich, dem des Lesens und der Schriftsprache und der sich damit eröffnenden Möglichkeiten der geistigen Operationen durch die dritte Informationsstufe, die Exaktheit und Beständigkeit des Schriftsprachlichen. Das Gesprochene ist flüchtig, das Geschriebene ist beständig. Daß Gehörlose Schwierigkeiten beim Lesen haben, ist nicht neu und ausreichend belegt. Neu ist aber der Erklärungsansatz, den die Lerntheorie auf kommunikationstheoretischer Basis ermöglicht. Die Probleme des Lesens bei Gehörlosen sind somit unter zwei Gesichtspunkten zu sehen: einmal unter dem Aspekt, daß die Lesekompetenz sich auf dem Aufbau der dazu notwendigen funktionellen Systeme, der damit verbundenen geistigen Operationen und der Bildung der inneren Sprache stützt; zum anderen wurde bisher noch nicht explizit ausgeführt, daß durch das Lesen und durch die Schriftsprache wiederum neue Formen des Denkens erworben werden.

Schrift und Gebärden finden keine Entsprechung, sie lassen sich auch nicht aufeinander

der abbilden, wie es Braille mit der Punktschrift tat. Der Leselernprozeß muß sich, wenn er nicht auf lautsprachliche Codierungen zurückgreifen kann, unter anderen Bedingungen gestalten, vermutlich unter Umgehung bzw. Veränderung bestimmter funktionseller Systeme. Dieser quantitativ veränderte Weg hat offensichtlich auch eine qualitative Wirkung.

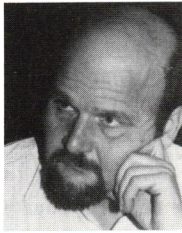
Abschließend kann gesagt werden, daß der Ansatz einer kommunikationsorientierten Lerntheorie, bezogen auf den hier gewählten exemplarischen Vergleich zwischen Lautsprache und Gebärde bei Gehörlosen, in problematisierender Form die Unterschiede zwischen den Kommunikationssystemen verdeutlicht. Dies sollte zu einer weiteren Klärung der Beziehungen zwischen Kommunikationssystemen und den Möglichkeiten des Lernens und Denkens beitragen, denn diese Frage bestimmt nicht nur im gehörlosenpädagogischen Bereich den pädagogischen Alltag.

Literatur

- Conrad, R.: The deaf school child. London 1970.
- Diller, G.: Kommunikation — Gehörlosigkeit — Kognition. Beziehungen zwischen Kommunikationssystemen unter Berücksichtigung cerebraler Funktionen. Diss. Frankfurt 1987.
- Ditfurth, H. v.: Der Geist fiel nicht vom Himmel. Hamburg 1981.
- Eccles, J. C.: Das Gehirn des Menschen. München 1979.
- Fischer, S., und Gough, B.: Verbs in American Sign Language. Sign Language Studies. 1978, S. 17—48.
- Gipper, H.: Denken ohne Sprache. Düsseldorf 1978.
- Klima, E., und Bellugi, U.: The signs of language. Cambridge 1979.
- Lichtenstein, E.: The relationship between reading processes and English skills of deaf students (NTID). Rochester 1983.
- List, G.: Sprachpsychologie. Stuttgart 1981.
- Neville, H., J., Katus, M., und Schmidt, A.: Event-related potential studies of cerebral specialization during reading: 1. Studies of normal adults. Brain and Language 16 (1982a), S. 300—315.
- Neville, H., J., Katus, M., und Schmidt, A.: Event-related potential studies of cerebral specialization during reading: 2. Studies of congenitally deaf adults. Brain and Language 16 (1982b), S. 316—337.
- Neville, H., J., Katus, M., und Schmidt, A.: Altered visual evoked potential in congenitally deaf adults. Brain research 266 (1983), S. 127—132.
- Neville, H., J., Katus, M., und Schmidt, A.: Event-related potential studies of cerebral specialization during reading. Annals New York Academy of Science (1984), S. 370—376.
- Panou, L., und Sewell, D. F.: Cerebral asymmetry in congenitally deaf subjects. Neuropsychologia 22 (1984), S. 381—383.
- Pickenhain, L.: Grundriß der Physiologie der höheren Nerventätigkeit. Berlin 1959.
- Prillwitz, S.: Zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation und Sprache. Bonn 1982.
- Prillwitz, S.: Skizzen zu einer Grammatik der deutschen Gebärdensprache. Hamburg 1985.
- Quigley, S., und Paul, P. V.: Language and deafness. London 1984.
- Radigk, W.: Lernen als Kommunikationsprozeß. Unveröffentl. Manuskript. Frankfurt 1982.
- Radigk, W.: Kognitive Entwicklung und cerebrale Dysfunktion. Dortmund 1987.
- Rexrodt, F. W.: Gehirn und Psyche. Stuttgart 1981.
- Rubinstein, S. L.: Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin 1984.
- Strathmann, A.: Lernbedingungen. Die Rolle der gegenständlichen Erfahrung, der Lautsprache und der Schriftsprache im Lernprozeß. Diss. Frankfurt 1984.
- Uden, v. A.: Gebärdensprachen von Gehörlosen und Psycholinguistik. Heidelberg 1987.
- Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen. München 1981.
- Wahmhoff, S.: Inneres Sprechen, psycholinguistische Untersuchungen an aphasischen Patienten. Basel 1980.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Gottfried Diller
Homburger Straße 20, 6360 Friedberg
Dr. Gottfried Diller ist seit 1972 Lehrer an der Schule für Gehörlose in Friedberg und dort verantwortlich für die Früherziehung hörgeschädigter Kinder. Arbeitsschwerpunkte: Kommunikationssysteme in ihrer Wirkung auf geistige Operationen; Möglichkeiten der lautsprachlichen Früherziehung hörgeschädigter Kinder.



Gerhard Homburg, Bremen

Das Wort nicht aus dem Mund nehmen!

Ergebnis einer Umfrage zum Problem: Stottern und Schule

Zusammenfassung

Schule ist ein zentraler Erfahrungsbereich, der jedermann prägt. Deshalb spielt auch die Schule im Leben von Stotterern eine zentrale Rolle. Im Rahmen des Projektes »Behinderte an allgemeinen Schulen« (Deutsches Institut für Fernstudien, Tübingen 1988 i. V.) hat der Verfasser durch eine Umfrage erkundet, wie erwachsene Stotterer nachträglich ihre Situation als Schüler sehen.

1. Vorbemerkungen

Um angesichts der Widersprüchlichkeit des Problemkreises Stottern authentische Aussagen zu erhalten, wurden die in der Verbandszeitschrift »Der Kieselstein« verzeichneten Ortsgruppen der Stottererselbsthilfe angeschrieben und gebeten, folgende Fragen auf ihren Gruppentreffen zu bearbeiten:

- Unter welchen Verhaltensweisen von Lehrern und Schülern haben Sie in der Schule besonders gelitten?
- Welche Verhaltensweisen haben Ihnen geholfen?
- Welcher Rat soll Lehrern gegeben werden, die stotternde Schüler in ihren Klassen haben?

Die Rücksendequote lag bei 25 Prozent (N = 10). Die Gruppen haben in zum Teil ausführlichen Schreiben ihre Ergebnisse mitgeteilt. Ihnen sei auf diesem Wege noch einmal herzlich für ihre Mitarbeit gedankt. Die Antworten überdecken ein weites Spektrum: Schilderung subjektiver Erlebnisse, verallgemeinernde Aussagen bis hin zu tiefgreifenden Analysen der Lebens- und Lernprobleme Stotternder. Der Verfasser hat die Antworten gegliedert und zusammengefaßt. (Im folgenden Text sind Zitate aus den Zuschriften in anderer Schrifttype abgesetzt und der leichteren Verständigung wegen durchnummeriert worden.)

Auf die Wirkungen der bisherigen Sozialisationsgeschichte des stotternden Schülers hat der Lehrer nur geringen Einfluß. Defizite der elterlichen Erziehung kann der Lehrer kaum kompensieren. Er hat jedoch die Möglichkeit, die Unterrichtssituation zu gestalten. Es gibt Lehrer, die dieses gestützt auf Sachkenntnis und Engagement tun, solche, die die Probleme Stotternder im Laissez-faire-Stil angehen, und solche, die sich gar an der Diskriminierung Stotternder aktiv beteiligen.

Den Lehrer darf das Problem nicht gleichgültig lassen. Er wird vom Erziehungsauftrag der Schule angesichts stotternder Schüler in die Pflicht genommen.

In diesem Artikel geben Stotterer aus ihrer Betroffenheit heraus Ratschläge für die Unterrichtspraxis. *Ein pauschaler Rat ist (aber) problematisch, weil Stottern eine sehr vielschichtige Angelegenheit ist. Wie jeder Mensch ein anderer ist, so ist auch jeder stotternde Schüler ein anderer.* Eine andere Gruppe hat das so ausgedrückt: *Der eine braucht heute sanfte Einfühlung, morgen würde ihn vielleicht härteres Vorgehen aus dem Sumpf holen.*

Lehrer müssen in der gegebenen Situation entscheiden, welche Maßnahme angesichts der Persönlichkeit und der augenblicklichen Verfassung des stotternden Schülers angemessen ist. *Es kommt auf die Persönlichkeit des Lehrers an, ob er Feinfühligkeit und Menschenkenntnis hat und spürt, wann ein Stotterer seine Behinderung nutzt, um Vorteile zu haben, und auch, wann dieser wirklich nicht anders kann und ihr hilflos ausgeliefert ist.*

Eines sei noch vorneweg gesagt: Die Forderungen und Vorschläge sind auf der Ebene einer allgemeinen pädagogischen und erzieherischen Handlungskompetenz realisierbar. Sie setzen keine sprachtherapeutischen Qualifikationen voraus.

2. *Unter welchen Verhaltensweisen von Lehrern und Schülern leiden Stotterer besonders?*

— Geringes Sozialprestige bei Mitschülern und Lehrern belastet die Stotterer. Sie beklagen durchgehend, daß sie sich *abgewertet fühlen und nicht für voll genommen werden*.

- 1 *Hänseleien von Mitschülern (weniger aus der gleichen Klasse als von Schülern anderer Klassen).*
- 2 *Witze über das Stottern reißen.*
- 3 *Durch Klassenkameraden nach dem Sprechen, nach Vortragen eines Gedichts ausgelacht zu werden. (Über komische Grimassen und Mitbewegungen und wenn es sich lustig anhört, darf durchaus gelacht werden. Es gibt aber ein höhnisches, verletzendes Lachen!)*
- 4 *Durch den Lehrer nach mündlichen Beiträgen ausgelacht werden.*
- 5 *Lachen, bevor ich überhaupt etwas gesagt habe.*
- 6 *Das schlimmste am Stottern ist die Angst davor!*
- 7 *Nachmachen des Stotterns.*
- 8 *Verprügelt zu werden.*
- 9 *Nicht wahrgenommen, übergangen werden und nicht dran genommen zu werden, auch wenn sich der Stotternde meldet.*
- 10 *Für mündliche Mitarbeit eine „6“ zu bekommen.*
- 11 *Nicht für voll genommen und wie ein Außenseiter behandelt zu werden. (Als Stotterer kann er leider die Realschule nicht besuchen!)*
- 12 *Bevormundung durch den Lehrer.*

— Gestaltung des sozialen Kontaktes durch den Lehrer.

- 13 *Abwürgen des Artikulationswillens: Lehrer läßt keine Zeit, wird ungeduldig, treibt zur Eile, wird zornig.*
- 14 *Lehrer hält keinen Blickkontakt, weicht Blickkontakt aus.*
- 15 *Ich habe unter der fühlbaren Unsicherheit der Lehrer gegenüber meinem Stottern gelitten.*
- 16 *Völlig ignoriert zu werden.*
- 17 *Mir ist diese Situation minutiös im Gedächtnis geblieben, weil ich mich sehr blamiert gefühlt habe: Ich war das Demonstrationsobjekt für eine vom Lehrer selbst erstellte Stotterertheorie. Er machte mit mir vor der Klasse Übungen. Weil er der Meinung war, daß angstbesetzte Äußerungen zum Stottern führen, ließ er mich nachsprechen: „Der Lehrer ist ein Depp.“ Mein Stottern am Anfang des Satzes bestätigte seine Theorie, und er forderte mich auf, den Satz mehrfach zu wiederholen. Rückblickend besehen, enttabuisierte er damit mein Stottern. Ihm fehlte aber jegliche Sensibilität für die Art und Weise und für den Zeitpunkt.*

— Sprechverhalten des Lehrers.

- 18 *Lehrer, die schnell sprachen oder einen nervösen Eindruck machten, haben mich belastet.*

— Stotterer fühlen sich mißverstanden, weil ihre Lehrer keine Informationen über das Stottern haben.

- 19 *Stottern beim Abhören wird teilweise als Unkenntnis des aufgegebenen Stoffs ausgelegt oder als Unsicherheit wegen vermutlich zu flüchtiger Beschäftigung mit dem Pensum.*
- 20 *Unverständnis gegenüber der Situationsabhängigkeit des Stotterns: Flüssigsprechen auf dem Schulhof und starke Symptome im Unterricht.*

— Stotterer kritisieren unangemessene Unterstützung und falsche Nachsicht.

21 *Zu viel Hilfe, zu wenig Zutrauen.*

22 *Im nachhinein negativ wird von den erwachsenen Stotternern die wohlmeinende Reaktion mancher Lehrer eingeschätzt, den stotternen Schüler selten oder überhaupt nicht mehr zu fordern.*

23 *Befreiung von Aufgaben. (»Weil Du das nicht rauskriegst.« Ich hatte dabei das Gefühl, die meinten, ich bin blöd.)*

— Es wird aber auch mangelnde Flexibilität bei schulischen Anforderungen kritisiert.

24 *Es kann nicht sinnvoll sein, ein stur auswendig gelerntes Gedicht auf Gedeih und Verderb aufsagen zu lassen.*

— Maßnahmen, die als wohlmeinende Hilfe gedacht sind, wirken sich in den Augen der Stotterer diskriminierend und belastend aus.

25 *An die Tafel geschickt werden und schriftlich darstellen, was nicht mündlich geleistet werden konnte.*

26 *Antwort an die Tafel schreiben lassen, Antwort auf einen Zettel schreiben und vom Nachbarn vorlesen lassen.*

27 *Vorsprechen der Antwort.*

— Bestimmte Verhaltensweisen der Dialoggestaltung und der Gestaltung des mündlichen Unterrichts verunsichern und diskreditieren den Stotterer.

28 *Bei einem Sprechversuch unterbrochen werden.*

29 *Abwinken: Schon gut – setz dich!*

30 *Lehrer beendet den Satz, wenn ein Wort blockiert.*

31 *Das Wort aus dem Mund nehmen. (In der entscheidenden Situation entlastet es. Es hat aber schlimme Dauerfolgen.)*

32 *Andere werden dran genommen, wenn beim Sprechen ein Wort blockiert.*

33 *Vorlesen der Reihe nach (die innere Spannung wächst dabei unheimlich. Wie eine Zeitbombe*

rückt die Gefahr näher: 4–3–2–schnell aufs Klo!).

34 *Völlige Stille in der Klasse, wenn sich »der Stotterer« mal gemeldet hat. (Das gibt ein Gefühl: Was ich nun sage, ist ganz wichtig, ich kann mir keinen Fehler erlauben! Steigert die Sprechanxiety enorm!)*

3. *Welche Verhaltensweisen haben Ihnen geholfen bzw. hätten Ihnen geholfen, wenn Sie es nachträglich sehen?*

35 *Keine!!*

— Einstellungen, Verhaltensweisen und Maßnahmen des Lehrers, die das Selbstwertgefühl des Stotterers stärken.

36 *Das Selbstwertgefühl stärken. Dieses kann schon die erkennbar gleichwertige Behandlung des Stotterers sein.*

37 *Zutrauen zu Leistung und Einsatz haben und Verantwortung übergeben.*

38 *Lob für schulische Leistungen zur Stärkung des Selbstwertgefühls.*

39 *Mut zusprechen und aufmuntern, verständnisvolles Verhalten.*

— Enttabuisierung.

40 *... wichtig ist es, ganz offen über das Stottern zu reden, damit das nicht was ganz Schlimmes ist.*

41 *... daß ein Lehrer von sich aus das Gespräch gewünscht hat, um sich näher über das Problem zu informieren.*

42 *... daß ein Lehrer die Klasse über das Problem informiert hat.*

— Verständnis zeigen, d.h., der Lehrer macht sich ein Bild von der inneren Verfassung des Stotterers.

43 *Verständnis und Sympathie!*

44 *... wenn der Lehrer gegenüber meinen Problemen aufgeschlossen ist. Ich fühle mich dann vom Lehrer angenommen, ernst genommen und verständnisvoll behandelt.*

45 *Echte Freundlichkeit tat gut.*

46 ... daß ein Lehrer von sich aus das Gespräch gewünscht hat, um sich näher über das Problem zu informieren.

— Offenheit im Verhalten des Lehrers.

47 Man soll den Stotterer so akzeptieren, wie er ist.

48 Lehrer kann Stottern ertragen und bleibt ganz ruhig.

49 Lehrer ist im Umgang mit mir sicher. Das fördert mein Vertrauen zu ihm.

— Beruhigende Elemente im Lehrerverhalten und im Class-room-management.

50 Ruhiger Blickkontakt.

51 Wenn Lehrer einen ruhigen ausgeprägten Eindruck macht und selber nicht zu schnell spricht.

52 Ausreichend Zeit zum Antworten geben (diese Forderung ist von allen Selbsthilfegruppen vorgetragen worden).

53 Stottern heißt, sich beim Sprechen zu verkrampfen. Alles, was die Situation entspannt, dient deshalb dem Stotterer.

— Übungen und Sprechtechniken (nur wenige Nennungen, weil es sich um Ratschläge an Lehrer allgemeiner Schulen handelt).

54 Im Chor sprechen lassen.

55 Oft sprechen lassen.

— Eigenes Verhalten.

56 Ich war als Ausgleich für mein Stottern in der Schule immer sehr aufmerksam und spürte, daß ich damit bei den Lehrern ankam, was meine Angst vor der Schule verringerte.

— Ambivalente Bewertung des Entgegenkommens.

57 Wenn Lehrer mir die Antwort aus dem Mund nahmen, war ich froh.

58 Stottert der Schüler bei einer Antwort, wird angenommen, daß er die Antwort weiß, und er braucht sie nicht zu Ende zu führen. Dieses hilft nur kurzfristig. Einerseits baut sich die Hoffnung auf Schonung und damit auf unge-

rechtfertigte Vorteile auf, andererseits gewinnt er so nie eine realistische Haltung zu seinem Stottern.

59 Der Stotterer darf keinen Leidensgewinn aus seiner Störung ziehen.

4. Welcher Rat soll Lehrern gegeben werden, die stotternde Schüler in ihren Klassen haben?

4.1. Information

— Viele belastende Verhaltensweisen gehen nach Meinung der befragten Stotterer auf fehlende Informationen zurück. Sie sind der Überzeugung, daß eine Aufklärung über ihr Leiden das Verhalten der Lehrer ändert.

60 Lehrer muß sich über das Stottern informieren.

61 Ein Problem besteht darin, angesichts eines ausgeprägten Fachlehrersystems, ein Verhalten als Stottern oder als stotterbedingt überhaupt zu erkennen.

62 Der Klassenlehrer sollte auch die anderen Lehrer über den stotternden Schüler informieren.

63 Lehrer muß sich über Therapiemöglichkeiten kundig machen und den Schüler und dessen Eltern entsprechend informieren (eine Therapie vermitteln).

64 Thema mit dem einzelnen stotternden Schüler offen ansprechen. Dabei sollte der Lehrer im Gespräch erkunden, wie er sinnvoll und hilfreich mit dem Kind umgehen kann. Gespräche auch deshalb mit dem Stotternden bzw. bei jüngeren Stotternden mit deren Eltern suchen, um mehr über das Kind zu erfahren und um eventuell laufende Therapien unterstützen zu können.

— Die Stotterer hoffen, daß Aufklärung das Verhalten ihrer Klassenkameraden ändert.

65 Das Thema auch mit der Klasse offen ansprechen. Die Stellungnahme des Stotternden dabei einbeziehen. Ergebnis: Es kommt

auf den Inhalt des Gesagten an, nicht so sehr auf die Form. So wird die Atmosphäre entkrampft. Der Stotterer wird nicht noch weiter in die Angst vor dem Stottern getrieben. Der Stotterer lernt, mit seiner Behinderung umzugehen und sein Stottern zu akzeptieren.

66 *Es darf gelacht werden! Die Sache ist nicht so todernst.*

67 *Die Klasse lernt etwas über die innere Verfassung des Stotternden kennen. Das macht dem Stotterer Mut und verhindert, daß er sich zum Außenseiter entwickelt. Reaktion der Mitschüler nach einer solchen Aussprache: Nimm die verletzenden Worte nicht so ernst!*

4.2. Einstellung

— Aufklärung verändert nicht unbedingt das Verhalten. Stotterer, die das Problem weitergehend analysieren, erkennen, daß der Schlüssel in der Motivation der Lehrer liegt. Sie erwarten *Offenheit und Ansprechbarkeit*. Ihre Hauptforderung ist an die *Werthaltung* ihrer Lehrer gerichtet. *Die mit dem Stottern verbundene Lebenserschwerung soll im Bewußtsein ihrer Lehrer einen Platz haben.*

68 *Das Problem nicht verdrängen und nicht so tun, als ob das Stottern nicht bemerkt würde.*

43 *Verständnis und Sympathie.*

44 *... wenn der Lehrer gegenüber meinen Problemen aufgeschlossen ist. Ich fühle mich dann vom Lehrer angenommen, ernst genommen und verständnisvoll behandelt.*

45 *Echte Freundlichkeit tat gut.*

46 *... daß ein Lehrer von sich aus das Gespräch gewünscht hat, um sich näher über das Problem zu informieren.*

— *Einstellung der Schüler:* Es gibt Klassen mit fortentwickelten sozialen Fähigkeiten, in die der Stotternde gut integriert ist. Wie die Ausführungen (Nr. 1 bis 12) belegen, haben Stotternde in manchen Klassen aber einen schweren Stand. Hier ist der Lehrer gefordert. Ein Lehrer, der das schulische Leben

aus der Perspektive eines benachteiligten Schülers betrachten kann, wird auch für seine Klassen entsprechende erzieherische Maßstäbe setzen und versuchen, Werthaltungen aufzubauen. Problembewußtsein und Engagement des Lehrers für die Belange stotternder Schüler sind also Voraussetzungen für das Setzen einer entsprechenden erzieherischen Linie und für eine *veränderte Einstellung der Schüler.*

69 *Die Klasse lernt etwas über die innere Verfassung des Stotternden kennen. Das macht dem Stotterer Mut und verhindert, daß er sich zum Außenseiter entwickelt. Reaktion der Mitschüler nach einer solchen Aussprache: Nimm die verletzenden Worte nicht so ernst!*

70 *Mitschüler sollten zur Fairneß angehalten werden. Schüler, die den Stotternden hänseln, sollten vom Lehrer vor der Klasse zur Rede gestellt werden.*

71 *Aber: Stotternde Kinder werden von Mitschülern gehänselt, weil sich Stottern lustig anhört und ansieht, zum anderen, weil eher sensible, durchsetzungsschwache Kinder zum Stottern neigen als robuste durchsetzungsstarke Kinder. Hier gilt der Grundsatz: Hilfe zur Selbsthilfe: Das stotternde Kind, das ein »Kumpel« für seine Mitschüler wird, wird alsbald nicht mehr zum Hänseln reizen. Zu brave Kinder haben es in der bisweilen durch Rivalität und Ruppigkeit geprägten Altersgruppe schwer. Der Lehrer sollte Mut machen, ein aktiver Teil der Klassengemeinschaft zu sein, wozu auch Lausbubenstreiche gehören. Er wäre schlecht beraten, von der Klasse tolerantes Verhalten zu erzwingen. Solch eine Forderung kann in seiner Abwesenheit vielfältig unterlaufen werden. Die Konsequenz: Nicht Sanktionen androhen und verhängen, sondern Verständnis aufbauen. Stottern ist für den Zuhörer lustig*

und gibt ein gewisses Gefühl der Überlegenheit. Andere haben auch Fehler und Schwächen. Sie können ihre Fehler und Schwächen aber mehr oder weniger gut verstecken. Wenn ein Stotterer anderen etwas mitteilen will, offenbart sich seine Störung. Das zerdrückt sein Mitteilungsbedürfnis, macht traurig, mutlos und einsam.

4.3. Gestaltung des Unterrichts

— Führungsstil.

53 Stottern heißt, sich beim Sprechen zu verkrampfen. Alles, was die Situation entspannt, dient deshalb dem Stotterer. Ein autoritärer Unterrichtsstil und Situationen mit starker Abhängigkeit ängstigen bereits flüssigsprechende Schüler. Ein Stotterer hat es daher in solchen Situationen doppelt schwer.

— Angemessene Forderung und sinnvolle Abwandlung von Ansprüchen an mündliche Leistungen.

72 Der Lehrer sollte ein Vermeidungsverhalten im Unterricht nicht unterstützen und stotternde Schüler nicht vom mündlichen Unterricht oder von mündlicher Darstellung befreien. Sonst lernt der Stotternde nicht, mit der Angst angemessen umzugehen (und er gerät in eine Rand- und Sonderstellung). Er darf keinen Krankheitsgewinn haben.

73 Generell besteht die Ansicht, den Stotterer nicht von mündlichen Leistungen zu befreien. Eine Ausnahme sollte nur gemacht werden, wenn das Kind bei einer rein tonischen Sprechweise dem Block ausgeliefert ist und den mündlichen Beitrag offensichtlich als Alptraum erlebt. In einem solchen Fall sollte sofort professioneller Rat eingeholt werden.

— Gestaltung des mündlichen Unterrichts und des Dialogs.

74 Die Stotternden sollten in den mündlichen Unterricht einbezogen werden.

75 Der Stotterer soll häufig sprechen.

76 Bei einer Meldung auch drannehmen. Es wird zwar als anstrengend empfunden, wird aber wegen der damit verbundenen Bewährung als gute Grundlage für spätere Therapien eingeschätzt.

77 Bei mündlichen Leistungen, insbesondere wenn sie beurteilt werden, ausreichend Zeit geben.

78 An die Tafel schreiben lassen und gleichzeitig dazu sprechen (als Hilfe einmal genannt).

79 Aussprechen lassen, auch wenn noch so fürchterlich gestottert wird.

80 Hinweisen auf die vom Therapeuten angebahnte Sprechtechnik.

81 Negative Kritik an der Form des Sprechens vermeiden. Dann gerät die Botschaft in den Hintergrund, und es zählt nur die äußere Hülle. Wenn der Lehrer das Kind auffordert, das Ganze noch mal zu erzählen, und zwar laut und deutlich und in möglichst fehlerfreien Sätzen, ist das genauso, als wenn Sie Ihrer Frau Blumen mitbringen und diese entgegnet, Sie hätten die Blumen gefälliger ein bißchen schöner einpacken können.

82 Der Reihe nach vorlesen oder abfragen löst große Angst aus, weil sich der Stotterer ausrechnen kann, wann er selber dran ist.

83 Lehrer sollten von sich aus Stotternde zum Sprechen auffordern.

84 Sogenannte »stille«, »uninteressierte« oder gar »faule« Kinder nehmen möglicherweise aus Stotterangst nicht aktiv am Unterricht teil. Deshalb sollte der Lehrer auch stillen, unauffälligen Kindern seine Aufmerksamkeit schenken.

4.4. Selbstkonzept

— Aufgeklärte Stotterer haben erkannt, daß zwar die Umwelt das Leben erschweren oder erleichtern kann, der eigentliche Schlüssel zur Lösung des Problems aber bei ihnen selbst liegt. Stotterer wollen vor allem unaufällig sprechen. Wenn dieses nicht möglich ist, streben sie ein Selbstkonzept an, in dem ihre Persönlichkeit nicht länger durch das Stottern unterdrückt wird. Durch die fehlende Angst vor dem Stottern wird auch das Sprechen besser. Stotterer wünschen sich, daß ihre Umwelt sie auf diesem Weg unterstützt.

85 *Der Stotterer hält – fälschlich – sein Stottern für sein größtes Problem. (Wenn das Stottern weg ist, sind alle Probleme gelöst.)*

86 *Er darf sein Stottern nicht für entscheidend für sein Leben und seine Sprache halten.*

87 *Es müßte durch gute Zusammenarbeit erreicht werden, daß das Stottern für den Stotterer gar nicht mehr so entscheidend ist. Da hilft es sehr, wenn einen die anderen voll akzeptieren.*

88 *Wir Stotterer leiden an großen Minderwertigkeitsgefühlen. Aus Furcht, abgelehnt zu werden, trauen wir uns nicht zu, unsere Meinung zu sagen.*

5. Kommentar

Die Antworten haben einen hohen Informationsgehalt, sie werfen aber auch Fragen auf.

1. Die Stotterer wünschen sich von Lehrern und Mitschülern vor allem, ein gleichwertiges Mitglied in der sozialen Bezugsgruppe unter Respektierung ihrer Besonderheit zu sein. Die Respektierung äußert sich darin,

- daß Stotterern ausreichend Zeit zum Reden gegeben wird,
- daß über das Stottern gesprochen wird,
- daß Lehrer und Mitschüler bei ihren Kontakten bedenken, welche inneren Nöte Stotterer auszustehen haben,
- daß die Lehrer beruhigend und streßmindernd wirken.

2. Die Kommunikation zwischen Stotterern und ihren Lehrern hat einen hohen Grad an

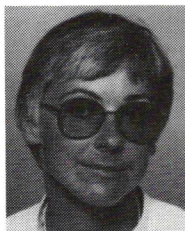
Ungewißheit. Das Kommunikationsverhalten von Stotterern hat eine offene Flanke: Ihre Partner können jederzeit die Kommunikationsebene wechseln und sich statt auf den Inhalt der Rede auf deren Form oder auf die psychische Verfassung des Stotterers beziehen. Einerseits fühlen sich die Stotterer durch die Unvorhersagbarkeit dieses Wechsels belastet, andererseits beklagen sie, daß dieser Wechsel unterbleibt. Ungewißheit besteht auch auf der Seite ihrer Lehrer. Sie wissen nicht, ob ein Wechsel der Kommunikationsebenen angemessen ist.

3. Soll der Lehrer nun helfen und entlasten, oder soll er es nicht? Die Erhebung gibt keine eindeutige Antwort. Kurzfristig wird Hilfe begrüßt, ihre langfristige Wirkung wird eher problematisch gesehen.

Ein genereller abschließender Rat über Stottern und Schule kann hier nicht gegeben werden. Es können nur die Entscheidungsparameter für das Handeln des Lehrers formuliert werden: Die aufgeworfenen Fragen sind jeweils in den umschriebenen Situationen zu entscheiden. Vor dem Hintergrund der *Situationsanalyse* muß der Lehrer die *Persönlichkeit des stotternden Schülers*, seine *momentane Verfassung*, die *kurzfristige Wirkung* und die *langfristige Wirkung* seiner Maßnahmen bedenken. Angesichts der Widersprüchlichkeit im Problemfeld Stottern gibt es keine generelle Entscheidungslogik, sondern nur eine *Logik der aktuellen Situation*. Dieses ist der Grund, weshalb einmal die Maßnahme a), ein andermal die gegenteilige Maßnahme b) angemessen ist.

Betrachten Sie Stotterer in Ihren Klassen als einen Anlaß zur Problemlösung, und berücksichtigen Sie dabei die kurzfristige Not und die langfristige Interessenlage der Stotternden!

Anschrift des Verfassers:
Prof. Dr. Gerhard Homburg
St. Magnus-Straße 4, 2863 Platjenwerbe



Eva Troßbach-Neuner, München

Aspekte des Lesenlernens an der Schule für Sprachbehinderte — Konsequenzen für den Unterricht

Zusammenfassung

Die Lautsprache stellt eine wichtige Voraussetzung für den Schriftspracherwerb dar. Die mehr oder weniger verfügbaren Teilfunktionen müssen von lesenlernenden Kindern zu einer neuen, anders strukturierten und erweiterten Fähigkeit, dem Lesen, entwickelt werden. Es ist bei sprachentwicklungsverzögerten Kindern damit zu rechnen, daß der Schriftspracherwerb nicht problemlos verlaufen wird. Es werden erschwerende Bedingungen aufgezeigt und daraus Konsequenzen für die Unterrichtsarbeit abgeleitet. Aus den bereits zahlreich vorhandenen Hilfen zum Lesenlernen werden nur jene kurz gekennzeichnet, die (schrift)sprachliche Fähigkeiten durch den Umgang mit (schrift)sprachlichem Material stützen.

1. Zusammenhang von Sprache und Schriftsprache

Die Bedeutung der lautsprachlichen Fähigkeiten eines Kindes, besonders für den Erwerb der Schriftsprache, wird in der Literatur wieder deutlicher herausgestellt (vgl. *Ensslen, Radigk, Klicpera, Grimm*). Kann der Erwerb der Lautsprache als Teil des kindlichen Sozialisationsprozesses betrachtet werden, der mit Einschränkungen keinen bewußten pädagogischen Intentionen unterliegt, so muß die Schriftsprache zumeist im Unterricht willkürlich in einem aufmerksamkeitsgesteuerten und aktiven Aneignungsprozeß erworben werden. Die schriftsprachliche Tätigkeit nützt vor allem zu Beginn lautsprachliche Fähigkeiten, wie z. B. die Wahrnehmung von Lautsequenzen als Wörter, die Kontrolle der Sprachaufnahme und -produktion über kinästhetische Empfindungen, Kenntnisse syntaktischer Regeln und semantischer Beziehungen. Das unbewußte Wissen des Kindes um strukturelle sprachliche Zusammenhänge wird mehr oder weniger für die neuen schriftsprachlichen Aufgaben eingesetzt. Die

Komplexität des Bedingungsgefüges des Schriftspracherwerbs fordert die sensible Betrachtung des individuellen Geschehens beim einzelnen Kind, um durch entsprechende Maßnahmen präventiv oder unterstützend und ständig begleitend einem möglichen Versagen zu begegnen.

2. Der Leselernprozeß

Vereinfachend können zwei grundlegende Lesestrategien unterschieden werden (vgl. *Scheimann*): zum einen eine direktere Methode über eine überwiegend visuelle Erschließung, die kompetenten Leserinnen und Lesern zu eigen ist, und zum anderen eine indirektere Methode, die über Umcodierungsvorgänge die Wortbedeutung erschließt. Letztere Methode wird von Leseanfängerinnen und -anfängern oder beim Erlesen von komplexen, unbekannten Wortbildern benutzt. Als Vorstellungshilfe kann dazu das vereinfachte Funktionsmodell von *Scheerer-Neumann* dienen (siehe Abbildung 1 auf Seite 18).

Das Erkennen eines Wortes wird als Suchprozeß dargestellt, der eine Zuordnung von visuellen zu lautlichen (bereits gespeicherten) Zeichen oder Zeichenfolgen zu leisten hat. Eine zweifelsfreie Wortidentifikation ist demnach nur bei ausreichenden Fähigkeiten der Analyse und Synthese verschiedengroßer Verarbeitungseinheiten, wie z. B. Einzelgraphemen, Graphemgruppen, Silben usw., möglich. Eine wünschenswerte Nutzung der Kontextinformation hilft zwar den Suchraum zu erweitern oder einzuschränken, eine eindeutige Wortzuordnung ist damit aber noch nicht gesichert. Entscheidend für das Gelingen des Leseprozesses sind die Integration der Teiloperationen, wie z. B. Graphem-Phonem-Zuordnung, Segmentierung, Spei-

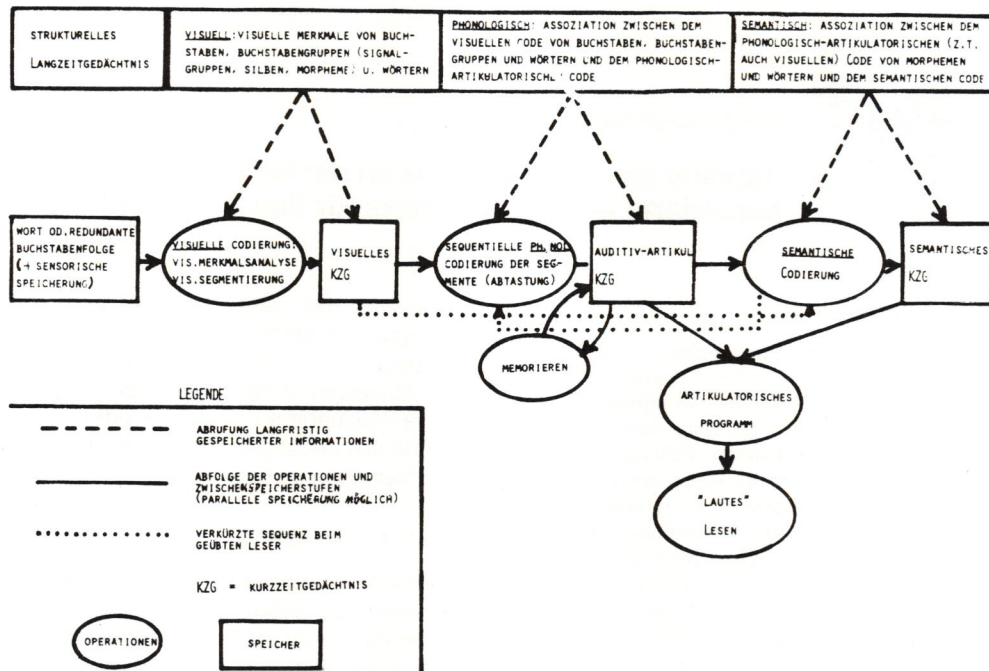


Abbildung 1: Modell des Prozesses beim Lesen einzelner Wörter oder Buchstabenketten (nach Scheerer-Neumann 1977, S. 130)

cherfähigkeit usw., und die flexible Verfügbarkeit möglicher Zugriffsweisen auf das zu erlesende Material.

3. Kennzeichnung erschwelter Bedingungen an der Schule für Sprachbehinderte

Bei sprachentwicklungsverzögerten Kindern ist damit zu rechnen, daß die Voraussetzungen für das Lesenlernen beeinträchtigt sind und somit der Schriftspracherwerb zumeist nicht problemlos verlaufen wird (vgl. Staps, Heinrichs, Ensslen, Dannenbauer). Defizite der visuellen Wahrnehmung führen bereits beim Erkennen einzelner Grapheme zu Problemen. Die Analyse komplexer visuell-räumlicher Informationen, wie sie Grapheme oder Graphemgruppen darstellen, gelingt eventuell nicht vollständig. Beim Erfassen gegliederter optischer Gestalten zeigen die Kinder wenig planvolles Vorgehen. Sie bleiben an Details hängen, verarbeiten die Informationen langsam und speichern möglicherweise nur einen Teil der zur Verfügung stehenden Informationen. Geht es beim Erfassen eines

Graphems um das Festhalten invarianter Merkmale, so ist der visuelle Abtastvorgang innerhalb eines Wortes vom Erkennen unterschiedlicher Merkmale bestimmt. Aufgrund des eher einheitlichen Zugriffs gelingt das Festhalten von gleichen Gestaltmerkmalen problemloser im Gegensatz zum sicheren Erkennen von Unterschieden. Eine der möglichen Erklärungen hierfür ist, daß auch bei nonverbalen Aufgaben eine verbale Kodierung von Informationen für das Behalten und Wiedergeben erforderlich ist (vgl. Klicpera). Die Unzulänglichkeiten auf dem Gebiet der visuellen Segmentierung führen dazu, daß die Redundanz von Wortbildern durch die Wahl kleinster Verarbeitungseinheiten, z. B. von Einzelgraphemen, nicht genutzt werden kann. Durch das visuelle Abtasten der Buchstabenfolge, das bei Informationsverlust während oder am Ende des Vorgangs wiederholt werden muß, kommt es zu Abweichungen in der Reihenfolge der Buchstaben oder zu Auslassungen. Wird die Verarbeitung der Wortbilder ganzheitlich vorgenommen, führt das schnell zu einem Raten des Wortinhalts.

Defizite der Artikulationsfähigkeit, der akustischen Wahrnehmungs- und Gliederungsfähigkeit behindern den Leselernprozeß sehr nachhaltig. Sprachentwicklungsverzögerte Kinder haben bereits auf lautsprachlicher Ebene Schwierigkeiten, die Struktur gesprochener Sprache wahrzunehmen. Die auditiven perzeptuellen Prozesse der Kinder laufen unter Umständen zu langsam ab, um die nur kurzandauernden akustischen Merkmale des Sprachhalls abgrenzen zu können, zu identifizieren und in der Abfolge der Sequenz zu sichern (vgl. *Klicpera, Dannenbauer*). Der Vermittlungsprozeß zwischen visueller Aufnahme und semantischer Decodierung, als »phonetische Umcodierung« (*Scheerer-Neumann*) bezeichnet, macht es notwendig, das unbekannte Wort durchgängig phonetisch abzutasten. Sprachentwicklungsverzögerte Kinder zeigen auch häufig Probleme mit der phonologischen Realisation. Feststellbar sind dann phonologische Paraphasien, die unsinnige Wörter ergeben. Besonders zu Beginn des Leselernens wäre der Einsatz der Vorausartikulation, d.h. die Aktivierung sprechmotorischer Programme für die verbesserte Wahrnehmung der akustischen Wortgestalten von Wichtigkeit (vgl. *Hohensee*). Eine weitere Schwierigkeit stellt die nicht eindeutig mögliche Graphem-Phonem-Zuordnung dar. Die zur Verfügung stehenden Grapheme lassen nur mit Einschränkungen eindeutige Phonemzuordnungen zu, wobei Phoneme wieder Konstrukte sind, die von den jeweiligen Sprecherinnen und Sprechern unterschiedlich realisiert werden.

Auch nach gelungener Reproduktion des Wortbildes in Form einer artikulatorischen Sequenz ist die Wortentschlüsselung nicht sicher gewährleistet. Defizite der Gedächtnisfunktionen, der Aufmerksamkeits- und Antriebssteuerung führen zu weiteren Beeinträchtigungen des Leselernprozesses. Sowohl visuelle als auch akustische Teilinformationen müssen beim Erlesen eines Wortes oder Satzes im Kurzzeitspeicher zwischengespeichert werden, um dann beim nachfolgenden Syntheseschritt integriert zu werden. Zum Verstehen eines Wortes oder Satzes ist es notwendig, die sukzessiv erlesenen Teile so lange im Arbeitsspeicher zu behalten, bis

die Bedeutung entnommen werden kann. Dem Langzeitgedächtnis fällt die Aufgabe zu, das durch Segmentierungsvorgänge analysierte Material aus dem Speicher zur Verfügung zu stellen. Daraus ergibt sich die Wichtigkeit des Umfangs und der Struktur des bereits erworbenen phonologischen, semantischen und syntaktischen Sprachmaterials.

Beim Erlernen von Lesestrategien müssen die Fähigkeiten zu selektiver Aufmerksamkeit, zum aufmerksamkeitskontrollierten Verhalten, zur Aufmerksamkeitsfokussierung ausgebildet werden. Bestimmte Teilschritte des Leselernens sind so lange aktiv und aufmerksamkeitskontrolliert einzuüben, bis sie im Langzeitgedächtnis gespeichert sind und damit die Stufe der automatischen Verfügbarkeit erreicht haben. Den Zusammenhang von Leseschwierigkeiten und Aufmerksamkeitsverhalten stellt *Marx* ausführlich dar.

Es wird immer wieder darauf hingewiesen, daß sprachentwicklungsverzögerte Kinder die Laut- und Schriftsprache eher einzelheitlich, verlangsamt und eventuell reduziert verarbeiten. Aber gerade beim Leselernen ist der Aufbau und die Integration verschiedener Zugriffsweisen in den Gesamttablauf notwendig. Durch die eingeschränkte Verfügbarkeit von Vorwissen, Kenntnissen sprachlicher Regeln, inaktiver und unflexibler Anwendung kognitiver Konzepte wird an jeder Stelle des Erlesevorgangs eine gleich intensive Auseinandersetzung mit Einzelelementen geleistet. Der hohe perzeptive Aufwand führt oft nicht zum gewünschten Erfolg, ist fehleranfällig und veranlaßt das Kind zur Suche nach Möglichkeiten, um sich diesem Problemdruck zu entziehen. Wenn also das Erlernen der Schriftsprache auch als Problemlösevorgang gesehen werden kann, heißt das, daß auf der Grundlage der vorhandenen, eventuell reduzierten Fähigkeiten es zu einer neuen, andersstrukturierten und erweiterten Fähigkeit, dem Lesen, kommt (vgl. *May*). Dabei handelt es sich nicht um die Perfektionierung der verschiedenen zugrundeliegenden Teilbereiche, sondern um die oben angesprochene, grundsätzlich neue Beziehung zwischen diesen Funktionen. Aufgabe der Schule für Sprachbehinderte ist es, vorbereitend und während des Leselernprozesses die grundlegenden

Fähigkeiten auszubauen, zu stützen und zugleich eine gezielte, individuell ausgerichtete Orientierung und Strukturierung in diesem Problemlöseprozeß »Lesen« zu leisten. Es ist wichtig, grundlegende Strategien durch sorgfältigst geplante und aufgebaute Lernschritte, die *direkt* durch die Lehrerin oder den Lehrer an das Kind vermittelt und unmittelbar korrigiert oder bestätigt werden, aufzubauen. Die Überlegenheit der direkt-unterweisenden Lehrmethode für den Beginn des Lesenlernens haben *Evans* und *Carr* herausgestellt. Diese Form der gelenkten, direkten Unterweisung muß, besonders an der Schule für Sprachbehinderte, im Gegensatz zu freien, offenen Lernverfahren gesehen werden, die momentan in der aktuellen Leselernmethodik diskutiert werden (vgl. *Brügelmann, Dehn*).

Der Hinweis auf das soziokulturelle, sozioökonomische Umfeld sprachentwicklungsverzögerter Kinder und die daraus resultierenden möglichen emotionalen Belastungen und gestörten Bezugssysteme erübrigt sich fast. Umgekehrt ist die Belastung der familiären Situation durch ein Leistungsversagen des Kindes zu sehen. Die sozialen Rahmenbedingungen können unter Umständen das Bedürfnis nach Kommunikation, emotionaler Sicherheit usw. nicht befriedigen. Die daraus abzuleitende geringe Spracherfahrung stellt eine schmale Wissensbasis bereit, die einer vertiefenden Verarbeitung entgegensteht. Die gegenseitige Bedingtheit von sozialen Rahmenbedingungen und individuellen Lernvoraussetzungen fordert die Förderung der Gesamtpersönlichkeit im sprachlichen, sozialen, emotionalen und kognitiven Bereich.

4. Konsequenzen für den (Erst)Leseunterricht an der Schule für Sprachbehinderte

Zu Schulbeginn unterscheiden sich (sprachentwicklungsverzögerte) Kinder sehr stark in Hinblick darauf, was sie von der Schriftsprache wissen oder wie sie bereits mit ihr umgehen. Die meisten Kinder aber müssen erst allmählich an die Schriftsprache und ihre Verwendung herangeführt werden.

4.1. Schriftsprache als Gegenstand der Betrachtung

Für den Leselernprozeß ist es von entscheidender Wichtigkeit, daß das Kind die Schriftsprache bewußt zum Gegenstand seiner Betrachtung machen kann, d.h., seine Aufmerksamkeit auf die Sprache als Gegenstand von Operationen, Analysen und Reflexionen lenkt. Das Kind muß grafische Zeichen als Symbole oder Vertreter von Gegenständen, Bedeutungen oder Lauten sehen lernen. Folgende Maßnahmen unterstützen diesen Lernbereich.

- Vorlesen von Bilderbüchern mit klar strukturiertem Text; Möglichkeit für die Kinder, in den Text zu sehen, um »mitzulesen«, z.B. durch Mitzeigen im Text (Textanfang, -ende, Verlauf der Leserichtung, Weiterlesen nach Zeilensprung); anregen zum Umblättern; anregen, die Sprachmuster aufzugreifen und mitzusprechen. Das Kind erhält durch das »Handeln« mit Schriftsprache die Einsicht in ihren gegliederten Ablauf.
- Piktogramme lesen und benennen; Piktogramme selber ausdenken, herstellen und im Klassenzimmer oder Schulhaus verwenden; ergänzen von Piktogrammen.
- Aus dem Alltag gebräuchliche und bekannte Wortbilder, z.B. Markennamen, Ladenschilder auswählen, zuordnen, benennen; falsche Zuordnungen korrigieren; in Zeitschriften, Zeitungen und Prospekten Materialien suchen.
- Malen von Bildern oder Bildfolgen zu aktuellen Erlebnissen; aufschreiben der erzählten Geschichten durch die Lehrerin, den Lehrer; sammeln und »vorlesen« der Geschichten durch die Kinder.
- Sortieren von realem oder bildlich dargestelltem Buchstaben-, Zahlen- oder geometrischem Material; verändern der Ordnungskriterien; begründen der gewählten Ordnung.
- Memory-Spiele mit Bild-Wort-Karten, mit gleichen Wörtern, aber unterschiedlichen Schrifttypen oder -größen.
- Briefe, Merkzettel, Einkaufszettel, Etiketten »schreiben«, um die Verwendung von Schriftsprache erfahrbar zu machen.

4.2. Stützung der visuellen Wahrnehmung

— Unterstützung der optischen Analyse von Graphemen, Graphemgruppen oder Wörtern durch *engste* Verknüpfung mit der Schreib-erziehung, z. B. Grapheme aus Einzelteilen legen, formen, nachspüren (auch in Schablonen bei feinmotorischen Problemen), nachlegen, Buchstabenformen abtasten, heraussuchen, im Setzkasten setzen, drucken, stem-peln, schreiben. Der Umgang mit Schriftzei-chen bedarf *unbedingt* der sprachlichen Stüt-zung durch Benennen der Merkmale und *Un-terschiede*.

— Übungen zum Erkennen von Unterschie-den; ergänzen von Graphemteilen zu Ganz-heiten; verändern von Graphemen zu neuen Graphemen.

— Tachistokopisches Sehen von Graphe-men, Graphemgruppen, Silbengruppen.

— Integration von Mundabsehbildern und Handzeichen, wobei die Handzeichen mög-lichst *mundnah* gewählt werden sollten.

— Stützung der visuellen Segmentierung durch direkte Vorgabe von Segmenten durch Zwischenräume zwischen den Silben (vgl. *Scheerer-Neumann*), z. B. *Mama, Heiner, Uli und Susi malen*. Für den Leseanfang ist die Sprechsilbe eine geeignete Einheit, da sie gleichzeitig das Segment des Artikula-tionsverlaufs bildet und die Fähigkeit zur Re-dundanzausnutzung im Wort anbahnt. Als vi-suell gut einprägbare und auditiv prägnante Buchstabengruppe erweist sich auch die Si-gnalgruppe, z. B. *-ett: Fett, Bett, Wetter, retten*. Die Arbeit mit Morphemgruppen setzt zuviel Wissen um formale Aspekte der Spra-che voraus und ist für den Leseanfang nicht geeignet. Der Einsatz von Silbenbögen ist, je-denfalls zu Beginn des Leselernprozesses, kritisch zu betrachten.

4.3. Stützung der akustischen Wahrnehmungsfähigkeit

— Hierzu gehören alle Maßnahmen, die die Lautbildung unterstützen (z. B. der konse-quente Einsatz von Handspiegeln, Mund-absehbildern, Kontrollen der Artikulations-modalitäten) und aus der sprachheilthera-peutischen Arbeit hinlänglich bekannt sind.

— Kindgemäße Hilfen zum Gliedern akusti-scher Wortgestalten sind vor allem im häufi-gen und ausgiebigen Umgang mit Reimen, Versen und Sprachspielereien zu sehen. Hat das Kind die Fähigkeit, Reimwörter einander zuzuordnen, so ist es ihm unbewußt gelun-gen, das Wort in zwei kleinere Einheiten zu segmentieren, z. B. *Kind — Wind*. Auf diese Weise wäre eine Sensibilität für Laute und Lautgruppen spielerisch herzustellen. Das zusätzliche Umgehen des Kindes mit Lege-buchstaben oder zerlegbaren Wortkarten könnte, auch bei noch unzureichender Lese-fähigkeit, durch Austauschen einzelner Ele-mente die Gliederbarkeit optisch noch ver-deutlichen (vgl. *Bryant*). Damit gelingt an die-ser Stelle unbewußt die Zuwendung des Kin-des zu formalen Aspekten der Sprache, wie unter Punkt 4.1 hervorgehoben wurde.

— Eine einfache und wirkungsvolle Hilfe zur Gliederung akustischer Wortgestalten stellt das Silbenklatschen, -patschen, -klopfen dar. Einsilber sollten anfänglich nicht betrachtet werden, um das Kind nicht zu einer künstli-chen Gliederung des Wortes zu veranlassen (z. B. *Pferd*).

— Der Auf- und Ausbau sprechmotorischer Programme und die damit verbundenen kin-ästhetischen Kontrollmöglichkeiten können nur durch das Vorbild der Lehrerin oder des Lehrers und durch ständiges Anregen zum Mitsprechen erreicht werden. Besonders zu Beginn des Leselernprozesses unterstützt das Mitartikulieren die Phase des phoneti-schen Umcodierungsvorgangs. Die damit an-gestrebte Wahrnehmung von konstanten phonemischen Wortgestalten wird von kin-ästhetischen Empfindungen mitbestimmt, trägt zu einer Speicherung im Gedächtnis bei und hilft vor allem der Bedeutungserschlie-ßung des Wortes (vgl. *Bosch, Hohensee*).

4.4. Stützung der Gedächtnisfunktionen

— Durch modellgeleitetes Einüben von Ver-balisierungen während der unterschiedli-chen Lernphasen des Leselernprozesses wird das Behalten und Wiedergeben ent-scheidend gestützt.

— Durch die Klärung der jeweiligen (Teil-) Zielvorstellungen wird mehr Bewußtsein für die Aufgabe erreicht. Der Lernprozeß kann

damit aktiver und vor allem selbstbestimmter und selbständiger vom Kind geleistet werden.

— Die Ausweitung der begrenzten Kapazität des Arbeitsspeichers wird durch Zusammenfassen mehrerer Einzelelemente ermöglicht. Im Langzeitgedächtnis können damit visuelle Merkmalslisten aufgebaut und bei Bedarf abgerufen werden.

— Durch kinästhetisch kontrollierte, prägnante Wortgestalten kann aus dem lexikalischen Gedächtnis die treffende Wortbedeutung zur Verfügung gestellt werden. In der Arbeit von *Bosch* wird der auditiv-sprechmotorische Anteil am Leselernprozeß nachdrücklich dargestellt.

— Der Ausgleich der Mängel an sprachlichen Erfahrungen durch unterrichtsimmanente oder therapiengeleitete Spracharbeit stellt an der Schule für Sprachbehinderte eine grundlegende Aufgabe dar, die dem Aufbau und Ausbau von lexikalischem, syntaktischem und semantischem Wissen dient.

— Der Einsatz multisensoriellen Lernens ermöglicht die Speicherung sich bedingender Assoziationen, die den Aufbau und die Reproduktion von Gedächtnisleistungen sichern. Je vielfältiger sinnvolle Inhalte miteinander verknüpft werden, um so leichter sind sie abrufbar.

4.5. Stützung des Aufmerksamkeitsverhaltens

— Voraussetzung für jegliches Lernen ist die Motivation, das Interesse, sich mit der Aufgabe beschäftigen zu wollen. Diesem Faktor sollte mit entsprechender Textauswahl und überlegten Aufgabenstellungen Rechnung getragen werden. Dazu ist eine kritische Durchsicht der Fibeln angeraten.

— Bei eher globalen, eventuell detailverhafteten Wahrnehmungsprozessen sind besonders die gutgemeinten Lernhilfen mit Vorsicht einzusetzen. Es ist unbeabsichtigt möglich, daß die Kinder irrelevante Informationen des Lesematerials zur Lösung des Erlesevorgangs verwenden. So kann das zu starke Beharren auf korrektem Lesen, jedenfalls anfänglich, durch permanente Wiederholung in der Schule oder zu Hause zu der Vorstellung

führen, daß Lesen im wesentlichen das Abrufen von mittlerweile auswendig gelernten Ganzwörtern sei. Die Ausbildung sinnvoller Strategien zur Analyse und Synthese, zur Worterkennung kann damit behindert oder hinausgezögert werden. Würde das Kind weiter so verfahren, gelänge die Worterkennung nur ganzheitlich oder gar nicht. Damit wird die Notwendigkeit des Übens nicht angezweifelt. Vor einem möglichen Übereifer häuslicher Übung ist aber zu warnen. Sinnvolle, aufmerksamkeitsfokussierende Übungen gelingen durch einfache Variationen des Lesematerials (z. B. Veränderungen der Satzstruktur und damit der Stellung der Wörter, Pluralbildungen, Austausch von Einzelgraphemen, Entdecken und Erkennen unsinniger Aussagen). Die Kinder werden dadurch zum Anwenden notwendiger Strategien veranlaßt, und eine vorschnelle Automatisierung wird vermieden. Die Auseinandersetzung mit schriftsprachlichem Material muß so gestaltet sein, daß *lesend* das Lesen erlernt wird (vgl. *Bettelheim*).

— Die Klärung der Wortgestalt mit Hilfe von Umrißzeichnungen zeigt ebenfalls bald Grenzen und könnte schwache Leserinnen und Leser eher verwirren. Diese Hilfe verspricht später im Rechtschreibunterricht mehr Motivation und Erfolg.

— Kontextinformationen durch Bilder stellen eine notwendige semantische Stütze dar. Ist der zu erlesende Text aber gleich der Bildaussage, so erübrigt sich die Lesearbeit, verführt zum Raten und nimmt die Persönlichkeit des Kindes wenig ernst. Bilder sollten sehr überlegt eingesetzt werden und eher das Umfeld des Handlungsrahmens klären und darstellen.

— Unterstreichungen, farbliche Markierungen und Unterlegungen, Einkreisungen oder Verbindungsbögen können aufmerksamkeitsfokussierend wirken und so von der eigentlichen Information ablenken. Auch diese Hilfen sind zweifelsohne nach dem Gelingen grundlegender Lesestrategien wieder hilfreich und ohne Bedenken einzusetzen.

4.6. Stützung kognitiver Prozesse

— Es ist gezielt herauszustellen und zu üben, daß beim Erlesen verschiedene Strate-

gien angewandt werden können und je nach Situation einzusetzen sind (z. B. Gliederung in Silben oder Signalgruppen, ganzheitliches Erfassen kurzer, immer wiederkehrender Wörter usw.).

— Das Interesse für Schriftsprache muß behutsam zum Entdecken, Betrachten und Umgehen mit ihr geführt werden.

— Das Kind bedarf der *eigenen* Zielorientierung und muß erfahren, daß zur Lösung von Leseaufgaben Teilschritte unterschiedlichen Umfangs möglich sind.

— Die sprachliche Reflexion über das jeweilige Vorgehen ist immer wieder herauszufordern.

— Das Vertrauen, gestellte Aufgaben lösen zu können, ist insgesamt eine unterrichtliche Aufgabe und ist deshalb in den verschiedenen Bereichen des Erstunterrichts zu entwickeln. Hier rückt das Be-Greifen und Umgehen mit Sachen in den Vordergrund, das durch den »Druck« des Vermittels der Kulturtechniken leider manchmal in den Hintergrund gerät. Der Schriftspracherwerb stellt so gesehen eine wichtige Hilfe für die kognitive Entwicklung dar.

5. Ausblick

Es liegt in der Kompetenz der Sprachheilpädagogin und des Sprachheilpädagogen, daß Leselerprobleme möglichst vermieden werden und damit emotionale Belastungen zusätzlicher Art ausbleiben. Zeit- und Gruppendruck sind in den Lernsituationen auszuschalten, um Kinder mit Schwierigkeiten nicht zu »Notfallreaktionen« zu zwingen, wie sie im Fall des Lesens u. a. als Raten, andauerndes Korrigieren, Beharren auf falschen Lösungen, Nichtannehmen von Hilfen, Aufgeben, Resignieren oder Vermeiden auftreten können. Es liegt in der pädagogischen Verantwortung, das Selbstvertrauen der Kinder zu stärken, um den Schulerfolg zu sichern. Die Notwendigkeit, dabei die Gesamtpersönlichkeit des Kindes zu fördern, wurde bereits herausgestellt. Hier spielt die Förderung motorischer Fähigkeiten eine besondere Rolle, ein Punkt, der im aktuellen Schulalltag bereits deutliche Umsetzung erfährt. Es ist abschließend aber mit Nachdruck her-

auszustellen, daß sich (schrift)sprachliche Fähigkeiten nur in der aktiven Auseinandersetzung mit (Schrift)Sprache entwickeln.

Literatur

- Bettelheim, B.: Kinder brauchen Bücher. Stuttgart 1982.
- Bosch, E.: Auditiv-sprechmotorisches Funktionstraining im Erstleseunterricht. Baltmannsweiler 1983.
- Brügelmann, H.: Kinder auf dem Weg zur Schrift. Konstanz 1983.
- Bryant, P., und Bradley, L.: Children's reading problems. Oxford 1985.
- Dannenbauer, F. M., und Chipman, H. H.: Spezifische Sprachentwicklungsstörung und symbolische Repräsentationsschwäche. Frühförderung interdisziplinär 7 (1988), S. 67—78.
- Dehn, M.: Zeit für die Schrift. Bochum 1988.
- Ensslen, S.: Legasthenie und Sprachentwicklungsstörung. Sprache und Kognition 3 (1984) 4, S. 242—254.
- Evans, M. A., und Carr, T. H.: Cognitive abilities, conditions of learning, and the early development of reading skill. Reading Research Quarterly 20 (1985) 3, S. 327—350.
- Grimm, H.: Sprachliche und kognitive Probleme dysphasischer Kinder. Frühförderung interdisziplinär 7 (1988), S. 57—66.
- Heinrichs, G.: Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten aufgrund sprachlicher Beeinträchtigung. Die Sprachheilarbeit 24 (1979), S. 101—106.
- Hohensee, I., und Vagt, G.: Zur Bedeutung der Vorausartikulation beim Lesenlernen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 14 (1982), S. 236—244.
- Klicpera, Ch.: Leistungsprofile von Kindern mit spezifischen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Heidelberg 1985.
- Marx, H.: Aufmerksamkeitsverhalten und Leseschwierigkeiten. Weinheim 1985.
- May, P.: Schriftaneignung als Problemlösen. Frankfurt, Bern, New York 1986.

*Wir bitten um Beachtung des
dieser Zeitschrift beiliegenden
Bestellzettels für Lehrmittel
und Schriften zur Sprachheil-
pädagogik.*

Der Verlag

- Radigk, W.: Kognitive Entwicklung und zerebrale Dysfunktion. Dortmund 1986.
- Scheerer-Neumann, G.: Funktionsanalyse des Lesens. Psychologie in Erziehung und Unterricht 24 (1977), S. 125—135.
- Scheimann, G.: Kritische Anmerkungen und neuere Aspekte zur Differentialdiagnostik der spezifischen Leseschwäche. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie 14 (1986), S. 303—318.
- Staps, H.: Legasthenieprophylaxe durch Früherfassung. Die Sprachheilarbeit 23 (1978), S. 17—26.

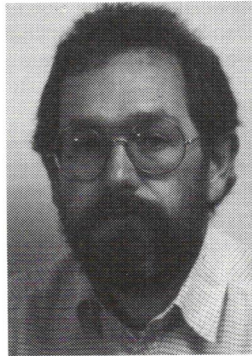
Anschrift der Verfasserin:

Eva Troßbach-Neuner
Gabelsbergerstraße 48 a, 8000 München 2

Eva Troßbach-Neuner arbeitet als Leiterin eines Studienseminars für Sprachbehindertenpädagogik im Seminarbezirk Oberbayern. Schwerpunkt: didaktisch-methodische Maßnahmen für sprachbehinderte Kinder in therapieimmanenten Unterrichtskonzepten

MAGAZIN

Materialien und Medien



Reinhard Dümmler, Gerolzhofen

Lesen durch Schreiben**Ein Erfahrungsbericht über J. Reichens Leselehrgang in einer Diagnoseklasse**

(Reichen, J.: Lesen durch Schreiben.
Zürich 1982. Schülermaterial: 26,50 DM;
Lehrermaterial: 49,80 DM)

Zusammenfassung

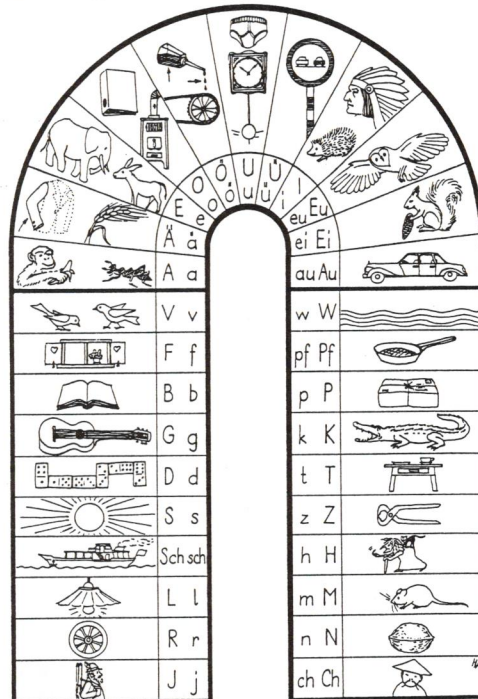
Reichens Leselehrgang unterscheidet sich in seinem methodischen Ansatz grundsätzlich von anderen gängigen Lehrgängen. Hier soll allerdings nicht die theoretische Herleitung dieser Methode erörtert werden, es geht vielmehr um die praktischen Erfahrungen mit dem Lehrgang. Der Grund für diesen Bericht liegt in der positiven Einschätzung dieses Lehrgangs, der nach meiner Erfahrung weitgehend unbekannt ist und durch meine Ausführungen einem weiteren Kreis von Kollegen und Kolleginnen zur Kenntnis gebracht werden soll. Ich werde den methodischen Ansatz kurz erklären, sodann das dazugehörige Material an Beispielen vorstellen und über meine Erfahrungen in der Klasse berichten. Hierzu ist es nötig, kurz auf die Klassensituation einzugehen, da der Lehrgang in einer Diagnoseklasse durchgeführt wurde, in der sowohl von Seiten der Schüler als auch von Seiten der Unterrichtsorganisation etwas andere Bedingungen als in einer herkömmlichen Grundschulklasse herrschen.

1. Beschreibung der Methode

Der Autor Reichen weist darauf hin, daß bereits die Schreibschulen der alten Griechen und Römer zeigen, daß man das Lesen durch Schreiben lernen

kann. Es ist dabei aber zu beachten, daß mit Schreiben nicht die motorische Handfertigkeit gemeint ist, sondern die Fähigkeit, gesprochene Sprache in der Schrift festzuhalten. Es handelt sich also um keine manuelle, sondern um eine geistige Leistung. Der Schüler muß hierzu lernen, gesprochene Sprache in Schriftzeichen umzusetzen. Nach Reichens Aussage stellt sich dann nach einem halben Jahr des Schreibenlernens das Lesen als Begleit- oder Folgeprodukt ein. Das zentrale Ziel bei dieser Methode ist es, den Schüler zu befähigen, ein beliebiges Wort in seine Lautabfolge zu zerlegen und danach phonetisch vollständig aufzuschreiben. Auf die orthographische Richtigkeit kommt es dabei (zunächst) nicht an, da ja Lesen und nicht Rechtschreibung gelernt werden soll. Reichen weist allerdings darauf hin, daß Kinder, die auf diese Weise das Lesen gelernt haben, später weniger zu Rechtschreibschwierigkeiten neigen. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht von Anfang an also die Bemühung, dem Schüler Einsicht in das Prinzip unserer Lautsprache zu vermitteln und ihn zu befähigen, durch »Abhören« die Lautstruktur von Wörtern zu erkennen. Dazu muß er ler-

Abbildung 1: Buchstabentabelle



nen, Laute zu erkennen und zu unterscheiden. Um einem gehörten Laut dann den entsprechenden Buchstaben zuzuordnen, steht dem Schüler eine Buchstabentabelle (vgl. Abbildung 1) zur Verfügung, die ihm von Anfang an den gesamten Buchstabenbestand (dieses Lehrgangs) in die Hand gibt. Somit steht auch von Anfang an ein uneingeschränkter Wortschatz zum Lernen zur Verfügung. Der Schüler vergleicht den jeweils gehörten Laut mit den Anlauten der dargestellten Abbildungen und kann somit feststellen, wie der Laut zu schreiben ist.

Im Rahmen dieser Methode wird der Schüler nie zum Lesen gezwungen, der Lehrer kann warten, bis der Schüler von selbst liest. Hierzu wird er quasi nebenbei durch Überschriften auf Arbeitsblättern und durch zusätzlich angebotenes Lese-material verführt. »Der Lehrgang geht von der Annahme aus, daß der Erwerb eines kompetenten Umgangs mit der Schrift, d. h. also das Lernen von Lesen und Schreiben, eine komplexe Leistung von Sprach-, Wahrnehmungs- und Denkprozessen darstellt. Entsprechend enthält der Lehrgang neben eigentlichen Lernangeboten zum Schreiben und Lesen auch solche im Bereich von Sprache, Denken und Wahrnehmung« (Reichen, Lehrerkommentar, S. 1). Im Sinne eines Werkstattunterrichts sollen die Schüler weitgehend selbständig lernen.

2. Beschreibung des Materials

2.1. Schülermaterial

Das Lehrgangsmaterial ist eingeteilt in sogenanntes Basismaterial und vier begleitende Rahmenthemen. Es liegt nicht in Form eines Buches vor, sondern besteht aus gelemten Einzelblättern. Die Rahmenthemen (R) sind ausgearbeitete Unterrichtsvorschläge mit chronologisch geordneten Lern- und Übungsmöglichkeiten. Innerhalb dieser Rahmenthemen lernt der Schüler an Situationen, die er aus seinem eigenen Leben als Schulanfänger kennt. Bei der Begegnung mit dem Lesematerial erlebt er den ersten Schultag der Kinder Nadja, Franz, Manuela und Wolfgang. Diese Kinder begleiten den Schüler auch bei den weiteren Rahmenthemen.

Das Basismaterial ist nicht chronologisch geordnet, es kann somit unabhängig von den Rahmenthemen nach individuellen Gesichtspunkten eingesetzt werden. Reichen empfiehlt im Sinne des Werkstattunterrichts, das Basismaterial den Kindern zur Verfügung zu stellen, so daß sie einzeln oder in Gruppen die Lern- und Übungsangebote selbst aussuchen können. Das Basismaterial unterteilt sich in Wahrnehmungsübungen (W), Lernangebot für Schüler (LS), Blätter zum programmierten Lernen (PB) und Material zur Durchfüh-

rung von Spielen (K). (Für das programmierte Lernen steht das Kontrollgerät SABEFIX zur Verfügung, welches dem bekannten »Heinevetter-Trainer« entspricht.) Sowohl Basismaterial als auch Rahmenthemen enthalten Übungen zur Schulung der Wahrnehmung, der Aufmerksamkeit und Konzentration sowie Aufgaben zum Verständnis von Anweisungen und zur Förderung des logischen Denkens. Selbstverständlich bieten sich überall vielfältige Schreibanlässe, die teils dem Material selbst, teils der Phantasie von Lehrern oder Schülern entspringen.

Zur Demonstration der vielfältigen und somit abwechslungsreichen Arbeitsweise in den Rahmenthemen soll nun ein Beispiel aus dem zusätzlichen Leseheftchen »Katja hat Geburtstag« angeführt werden: Das Thema behandelt den Ablauf von Katjas Geburtstag in verschiedenen Einzelsituationen. Auf der ersten Seite (vgl. Abbildung 2) liegt Katja morgens noch im Bett. In ihrem Zimmer sind viele Unstimmigkeiten zu finden.



Abbildung 2: Katjas Geburtstag

Somit werden auf diesem Blatt visuelle Wahrnehmungsleistungen und kritisches Denken verlangt; außerdem bietet es im Unterricht einen guten Sprech- und/oder Schreibanlaß.

Am Ende des gesamten Materials für die Rahmenthemen steht dann eine Lernzielkontrolle. Zwei dieser Arbeitsblätter sind hier angeführt (vgl. Abbildung 3 auf Seite 27).

2.2. Lehrermaterial

Reichen liefert zu seinem Lehrgang insgesamt acht Hefte mit Lehrercommentaren. In den ersten beiden Heften werden die theoretischen Grundlagen seiner Methode und organisatorische Empfehlungen ausgebreitet. In den Heften 3 bis 5 werden Durchführungsvorschläge zu den Rahmenthemen und Hinweise zur Arbeit mit dem Kontrollgerät gegeben. Die Bände 5 und 7 enthalten Hinweise zum Lernangebot für Schüler und zu den Wahrnehmungsübungen. Im 8. Band gibt es viele Hinweise für Spiele, die den Unterricht begleiten können.

DIE SPRACHHEILARBEIT

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

Redaktion:

OSTR Arno Schulze, Am Schwimmbad 8, 3575 Kirchhain 1, Telefon (06422) 28 01 (bis 21. 9. 1988)

Prof. Dr. Jürgen Teumer, Mühlenkamp 2 A, 2723 Scheeßel, Telefon (04263) 88 88

OSRin Barbara Kleinert-Molitor, Friedrich-Ebert-Straße 131, 2800 Bremen 1, Telefon (0421) 59 13 32

Dipl.-Päd. Uwe Förster, Tulpenstraße 4, 3253 Hess. Oldendorf, Telefon (05152) 29 50 (ab 21. 9. 1988)

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

Inhaltsverzeichnis des Jahrgangs 1988

Die Ziffern, z. B. 1/10, bedeuten in ihrer Reihenfolge von links nach rechts: Heft/Seite.

AUF EIN WORT

<i>Die Redaktion: In eigener Sache</i>	1/ 1
<i>Werner Orthmann</i>	2/ 55
<i>Wolfgang Wertenbroch</i>	3/107
<i>Heinz Buddemeier</i>	4/163
<i>Jürgen Teumer</i>	5/211
<i>Geert Lotzmann</i>	6/263

HAUPTBEITRÄGE

<i>Bachhofen, A.: Theaterspiel mit Stotternden. Ein angemessener Behandlungsalltag für die methodenkombinierte Therapie erwachsener Stotternder</i>	1/ 20
<i>Bahr, R., und Nondorf, H.: Praxis sprachtherapeutischen Spielens</i>	6/291
<i>Blersch, M., und Holtz, A.: Sprachliche Entwicklungsförderung mit Vorschulkindern. Ein Erfahrungsbericht</i>	2/ 65
<i>Breckow, J.: Was bedeutet Sprachbehinderung? — Beziehungen zwischen Kindern untereinander und zu ihren Erzieherinnen bei gestörten Spracherwerbsprozessen —</i>	6/276
<i>Breuer, H., und Weuffen, M.: Untersuchung sprachlicher Grundlagen bei sprachgestörten Zwillingspaaren</i>	3/118
<i>Budny, J., und Effmert, A.: Aphasietherapie in der Gruppe als Vorbereitung auf die Alltagskommunikation</i>	2/ 71
<i>de Vries, U., Hinsenbrock, C., und Lange, P.: Katamnese zur Behandlung stotternder Kinder im Vorschulalter mit begleitender Elternberatung</i>	5/241
<i>Eckert, R.: Neuere Aspekte in der Integrierten Entwicklungs- und Kommunikationsförderung sprachbehinderter Kinder</i>	6/282
<i>Grohnfeldt, M.: Vergleichende Sprachbehindertenpädagogik und Logopädie</i>	1/ 4
<i>Grohnfeldt, M.: Das Studium der Sprachheilpädagogik zwischen Theorie und Praxis</i>	6/265
<i>Hartig-Gönnheimer, M.: Das sprachbehinderte Kind mit MCD-Verdacht. Entwicklungspsychologische Ursachen des Störungsbildes und psychomotorischer Therapieansatz</i>	4/186

<i>Motsch, H.-J.</i> : »Pädagogische Logopädie« in der Schweiz	5/213
<i>Neumann, B.</i> : Das frühe diagnostische Inventar	6/271
<i>Randoll, D.</i> : Erfahrungen und Ergebnisse bei der Anwendung des Systematic Fluency Training for Young Children (SFTYC) von R. E. Shine	5/227
<i>Richter, E.</i> : Subjektive Analyse meiner Stottersymptomatik	1/ 11
<i>Rodenwaldt, H.</i> : Aspekte einer mehrdimensionalen Diagnostik sprach- beeinträchtigter Kinder aus pädagogischer Sicht	4/178
<i>Sager, I., und Dreyer, S.</i> : Pädagogische Maßnahmen zur Gesunderhaltung der Stimme im Grundschulbereich	2/ 57
<i>Steiner, J., und Worms, U.</i> : Struktur und Kommunikation als komplementäre Elemente der Aphasiotherapie	6/297
<i>Teumer, J.</i> : Die Lautprüfverfahren — beliebt und dennoch unnütz?	3/110
<i>Welling, A.</i> : Aussprachestörung und Schriftspracherwerb als pädagogisches Problem. Aspekte eines Konzeptes zur Förderung von Kindern mit sprachlicher Beeinträchtigung in der Schule	4/167
<i>Wettstein, P.</i> : Berufsbild und Ausbildung der Logopäd(inn)en in der Schweiz	5/221

MAGAZIN

AUS-, FORT- UND WEITERBILDUNG

Mitgliederversammlung der Ständigen Dozentenkonferenz (<i>Stephan Baumgartner</i>)	1/ 32
Marburger Symposium: Bewegung und Sprache (<i>Arno Schulze</i>)	1/ 32
XIV. Kongreß der Union Europäischer Phoniater in Dresden (<i>Gottfried Kluge</i>)	2/ 86
7. Europäischer Kongreß für Myofunktionelle Therapie (MFT) in Würzburg (<i>Volkmar Clausnitzer</i>)	2/ 87
20. Inzirkofener Gespräche (<i>Geert Lotzmann</i>)	3/150
Jahrestagung der Sektion »Geschädigte Kinder und Jugendliche« der Gesellschaft für Rehabilitation der DDR (<i>Gottfried Kluge</i>)	3/151
Aktuelle Probleme der Stimmtherapie — Tagungsbericht (<i>Arno Schulze</i>)	3/153
14. Berchtesgadener Tage der Landesgruppe Hessen (<i>Arno Schulze</i>)	3/153
Symposium: Diagnose des Dysgramatismus (<i>Gerhard Homburg</i>)	4/201
Bericht aus der Landesgruppe Rheinland: Forum Sprachheilpädagogik in Köln (<i>Heribert Gathen</i>)	4/203
Mitgliederversammlung der Ständigen Dozentenkonferenz (<i>Stephan Baumgartner</i>)	4/203
Prävention in Vorschule und Schule. Arbeitstagung Würzburg (<i>Inge Frühwirth</i>)	4/204
Weiterbildung für Lehrpersonen an Schulen des Gesundheitswesens (LGW) der Universität Osnabrück	5/259

BIOGRAPHISCHE NOTIZEN

Clara Schaffhorsts 125. Geburtstag (<i>Torsten Bessert-Nettelbeck</i>)	6/310
--	-------

BUCH- UND ZEITSCHRIFTENHINWEISE

Aus anderen Zeitschriften (<i>Arno Schulze</i>)	1/ 33
Aus anderen Zeitschriften (<i>Arno Schulze</i>)	3/159
Aus anderen Zeitschriften (<i>Arno Schulze</i>)	4/208
Aus anderen Zeitschriften (<i>Arno Schulze</i>)	5/258
Aus anderen Zeitschriften (<i>Arno Schulze</i>)	6/314

dgs-NACHRICHTEN

Mitteilungen aus der Arbeit des Geschäftsführenden Vorstands (<i>Kurt Bielfeld</i>)	1/ 34
Landesgruppe Berlin (<i>Kurt Bielfeld</i>)	1/ 34
Landesgruppe Hessen (<i>Eric Heller, Arno Schulze</i>)	1/ 34
Landesgruppe Niedersachsen (<i>Uwe Förster</i>)	1/ 35
Landesgruppe Rheinland (<i>Theo Borbonus</i>)	1/ 35
Landesgruppe Hessen (<i>Eric Heller</i>)	2/ 89
Landesgruppe Rheinland (<i>Die Redaktion</i>)	2/ 89
Einberufung der Delegiertenversammlung 1988 (<i>Kurt Bielfeld</i>)	3/128
Wahlausschreibung (<i>Heribert Gathen</i>)	3/128
Bericht des Geschäftsführenden Vorstands (<i>Wolfgang Doub</i>)	3/129
Berichte der Landesgruppen	
Baden-Württemberg (<i>Peter Grziwotz-Buck</i>)	3/131
Bayern (<i>Siegfried Heilmann</i>)	3/132
Berlin (<i>Jürgen Jeßke</i>)	3/132
Bremen (<i>Gerhard Homburg</i>)	3/133
Hamburg (<i>Klaus-Christian Becker</i>)	3/134
Hessen (<i>Hans Fink</i>)	3/134
Niedersachsen (<i>Wolfgang Scheuermann</i>)	3/135
Rheinland (<i>Heribert Gathen</i>)	3/136
Rheinland-Pfalz (<i>Reinhard Peter Broich</i>)	3/137
Saarland (<i>Toni Lauck</i>)	3/139
Schleswig-Holstein (<i>Ingeburg Steffen</i>)	3/141
Westfalen-Lippe (<i>Hans-Detlef Heining</i>)	3/141
Tätigkeitsbericht (1986/88) des Referenten für besondere Aufgaben (<i>Egon Dahlenburg</i>)	3/141
Die REHAB 88 — ein Rückblick (<i>Franz Herziger</i>)	3/142
Aufruf zur Mitarbeit (<i>Die Redaktion</i>)	3/143
Landesgruppe Rheinland (<i>Theo Borbonus</i>)	5/254
»Da kam Freude auf ...« Eindrücke von der dgs-Delegiertenversammlung 1988 in Mainz (<i>Egon Dahlenburg</i>)	6/301
Uwe Förster — neues Redaktionsmitglied	6/303
Bericht über die XVIII. Arbeits- und Fortbildungstagung der dgs vom 22. bis 24. September 1988 in Mainz. Förderung Sprachbehinderter — Modelle und Perspektiven (<i>Jürgen Teumer</i>)	6/303

ECHO

Nachdruck eines Artikels aus der »Frankfurter Allgemeinen Zeitung« vom Montag, 4. Januar 1988 (S. 13): Immer mehr selbständige Logopäden und Ergotherapeuten gesucht (<i>Bettina Schulz</i>)	1/ 36
Leserzuschrift des 1. Vorsitzenden der dgs an die FAZ (<i>Kurt Bielfeld</i>)	1/ 37
Nachtrag zum Artikel »Die sonderpädagogischen Diagnose- und Förderklassen in Bayern — Schulversuch«. In: Die Sprachheilarbeit 32 (1987) 5, S. 219—224 (<i>Siegfried Heilmann</i>)	2/ 91
Auf ein Wider-Wort zu den »provokatorischen Notizen über Theorie und Therapie des Stotterns und des Stotternden« von Wolfgang Wertenbroch. In: Die Sprach- heilarbeit 33 (1988) 3, S. 107—109 (<i>Andreas Bachhofen</i>)	5/246

TAGUNGEN UND KONGRESSE

XVIII. Arbeits- und Fortbildungstagung der dgs in Mainz	1/ 25
REHAB 88	1/ 46
Autismus-Europa-Kongreß 1988	1/ 46
Fachtagung Rechtschreibung	1/ 46
Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde	1/ 47
100 Jahre städtische Hilfen für Sprachbehinderte in Düsseldorf	1/ 47
dgs-ÖGS-Tagung in Würzburg	1/ 47
Tagung des ZVL	2/100
Fortbildungstagung der ÖGS	2/100
Internationale Seminare in Boldern	2/100
15. Jahreskongreß der Union der Europäischen Phoniater	2/100
Fachtagung Sprachheilzentrum Werscherberg	2/100
11. Arbeitstreffen der Therapeuten Stotternder	2/100
Fortbildungskurse des Arbeitskreises Kooperative Pädagogik e.V.	2/100
Kurse: Myofunktionelle Therapie	2/100
Ringvorlesung »Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen« in Frankfurt	2/101
Ferienkurse der Schule Schlaffhorst-Andersen	2/101
Seminare der Deutschen Akademie für Entwicklungs-Rehabilitation e.V.	2/101
Tage der offenen Tür der Beratungsstelle Düsseldorf	2/101
Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen — Bundesweite Fachtagung	3/159
International Summer School in Developmental Language Disorders	3/159
The 2nd Oxford Dysfluency Conference	3/160
25. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern	4/208
Fortbildungsveranstaltung der ÖGS	4/209
Fachtagung der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für Logopädie	4/209
Seminar »Sensorische Integrationstherapie« in Hannover	4/209
XXIst Congress of the International Association of Logopedics and Phoniatrics	4/209
Inzirkofener Gespräche	5/259
Fortbildungskurse des Arbeitskreises Kooperative Pädagogik e.V.	5/259
Arbeitstagung ÖGS/dgs in Linz	6/313
Seminare des IFBT	6/314

WEITWINKEL

Die Betreuung sprachbehinderter Kinder im Wiener Pflichtschulbereich (Konrad Kregcjk)	1/ 48
Stotterer-Selbsthilfe — ein Überblick (Hans-Werner Stecker)	2/ 82
Stifterverband übernimmt Verwaltung der Geers-Stiftung	2/ 85
Fachliche Beiträge aus Skandinavien (Alf Preus, Martin Kloster-Jensen, Uwe Hoffmeister)	3/153
Logopädie auf dem Vormarsch in Finnland (Alf Preus, Martin Kloster-Jensen)	3/155
Bundesverband für die Rehabilitation der Aphasiker e.V.	3/155
Modellversuch: Computer in der Sprachheilschule (Arno Deuse, Roland Bühs)	4/196
Schweiz: Notruf vom Lande (Arno Schulze)	4/198
Hörgeräteverordnung: »Im Zeitalter des Monokels« (Geers-Stiftung)	4/198
Logopädisches Jubiläum in Norwegen (Alf Preus, Martin Kloster-Jensen)	5/254
Jeder Vierte sollte zum Ohrenarzt (Gisela Heimbach)	5/254
BIAP — was ist das? (Frank Kuphal)	6/310

EINBLICKE

Bericht über die Feier »100 Jahre städtische Hilfen für Sprachbehinderte in Düsseldorf« (<i>Gregor Heinrichs</i>)	5/249
50 Jahre Sprachheilschule Bernstorffstraße in Hamburg-Altona — Fortschritt oder Fehlentwicklung? (<i>Erika Leites</i>)	5/250
50 Jahre Hamburger Sprachheilschule Baererstraße	5/251
Sprachheilschule Nürnberg feierte fünfzigjähriges Bestehen (<i>Klaus Thierbach</i>)	6/308

IDEENPLATZ

Katzenmusik (<i>Barbara Kleinert-Molitor</i>)	1/ 38
Wir sind Taucher. Ein psychomotorisches Spiel (<i>Giselher Gollwitz, Dieter Haas</i>) . . .	2/ 80
Im Land der Zwerge. Ein psychomotorisches Spiel zur Anbahnung räumlicher Orientierung (<i>Giselher Gollwitz, Dieter Haas</i>)	3/143
Dativ-Quartett (<i>Renate Buchner-Köhncke</i>)	4/198
Fingerspiele als ein Beitrag zur (sprachlichen) Entwicklungsförderung (<i>Axel Holtz</i>) .	5/252

IM GESPRÄCH

30 Jahre schulische Betreuung Sprachbehinderter im Raum Osnabrück (<i>Helga Kalkowski</i>)	2/ 77
Sprachbehinderte und Integration. Positionspapier des Hauptvorstandes der dgs . .	3/125
Kommunikationsstörungen in der Migration. Zum Problem des Stotterns und seiner Behandlung bei ausländischen Mitbürgern (<i>Wolfgang Wendlandt</i>)	4/193
»Integration« in Schule und Kindergarten in Hamburg (<i>Jürgen Teumer</i>)	5/247

MATERIALIEN UND MEDIEN

Blersch, M., Freund, G., und Holtz, A. (Hrsg.): Ulmer Sprach-Spiel-Schachtel (<i>Werner Willker</i>)	2/ 98
Hören — sehen — schreiben — kontrollieren. Ein Lehrprogramm auf audiovisueller Grundlage für die sprachliche Arbeit. Delto-Verlag Münster (<i>Werner Willker</i>)	3/146
Loosen, H.: Tremino Color (<i>Ursula Worms</i>)	3/148
Sprachaufzeichnungsgerät »Echo-E 2« (<i>Axel Holtz</i>)	4/200

PERSONALIA

Hans Iwert geht in Pension (<i>Karlheinz Offergeld, Manfred Theis</i>)	1/ 39
Hohe Auszeichnung für Otmar Stöckle (<i>Mörike/Grziwotz</i>)	1/ 39
Prof. Dr. Anton Leischner wird 80 Jahre alt (<i>Alfred Linck</i>)	2/ 89
Prof. Dr. med. H. Gundermann verabschiedet (<i>Arno Schulze</i>)	2/ 90
Otto Friedrich von Hindenburg zum 75. Geburtstag (<i>Wolfgang Scheuermann</i>)	3/149
Bundesverdienstkreuz für Uwe Pape (<i>Harald Schmalfeldt</i>)	3/149
Dieter Herrmann gestorben (<i>Hans Iwert</i>)	3/150
Sprachheilbeauftragter Ludwig Mees in Viersen verabschiedet (<i>Gregor Heinrichs</i>) .	5/249
Arno Schulze Ehrenmitglied der dgs (<i>Vorstand und Redaktion</i>)	6/305
Zum 75. Geburtstag von Prof. Dr. Werner Orthmann (<i>Hans-Joachim Scholz</i>)	6/306
Prof. Dr. Werner Radigk ist tödlich verunglückt (<i>Gottfried Diller</i>)	6/307

REZENSIONEN

Berendes, J. (Hrsg.): Einführung in die Sprach- und Stimmheilkunde (Jürgen Teumer)	1/ 40
Hinz, A., und Wocken, H. (Hrsg.): Gemeinsam Leben — Gemeinsam Lernen beim Hamburger Integrationszirkus (Marlen Bauer)	1/ 41
Fried, L., und Christmann, M.: Neue Übungen und Spiele zur Lautunterscheidung (Jürgen Teumer)	1/ 42
Oksaar, E.: Spracherwerb im Vorschulalter (Jürgen Teumer)	1/ 43
Aschenbrenner, H., und Legl, W.: Logopädische Übungshefte, Heft 7: Funktionsübungen Naseln (Jürgen Teumer)	1/ 43
Rennen-Allhoff, B., und Allhoff, P.: Entwicklungstests für das Säuglings-, Kleinkind- und Vorschulalter (Jürgen Teumer)	1/ 44
Brack, U. B. (Hrsg.): Frühdiagnostik und Frühtherapie (Jürgen Teumer)	1/ 44
Fiedler, P., und Standop, R.: Stottern (Jürgen Teumer)	1/ 45
Sarimski, K.: Interaktion mit behinderten Kleinkindern (Klaus K. Urban)	2/ 91
Gundermann, H. (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Stimmtherapie (August Bergmann)	2/ 93
Arbeitskreis Hamburger Sprachheilpädagogen: Überlegungen und Vorschläge zur Entwicklung des Hamburger Sprachheilwesens (Barbara Kleinert-Molitor)	2/ 94
Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs), Landesgruppe Hamburg (Hrsg.): Hamburger Sprachheilführer (Barbara Kleinert-Molitor)	2/ 97
Urban, K. K.: Hörverstehenstest (HVT) (Uwe Förster)	3/156
Kamper, G.: Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung. Band 1: Erkennen und Fördern unzureichend ausgebildeter elementarer Fähigkeiten bei Lernschwierigkeiten im Schriftspracherwerb (Werner Radigk)	3/158
Kamper, G. (Hrsg.): Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung. Band 2: Beiträge der Expertenkonferenz am 24./25. Januar 1987 in der Hochschule der Künste Berlin (Werner Radigk)	4/204
Sovák, M.: Spracherziehung im Kindesalter (Martin Schubert)	4/205
Lindner, G.: Grundlagen und Anwendung der Phonetik (Martin Kloster-Jensen) ...	4/206
Franke, U.: Arbeitsbuch Aphasie (Inge Krämer)	5/254
Werner, L.: Stottern — Hilfe! (Jürgen Teumer)	5/256
Heidtmann, H.: Neue Wege der Sprachdiagnostik (Uwe Förster)	5/256
Kramer, J.: Der Sigmatismus (Jürgen Teumer)	5/258
Böhme, G., und Welzl-Müller, K.: Audiometrie (Manfred Büscher)	6/311
Biene, E.: Zusammenarbeit mit den Eltern (Arno Schulze)	6/312
Sprache und Sprachstörungen. Neurologie — Sprachheilpädagogik — Linguistik. Schriftenreihe Denken und Lernen, herausgegeben von Werner Radigk (Arno Schulze)	6/312

RICHTLINIEN UND HINWEISE FÜR DIE AUTOREN

Aktualisierte Fassung	2/102
-----------------------------	-------

Erfolgskontrolle <i>Tante</i>		Blatt 1	
	Tram ✓		Auto ✓
	Eisenbahn ✓		Motorrad ✓
	Baum		HASE ✓
	Vogel		BLUME
	☐ Tante ☒ Tasse		☒ Kanne ☐ Kasten
	☒ Wurst ☐ Wurm		☐ Messe ☒ Messer
Male			
			

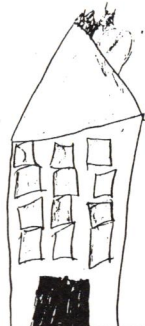
Erfolgskontrolle		Blatt 2	
Male ein Haus: ✓			
Das Dach ist rot. ✓			
Die Fenster sind grün. ✓			
Die Türe ist schwarz. ✓			
Die Hauswand ist gelb. ✓			
Auf dem Dach sitzt ein Vogel. ✓			
Zeichne einen Knaben. ✓			
Male ihm blaue Hosen. ✓			
Er hat einen roten Ballon. ✓			
Neben ihm steht seine Schwester. ✓			
Sie hat zwei Zöpfe. ✓			
Erfinde für jedes Kind einen Vornamen und schreibe ihn auf.			

Abbildung 3: Erfolgskontrollen

Ferner enthält das Lehrermaterial Kopiervorlagen, die das Schülermaterial ergänzen. Der Lehrerkommentar ist nach *Reichen* in allen Fällen nur als Anregung gedacht, er versteht sich nicht als Vorschrift, die von A bis Z abgehandelt werden soll. Bei der Vielschichtigkeit des Materials empfiehlt es sich allerdings, den Kommentar häufig zu Rate zu ziehen, vor allem, wenn man den Lehrgang zum ersten Mal durchführt.

3. Zur Klassensituation

Die Klassensituation muß bei diesem Bericht besonders erwähnt werden, da der Lehrgang in einer Diagnose- und Förderklasse durchgeführt wurde. In dieser Klasse werden die Lerninhalte der ersten beiden Schülerjahrgänge auf insgesamt drei Schuljahre verteilt. Auf das Lesenlernen übertragen, würde das bedeuten, daß die Schüler zwei Jahre Zeit haben, den Leselernprozeß zu vollziehen. In eine Diagnoseklasse gehen Kinder, die zum Zeitpunkt der Einschulung aufgrund von Entwicklungsrückständen oder Teilleistungsstörungen nicht schulreif, jedoch schulpflichtig sind. Es handelt sich somit im Prinzip um jene Kinder, die ohne das Vorhandensein einer Diagnoseklasse herkömmlicherweise vom Schulbesuch zurückgestellt würden.

Am ersten Schultag bestand die Klasse aus sieben Kindern. Da zwischen der Diagnostik, die zur Einweisung in die Diagnoseklasse führte, und dem Schulbeginn ca. ein halbes Jahr lag, wurden die Kinder gleich zu Beginn des Schuljahres nochmals auf ihre Schulreife überprüft. Nach dem »Göppinger sprachfreien Schulreifetest« waren im September 1986 von den sieben Kindern drei schulreif, zwei schwach schulreif und zwei fraglich schulreif. Die intellektuelle Leistungsfähigkeit (getestet nach *Raven*) schwankte in der Klasse zwischen 89 und 108 IQ-Punkten. Hierzu ist anzumerken, daß zwischen den Ergebnissen im Schulreifetest und denen im Intelligenztest kein Zusammenhang zu beobachten war. So hatte z.B. das Kind mit dem höchsten IQ die niedrigsten Werte im Schulreifetest. Ferner ist anzumerken, daß erfahrungsgemäß bei Überprüfungen nach *Raven* mindestens 5 IQ-Punkte mehr erzielt werden als bei anderen Tests. Bei drei Kindern wurden leichte Stammelfehler festgestellt, zwei Kinder sprachen leicht dysgrammatisch, und ein Kind stotterte. Aus der Klasse besuchten fünf Kinder am Nachmittag die an die Schule angeschlossene Tagesstätte. Im Januar 1987 kam ein weiteres Kind in die Klasse. Es wurde von der Volksschule überwiesen, da es dort dem Leselehrgang nicht folgen konnte. Nach den Oster-

ferien kam noch ein Kind — ebenfalls aus der Volksschule — in die Klasse. Auch dieses Kind konnte noch nicht lesen.

4. Erfahrungen bei der Durchführung des Lehrgangs

Es kann hier gesagt werden, daß die Erfahrungen mit dem Lehrgang durchweg als positiv einzustufen sind. Die Kinder haben den Umgang mit der Buchstabentabelle schnell gelernt. Besonders positiv empfinde ich die Tatsache, daß die Kinder nie lesen *müssen*. Auch ein Kind, das beim Lesenlernen die größten Schwierigkeiten hat und am Ende des ersten Schuljahres noch nicht lesen kann, hat ständig die Möglichkeit, mit diesem Material erfolgreich zu arbeiten. Es braucht zwar immer noch die Unterstützung des Lehrers, erfährt aber nie die Frustration, die es mit einer Fibel erfahren würde, wo es täglich neu erfährt: »Ich soll lesen — aber ich kann es nicht!« Selbst dann, wenn es weit hinter den anderen Kindern zurück ist, wird dieser Abstand nie so deutlich, und am Ende jeder Übung steht immer ein Erfolg auf dem Papier.

Aufgrund der mangelnden Schulreife einiger Kinder, und aufgrund der eigenen Unerfahrenheit mit dieser Methode, habe ich auf die Durchführung in »Werkstattarbeit« verzichtet. Somit wurden nicht nur die Rahmenthemen lehrerzentriert angeboten, auch die Übungen zum Basismaterial wurden den Kindern nicht frei zur Verfügung gestellt, sondern nach dem Ermessen des Lehrers individuell eingesetzt. Ein Teil der Übungen wurde in Kleingruppen oder bei Einzelförderstunden durchgeführt bzw. vertieft oder wiederholt.

Da aufgrund der Entwicklungsrückstände der Kinder mit Ausfällen in der visuellen Wahrnehmung zu rechnen war — und nach dem alten Prinzip der isolierten Schwierigkeiten —, wurde den Schülern am Anfang nicht die originale Buchstabentabelle angeboten, sondern eine Kopie, bei welcher die Kleinbuchstaben entfernt worden waren. Diese wurden dann nachträglich im Januar eingeführt. Nach einigen kurzen Zuordnungsübungen konnten die Schüler dann beide Tabellen benutzen, wobei nebenher gleich immer das rechtschriftliche Problem der Groß- und Kleinschreibung behandelt werden konnte.

Im Sinne *Reichens* wurde anfangs auf motorische Schreibübungen verzichtet, um den Kindern nicht durch monotone Übungen die Freude am Schreiben zu nehmen. Erst Ende Januar (nachdem die Kleinbuchstaben eingeführt worden waren) wurde zur Vermeidung von späteren Fehlformen mit einer Schreiberziehung begonnen, in welcher die Formen und Schreibabläufe der Druckschrift eingeübt wurden. Da sich bei einigen Kindern deutliche Schwierigkeiten in der Schreibmotorik und in der

visuellen Wahrnehmung herauskristallisierten, wurde auf die Einführung der Schreibschrift im ersten Schuljahr ganz verzichtet. Im zweiten Schuljahr wurde dann die vereinfachte Ausgangsschrift eingeführt.

Um den Schülern beim Erkennen und Unterscheiden von Lauten eine zusätzliche Diskriminationshilfe zu geben, wurden relativ bald (im Oktober des ersten Schuljahres) zusätzlich zu den Buchstaben auf der Tabelle noch Lautgebärden eingeführt. Diese wurden von den Schülern gern angenommen, erschienen anfangs sehr hilfreich und wurden bald überflüssig.

5. Leseleistung am Ende des ersten Schuljahres

Am Ende des ersten Schuljahres war das Lehrgangsmaterial nahezu aufgebraucht. Lediglich einige schwierige Arbeitsblätter wurden für das zweite Schuljahr aufgehoben (z. B. Kreuzworträtsel). Erfreulich war die Erfahrung, daß *Reichens* Prophezeiung eintraf: Obwohl das Lesen nie verlangt wurde und auch das Auswendiglernen der Buchstaben nicht angestrebt wurde, hat sich die Buchstabentabelle für die meisten Kinder nach und nach erübrigt. Bei allen Kindern hat sich die Fähigkeit zum Lesen selbst eingestellt. Von den sieben Kindern, die von Anfang an in der Klasse waren, konnten am Ende des ersten Schuljahres sechs (allerdings mit sehr unterschiedlicher Fertigkeit) lesen. Das siebte Kind hatte den Vorgang zwar im Prinzip erfaßt, erlas aber nur geübte Wörter. Sein Problem bestand vor allem darin, daß es für die Phonem-Graphem-Zuordnung noch auf die Buchstabentabelle angewiesen war.

Der Junge, der im Januar wegen seiner Leseschwäche in die Klasse gekommen war, hat seine Angst vor dem Lesen bald verloren, da er ja nicht mehr lesen mußte. Nachdem er durch den Umgang mit der Tabelle die Buchstaben gelernt hatte, fing er von selbst an, richtig zu lesen, was sich darin äußerte, daß er alle möglichen Beschriftungen (z. B. Türschilder) erlesen wollte, was ihm auch sehr bald gelang. Der Junge, der erst nach Ostern in die Klasse kam, konnte bis zum Schuljahresende keine deutlichen Fortschritte machen, da er häufig fehlte und auch seine sonstige Lernsituation äußerst ungünstig war.

6. Lese-Rechtschreibleistung im zweiten Schuljahr

Nach eineinhalb Schuljahren (Februar 1988) haben die Kinder zeitlich und inhaltlich den Punkt erreicht, der dem Ende einer normalen ersten Klasse entspricht. Die Kinder, die zum Ende des ersten Schuljahres schon lesen konnten, haben eine recht gute Lesefertigkeit entwickelt. Auch das sinn-erfassende Lesen gelingt bei einfachen Inhalten

recht gut. In Nachschriften mit dem Grundwortschatz des ersten Jahrganges werden von den meisten Kindern gute Rechtschreibleistungen erzielt.

Die beiden Kinder, die zum Ende des ersten Schuljahres noch nicht lesen konnten, haben den Lese-lernprozeß prinzipiell nun auch abgeschlossen. Sie erlesen aber erst einfachere Wörter und sehr kurze Sätze. Bei Nachschriften gelingt nur die Reproduktion einzelner Wörter.

7. Schlußwort

Mit *Reichens* Lehrgang liegt ein Material vor, das aufgrund seiner Vielseitigkeit sowohl dem Lehrer als auch den Schülern Spaß gemacht hat. Trotz ungünstiger Lernvoraussetzungen bei den Schülern konnten damit gute Ergebnisse erzielt werden. Es wird mit Spannung erwartet, ob die relativ gute Rechtschreibleistung (die *Reichen* ja voraussagt) auch im weiteren Verlauf anhalten wird.

Anschrift des Verfassers:

Reinhard Dümmler
Steigerwaldstraße 15, 8723 Gerolzhofen
Reinhard Dümmler ist als Sprachheillehrer
an der Julius-Kardinal-Döpfner-Schule in
Schweinfurt tätig.

Aus-, Fort- und Weiterbildung

Ständige Dozentenkonferenz

Zu ihrer zweiten diesjährigen Tagung trafen sich die Dozenten der Sprachbehindertenpädagogik vom 27. bis 29. Oktober 1988 in Wilhelmshaven. Neben der Diskussion des Thesenpapiers des Hauptvorstandes der dgs »Sprachbehinderte und Integration«, das im Prinzip allseitig akzeptiert wurde, stand das Thema »phonologische Lernstörungen« im Vordergrund. Herr Hacker vom Sprachheilzentrum Wilhelmshaven stellte das mit Herrn Weiß durchgeführte Untersuchungsprojekt zur phonematischen Struktur funktioneller Dyslalien ausführlich vor. Alle wesentlichen Aspekte von der Korpuserhebung über die Fehlerhäufigkeiten bis zur phonologischen Prozeßanalyse fanden in der ganzen Breite Beachtung. Auf ebenso reges Interesse stießen bei den Dozenten die vielen Videodemonstrationen von der im Sprachheilzentrum praktizierten diagnostischen und therapeutischen Vorgehensweise. Eindruck hinterließ die erfolgreiche Anwendung der Minimalpaarmethode in der Therapie, konsequent eingesetzt auf der Basis

einer fachkompetent mit phonologischen Methoden geordneten und systematisierten Erhebung der Produktionsdaten von zum Teil schwerst stammelnden Kindern. Die immer lebhaften Diskussionen kristallisierten sich nicht nur um Zukunftsperspektiven dieser Vorgehensweise, sondern auch um ihre Stärken gegenüber den klassischen Verfahren in der Stammertherapie und ihre Bewährung im Rahmen der pädagogischen Besonderheiten unseres Handelns. Selbstverständlich wurden auch die Einrichtungen des Sprachheilzentrums besichtigt. Uneingeschränktes Lob fand die für den Erfolg der auch dieses Mal sehr gut besuchten Tagung so wichtige Gesamtorganisation durch Herrn Weiß. Aus technischen Gründen wird die Dozentenkonferenz in Zukunft nur noch einmal im Jahr stattfinden, in diesem Jahr vom 22. bis 25. Juni 1989 mit dem Thema »Semantisch-lexikalische Störungen« in Bremen.

Stephan Baumgartner

Tagung der Sprachheilbeauftragten

Nach Veröffentlichung der neuen Begutachtungsanleitung bei Stimm-, Sprech- und Sprachstörungen fand am 24. November 1988 in Düsseldorf unter Leitung des Berichterstatters eine Tagung der kommunalen Sprachheilbeauftragten statt. Da im Zusammenhang mit den neueren Bestimmungen die phoniatische Untersuchung an Bedeutung gewonnen hat, begann die Tagung mit einem medizinischen Fachvortrag: »Die HNO-ärztliche/audiometrische Untersuchung und ihre Bedeutung für die Sprachheilbehandlung.«

Zur Eröffnung der Tagung sandte der Dezernent für Jugend, Gesundheit und Soziales, Herr P. Saatkamp, ein Grußwort. Um mögliche Folgekosten für die Gesellschaft zu vermeiden, kämen angesichts immer knapper werdender kommunaler Haushaltsmittel der frühzeitigen Erfassung und den rechtzeitig einsetzenden Hilfen besondere Bedeutung zu. Bei der Erfüllung ihrer Aufgaben sollten Sprachheilbeauftragte wissen, daß sie Anteil an der »planungshoheitlichen Funktion ihrer Stadt bzw. ihres Kreises« haben.

Die anschließende Konferenz, zu der auch Arbeitsmappen ausgegeben wurden, stand ganz unter der Thematik sozialrechtlicher Fragen. Zunächst berichtete der Landesarzt für Sprachbehinderte Dr. Linck über die 1992 zu erwartende europäische Freizügigkeit. Das bedeutet, daß nach diesem Zeitpunkt auch verstärkt ausländische Sprachtherapeuten in Deutschland tätig werden. In diesem Zusammenhang kündigte er für seinen Zuständigkeitsbereich eine Ergänzung der »Richtlinien zur Durchführung von Sprachheilbehandlungen in der kommunalen Sprachbehindertenhilfe« an. Von

einem logopädisch Tätigen müsse nicht nur vor- ausgesetzt werden, daß er selbst keine gravierenden Sprach- und Stimmstörungen habe, er müsse außerdem die deutsche Sprache einwandfrei beherrschen.

Neben anderen wichtigen sozialrechtlichen Fragen wurde auch der Übergang eines Kindes von der ambulanten Sprachtherapie zum Sprachheil-kindergarten bzw. zur Sprachheilschule angesprochen. In diesem Zusammenhang hätten die Krankenkassen auf folgendes hingewiesen: Wenn ein sprachbehindertes Kind eine heilpädagogische (sonderpädagogische) Einrichtung besuchen muß, weil logopädische Maßnahmen nicht mehr greifen, würde gemäß Begutachtungsanleitung ihre Zahlungspflicht erlöschen. Aus diesem Grunde hätten sie als bisheriger Kostenträger ein Recht auf entsprechende Information.

Gregor Heinrichs

Fachtagung über sprachliche Rehabilitation von Apathikern

Vom 26. bis 28. September 1988 fand auf Schloß Reinhardsbrunn bei Friedrichroda das VII. Symposium der Klinischen Sprechwissenschaftler der DDR statt, das von der Arbeitsgemeinschaft Klinische Sprechwissenschaft der Gesellschaft für Oto-Rhino-Laryngologie und cervicofaciale Chirurgie der DDR veranstaltet wurde und an dem 80 Fachleute teilnahmen. Die wissenschaftliche Leitung lag in den Händen der Dipl.-Sprechwissenschaftler Dr. H. Jentzsch und H. Wever, Erfurt.

Den Organisatoren ist es zu danken, daß neben den Mitgliedern der Arbeitsgemeinschaft auch HNO-Ärzte, Phoniater, Psychologen und Stimm- und Sprachheilpädagogen zusammenkamen und über Probleme der Diagnostik und Therapie der Sprachstörungen bei Apathikern diskutierten, was in dieser Form erstmalig geschah. Bedauerlich war, daß von den angekündigten 24 Vorträgen fünf entfielen, darunter drei von ungarischen Kollegen.

Der Leipziger Phoniater W. Behrendt sprach über morphologische Grundlagen der Aphasien und ging auf Blutungen infolge zu hohen Blutdrucks, auf Gefäßverschlüsse und Thrombosen, auf Tumoren und auf traumatische Schäden als Ursachen von Aphasien ein. Aus dem Krankenhaus Berlin-Prenzlauer Berg kam der Beitrag »Aphasietherapie in der Phoniatrie« von H. Ulbrich. Unter 1800 Patienten der Abteilung befanden sich 90 Apathiker, 44 Männer und 46 Frauen, von denen 51 insgesamt gebessert wurden. Nur ein Patient war unter 40 Jahren. Die Höchstzahl der Sitzungen lag bei 78; es wurde eine individuelle Therapie einschließlich Sozialtherapie und Bewegungstherapie durchgeführt. 72 Patienten wurden stationär, 18 wurden

ambulant behandelt. Gewarnt wurde vor einem plötzlichen Abbruch der Therapie.

W. Lehmann, Geriatrie Klinik des Klinikums Berlin-Buch, berichtete aus sprachheilpädagogischer Sicht über »Logopädische Einflußnahme auf Diagnostik und Therapie von Aphasiepatienten nach cerebro-vasculärem Insult«, woran jährlich in der DDR ca. 35 000 Patienten — meist in höherem Lebensalter — erkranken. Ein Drittel davon sind Apathiker.

K. Frühauf, Berlin-Buch, sprach als Psychologe »Zur Psychometrie der Aphasie-Darstellung einiger Grundsatz- und Methodenprobleme« und ging auf drei diagnostische Verfahren zur Aphasiediagnostik (Leischner, Luria, Aachener Aphasie-Test und Aphasie-Prüfverfahren nach Frühauf) ein.

H. Wever, Erfurt, berichtete über »Möglichkeiten der Diagnostik und Verlaufskontrolle des sprachlichen Gedächtnisses bei gebesserten Apathikern mittels der seriellen Positionskurve«. Es wurden 20 Patienten mit motorischer Aphasie geprüft, denen zehn Zahlen und zehn anschauliche Wörter (Konkreta) genannt wurden, an die sie sich nach drei Minuten zu erinnern hatten. Wever wies darauf hin, daß durch die Aphasietherapie der Glukose-Stoffwechsel in den Hirnzellen angeregt wird.

G. Kluge, Greifswald, erinnerte in seinem Beitrag »Über ein heute weitgehend vergessenes Verfahren der Aphasie-Behandlung nach Zürneck« an die Arbeit mit dem Sprachbehandlungs- und Sprachanwendungsfilm dieses Autors aufgrund eigener Erfahrungen und vertrat die Auffassung, daß die Erkenntnisse Zürnecks heute im Zeitalter der Video-Technik mit Hilfe dieser Technik bei der Behandlung von Patienten mit sensorischen Aphasien genutzt werden sollten.

H. Wever ging in einem weiteren Beitrag auf die Anwendung von Bildergeschichten bei der Aphasietherapie ein, während der Phoniater E. Unger gemeinsam mit H. Jentzsch »Zur Klinik der akustischen Agnosien« referierte. Unger hob hervor, daß bei diesen Patienten das Richtungs- und Entfernungsgehör gestört sei, nach Offergeld Amusie und fehlendes Rhythmusgefühl vorliege.

E. Seemann, Treuenbrietzen, gab aus sprachheilpädagogischer Sicht einen Erfahrungsbericht über Therapieverläufe von 400 Patienten, die sie nach cerebro-vasculärem Insult oder Schädel-Hirntrauma behandelt hat. Der Therapieplan soll durch den Logopäden aufgrund seiner eigenen Überprüfung der Ausfälle aufgestellt werden. Die Behandlung frischer Fälle sei besser als die Behandlung zu einem späteren Zeitpunkt. Traumatisch bedingte Aphasien wiesen gute Besserungstendenzen auf, dysarthrische Restsymptome blieben bestehen,

Dysgraphien gingen nicht zurück. Bei 14 Patienten lagen nach zehnwöchiger Behandlung keine Restsymptome mehr vor. Hinsichtlich der Gruppentherapie wurde auf die Notwendigkeit des Motivierens verwiesen.

Stefan, Magdeburg, berichtete über eine »Möglichkeit der computergestützten Therapie im Rahmen einer komplexen Aphasietherapie«. Er demonstrierte dies mittels Rechner und Videogerät anhand des von ihm entwickelten Programms. Es werden dabei systematische Übungen mit wenigen Kriterien durchgeführt. Nach Stefan hat die Technik ihre Berechtigung als Hilfsmittel. Es wird nur die rezeptive Ebene, das lesende Sprachverständnis, geübt. Im Rahmen der Diskussion erfolgte durch Wever die Vorstellung eines sprachlich gut rehabilitierten Aphasikers.

R. Sasama und H. Jentzsch, Erfurt, lieferten aufgrund eigener Untersuchungen mittels objektiver Audiometrie den Beitrag »Endogene Hirnrindenelemente und ihre Beziehungen zur bewußten akustischen Wahrnehmung«. Danach ist die objektive Audiometrie geeignet für den Nachweis von Sprachverständlichkeitsstörungen, wobei sich mittels ERA sensorische und motorische Anteile der Störungen trennen lassen.

G. Kluge, Greifswald, berichtete über Langzeitkatamnesen von elf Patienten, bei denen im Kleinkind- und Vorschulalter echte akustische Agnosien vorlagen, deren Erstuntersuchung zwischen 2;8 und 7;7 Jahren erfolgte und die von ihm behandelt wurden. Sie waren bei der letzten Nachuntersuchung zwischen 15;4 und 22;3 Jahren alt, die Beobachtungszeiträume lagen zwischen 15 und 20 Jahren. Es wurde herausgestellt, daß bei diesen Jugendlichen im Mottiertest beim Nachsprechen sechssilbiger Lautfolgen Ausfälle auftraten, woraus geschlossen wurde, daß agnostische Störungen echte Behinderungen für die Patienten darstellen, die noch in der Adoleszenz nachweisbar sind.

K. Frühauf, Berlin-Buch, stellte in einem weiteren Beitrag eine »Therapiekonzeption nach aphasiendiagnostischen Kriterien« vor und ging dabei auf die unterschiedlichen Konzeptionen ein, die u. a. auf dem dritten Internationalen Aphasie-Kongreß in Florenz vorgestellt wurden. Ausführlich legte er sein Stufenprogramm dar, bei dem der Patient z. B. drei Wochen nach der Operation Tätigkeiten ausführen und dabei sprechen muß. Bei globaler Aphasie wird ein »melodisches Intonieren« (Melodiesummen) geübt, d. h., es erfolgt ein gefühlsmäßiges Ansprechen des Patienten. Weiterhin wird ein Umwelttraining durchgeführt und das Zuordnen geübt. Nach Frühauf führt Aphasitherapie zur Besserung. Er setzte sich für eine Begrenzung der Behandlungszeit ein, räumte jedoch ein, daß

eine Fortführung der Therapie zu einem späteren Zeitpunkt möglich sei.

E. Seemann, Treuenbrietzen, ging in einem zweiten Beitrag auf »das Verhältnis impressiver und expressiver Störungen bei Aphasikern in der späteren Phase (etwa sechs Monate) nach Apoplexia cerebri« ein und teilte eigene Untersuchungsergebnisse mit. Wenn die Patienten ca. sechs Monate nach ihrer Erkrankung zur Behandlung kommen, überwiegen quantitativ die expressiven Kommunikationsstörungen gegenüber den impressiven Störungen, teilweise sind Spontanrestitutionen zu beobachten, das Sprachverständnis hat sich gebessert.

H. Bialkowski, Artern, berichtete über ihre Arbeit mit den Sprachverständlichkeitsskalen nach J. Reynell, die sie gemeinsam mit dem Wissenschaftsbereich Sprechwissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle durchführt.

Den Organisatoren ist für die sorgfältige Vorbereitung der Tagung zu danken, die in einer schönen Umgebung und angenehmer Atmosphäre stattfand.

Gottfried Kluge, Greifswald

Ideenplatz

Sprechzeichen

An die Redaktion

In der letzten Ausgabe der »Sprachheilarbeit« habe ich den »Ideenplatz« vermißt. Ich fände es sehr schade, wenn aus Mangel an Beteiligung der Leser (?) die Ideen ausblieben und dieser praxisorientierte Teil der Zeitschrift auf der Strecke bliebe. Deswegen habe ich mich entschlossen, meinen Teil beizutragen, und möchte meine Idee zur Diskussion stellen:

In meiner Arbeit mit sprachgestörten Kindern (vor allem sprachentwicklungsgestörte, stammelnde, dysgrammatisch sprechende Vorschulkinder) greife ich auf das »Sprechzeichnen« von Waltraud Seyd zurück (vgl. Seyd: Sprache und Bewegung. Villingen 1972). Ich habe ihre Ideen verändert und weiterentwickelt und flechte sie in meine sprachtherapeutische Arbeit ein. Dazu bewogen haben mich einerseits meine Kenntnisse über den engen Zusammenhang von Sprache und Motorik, insbesondere feinmotorischer Aktivität und sprachlicher Entwicklung, andererseits die positiven praktischen Erfahrungen mit dem Sprechzeichnen.

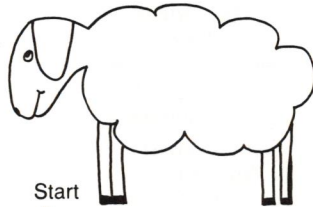
Für die meisten Kinder ist das Zusammenspiel rhythmischer, sprachlicher und motorischer Elemente motivierend. Auch Kinder, die im Kindergarten nie malen wollten, hatten bei diesem Malspiel Spaß und Erfolgserlebnisse.



Fährt der Vater
mit dem Fahrrad,
fällt der Vater
manchmal um,
bum!

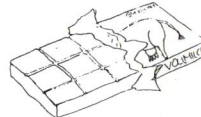


Wer trampelt da im Treppenhaus
trap trap trap
das Trampeltier kommt grad nach Haus
trap trap trap

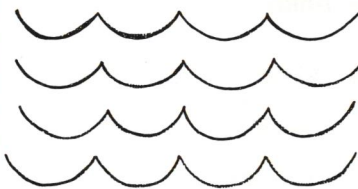
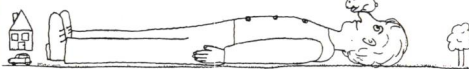


Das Schaf
das Schaf
das schaut
so brav

Start

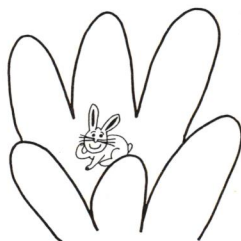
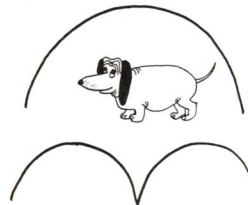
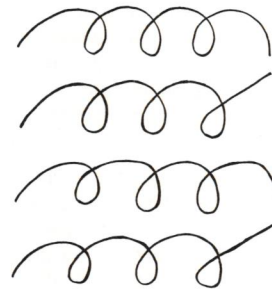


Schenk mir eine Schokolade
Schokolade schmeckt so fein
aber leider, schade, schade
soll sie schrecklich teuer sein!



1. Auf einer Wiese
da lag ein Riese
auf seiner Nase
da saß ein Hase

2. Da sagt der Riese:
du, wenn ich niese
fliegst du kleiner Hase
runter von der Nase!



Rische rasche rusche
der Hase sitzt im Busche.
Im Busche sitzt der Hase,
der packt sich an die Nase.

Reim sprechen 
Spur mit Stiften nachschwingen

Start: 

- Autofahren Autofahren
immer auf der
Straße fahren.
- Autofahren Autofahren
über diese Kreuzung fahren.
- Autofahren Autofahren
Achtung, niemand überfahren!
- Rollerfahren Rollerfahren
und der Wind
zieht an den Haaren.

Wickel wackel 
wickel wackel
guck mal da, ein 
dicker Dackel! 



- Fahrradfahren Fahrradfahren
immer Achterbahnen
fahren

Die Aufgaben werden individuell abgestimmt. Je nach den Fähigkeiten der Kinder biete ich — im Anschluß an ein einführendes kurzes Spiel oder eine kleine Geschichte — verschiedene Schwingformen an. An der Tafel, in der Luft, auf großem oder kleinem Papier mit mehr oder weniger komplexer Sprachbegleitung wird die Figur mit bunter Kreide/Wachskreide nachgeschwungen, bis das »Bild« in allen Farben leuchtet. Bei stammelnden Kindern läßt sich eventuell ein zu übender Laut dabei besonders häufig üben. Sprachentwicklungsgestörte Kinder steigern ihre Fähigkeit zur Koordination von Bewegungen und Sprechen. Ich beobachte positive Auswirkungen auf Konzentrationsfähigkeit und auditive Gedächtnisleistungen. Vor allem macht der Sprechablauf in Mini-Gedichten den Kindern Spaß. Aus meiner (sich ständig erneuernden) Ideen-Sammlung lege ich einige Beispiele bei. Über Rückmeldungen zur Brauchbarkeit würde ich mich freuen.

Birgit Osthege
Wagnerstraße 11, 4006 Erkrath

dgs-Nachrichten

Landesgruppe Hessen

Mitgliederversammlung

Am 9. September 1988 fand eine außerordentliche Mitgliederversammlung in Gießen statt. Nach dem Geschäftsbericht und dem Bericht der Kassenprüfer wurde dem Vorstand einstimmig die Entlastung erteilt. Daran schloß sich die ausführliche Diskussion der neuen Satzung an. Die Satzung wurde einstimmig beschlossen und verabschiedet. Sie bildete die Grundlage für die Eintragung in das Vereinsregister, die durch Hans Fink und Reinhard van Husen am 21. Oktober 1988 erfolgte. Somit ist die dgs-Landesgruppe Hessen nun ein eingetragener Verein mit eigener Satzung. Im Anschluß an die Satzungsdiskussion erfolgte die Neuwahl des Vorstandes. Sie erbrachte keine personellen Veränderungen, so daß die Arbeit nun kontinuierlich fortgesetzt werden kann. Arno Schulze wurde zum Ehrenvorsitzenden der Landesgruppe Hessen gewählt.

Die Zeit vergeht schnell! Deswegen möchten wir die Mitglieder mit diesem Rundschreiben zur Mitarbeit aufrufen und einladen: Vom 25. bis 29. September 1990 findet in Marburg die 19. Arbeits- und Fortbildungsveranstaltung der dgs mit dem Thema »Sprache — Behinderung — Pädagogik« statt. Um diesen Kongreß sowohl inhaltlich als auch organisatorisch vorzubereiten und zu gestalten, bitten wir um Ihre

- Anregungen zu thematischen Schwerpunkten, die Ihre Interessen aufgreifen,

- Vorschläge für Referenten, die Ihnen besonders geeignet erscheinen,
- Arbeitskraft und -zeit, um den Ablauf des Kongresses zu aller Zufriedenheit zu gewährleisten.

Ihre Anregungen, Vorschläge und Ihre Bereitschaft zu persönlichem Einsatz teilen Sie bitte Herrn Hans Fink mit. Sie erreichen ihn unter folgender Adresse und Rufnummer: Hans Fink, Burgackerweg 6 a, 6301 Staufenberg 1, Telefon (06406) 14 66.

Cornelia Altwicker-Lessin

Fortbildungsveranstaltung

Vom 3. bis 7. April 1989 findet im »Kloster Nothgottes« in Rüdesheim eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema »Musik und Sprache in der Arbeit mit Sprachbehinderten« statt. Referentin: Adelheid Klauer.

Musik spricht anders als manche Formen logopädischer Therapie den Menschen als ganzheitliches Wesen an. Ein vielschichtiger Musikunterricht, der die verschiedenen Aspekte von Musik und Verhaltensweisen gegenüber Musik berücksichtigt, ermöglicht für Sprache wichtige Grunderfahrungen, wie den Aufbau intermodaler und serialer Wahrnehmung, das Übersetzen von Bewegung in Klang und die erlebte Einheit von Sprache, Musik und Bewegung. Im Mittelpunkt der Tagung stehen Erfahrungen mit dem eigenen Körper, der Stimme, der Bewegung und dem Raum. Anregungen für die Praxis zu den Bereichen Singen und Artikulationsschulung, Wahrnehmungsförderung, Bewegungsspiele und Tanz und der Umgang mit dem Orff-Instrumentarium bilden den zweiten Arbeitsschwerpunkt der Woche.

Die Teilnehmer(innen) werden gebeten, bequeme Kleidung, Gymnastikschuhe, eine Decke und eventuell Rhythmusinstrumente mitzubringen. Interessierte Kolleginnen und Kollegen richten ihre Anmeldungen bitte an: Reinhard van Husen, Tausenstraße 12, 6220 Rüdesheim/Rhein, Telefon (06722) 43 92.

Landesgruppe Hamburg

Neuaufgabe »Hamburger Sprachheilführer«

Da die erste und zweite Auflage des »Hamburger Sprachheilführers« innerhalb eines Jahres vergriffen waren, wurde die Schrift neu aufgelegt. Der »Hamburger Sprachheilführer« gibt einen umfassenden Überblick über alle Hamburger Institutionen, an die sich Sprachgestörte und deren Eltern wenden können. Da nur wenige Änderungen notwendig waren, können die erste, zweite und dritte Auflage nebeneinander benutzt werden. Der »Hamburger Sprachheilführer« kann gegen 2 DM Versandkosten pro Exemplar — in Form von Brief-

marken — bezogen werden bei: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Landesgruppe Hamburg, Zitzewitzstraße 51, 2000 Hamburg 70.

Klaus-Christian Becker

Tagungsbericht Mainz 1988

Der Bericht über die XVIII. Arbeits- und Fortbildungstagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) wird voraussichtlich Ende April 1989 erscheinen. Kongreßteilnehmer haben den Bericht bereits mit der Tagungsgebühr bezahlt. Zusätzliche Tagungsberichte können zu gegebener Zeit beim Verlag Wartenberg & Söhne GmbH oder bei der Landesgruppe Rheinland-Pfalz zum Preis von 34 DM bestellt werden.

Reinhard Peter Broich

Personalia

Ehrung für Frau Hildegard Schneider- Haber



Für ihr außerordentliches Engagement zur Förderung sprachbehinderter Kinder wurde Hildegard Schneider-Haber am 5. Dezember 1988 mit dem Verdienstkreuz der 1. Klasse des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland ausgezeichnet.

Wie der hannoversche Regierungspräsident Gottfried Jacob in seiner Laudatio betonte, hat Frau Schneider-Haber neben ihrem starken beruflichen Einsatz immer Zeit gefunden für ehrenamtliche Tätigkeiten in Organisationen und Gremien der Sonderpädagogik: »Seit mehr als 25 Jahren stellt sich Frau Schneider-Haber in den Dienst der Sprachheilpädagogik. Sie war u. a. jahrelang Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Landesgruppe Niedersachsen, und Referentin für Sprachbehindertenpädagogik im Verband Deutscher Sonderschulen auf Landes- und Bundesebene. Wir verdanken ihr wichtige Impulse zur Früherfassung und Frühförderung sprachbehinderter Kinder.«

Durch ihre Fachkenntnisse und ihr menschliches Engagement hat Frau Schneider-Haber wesentlich

dazu beigetragen, daß sprach- und hörbehinderten Kindern die bestmöglichen therapeutischen Maßnahmen zuteil wurden. Wir verdanken ihr schließlich nach jahrzehntelangem Kampf die Durchsetzung der flächendeckenden Versorgung sprachauffälliger Schüler durch Sonderunterricht in Niedersachsen. Doch das war es nicht allein. Sie hat den Kolleginnen und Kollegen der Sprachheilschule Hannover als Schulleiterin gezeigt, wie Schule nicht verwaltet, sondern »gelebt« werden kann. Durch Einfühlungsvermögen, fachliche Kompetenz und unerschütterlichen Glauben an das Positive im Menschen entstand so eine Schule als Ort gelebter Demokratie mit dem Schüler im Zentrum. Ihre Stärke zeigte sie bei pädagogischen Entscheidungen, die nicht immer die Zustimmung der vorgesetzten Behörde fanden. Letztlich blieb auch bei Reglementierungen, Niederlagen und persönlichem Leid ihr unverwechselbares Lächeln — das Lächeln einer starken Frau. Wir wünschen es ihr noch lange.

Heiko Sieling

Nachruf für Wilhelm Körber

Am 20. Januar 1989 verstarb im Alter von 85 Jahren unser Ehrenmitglied, Herr Sonderschullektor i. R. Wilhelm Körber.

Herr Körber legte mit der Einrichtung einer »Versuchsklasse für sprachgestörte Kinder an den damaligen Krankenanstalten der Stadt Essen« am 1. Oktober 1936 den Grundstein für die erste Schule für Sprachbehinderte im Rheinland. Aus dieser kleinen Schule, die Herr Körber bis zu seiner Pensionierung im Jahre 1969 leitete, erwuchsen zunächst alle weiteren Leiter der Schulen für Sprachbehinderte (so in Köln, Düsseldorf, Wuppertal). Anlässlich der 50-Jahr-Feier der Sprachheilschule in Essen wurde ausgeführt: »Herr Körber hat eine ganze Lehrer-Generation in Theorie und Praxis ausgebildet und geprägt.« Zeichen seines Engagements für die Sprachheilpädagogik war vor allem auch seine Mitwirkung bei der Gründung der Landesgruppe Rheinland der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Er wurde ihr erster Vorsitzender in der Zeit vom 20. Juni 1959 bis Juni 1960. Anschließend war er mehrere Jahre Mitglied des Vorstandes. In Anerkennung seiner Verdienste für die Aufbauarbeit wurde er zum Ehrenvorsitzenden der Landesgruppe Rheinland ernannt. Wir Kollegen gedenken seiner in Ehren.

Heribert Gathen

Weitwinkel

Organisation der Sprachüberprüfungen im frühen Kindesalter in Finnland

Die Beobachtungen der Entwicklung der Kinder führen in Finnland Kinderberatungszentren durch, welche im Netz des öffentlichen Gesundheitswesens für jede Gemeinde zugänglich sind.

Ein Kontrollformular erlaubt die Eintragungen der Entwicklungsbeobachtungen. Es werden Kinder vom ersten Lebensmonat bis zum sechsten Lebensjahr überprüft; der Zeitraum ist in 15 Altersstufen eingeteilt.

Werden erkennbare Abweichungen festgestellt, müssen gründlichere Untersuchungen durchgeführt werden. Logopädische Behandlungen beginnen häufig erst im Alter von vier bis fünf Jahren. Da die Horte und Kindergärten von fast allen Kindern besucht werden, ist gewährleistet, daß auch fast alle Kinder durch eine(n) Logopäden(in) Sprachförderung erhalten. Diese wird entweder durch eine(n) Logopäden(in) der Einrichtung oder in ambulanter Form durchgeführt.

Im anderen Falle müssen die Eltern nach Erhalt einer ärztlichen Verordnung ihr Kind zu einem Gesundheitsberatungszentrum oder einem(r) privaten Logopäden(in) führen. Die logopädischen Behandlungen sind im allgemeinen kostenlos, oder es ist möglich, später eine Entschädigung zu erhalten. Im Falle, daß das Kind die Behandlung zunächst nicht durchhält oder diese keinen Erfolg zeigt, wird eine Neubehandlung im Alter von sieben Jahren in der Grundschule begonnen. Obwohl jedes Kind, welches einer logopädischen Behandlung bedarf, früher oder später dieser auch zugeführt wird, sind die Fachleute der Meinung, daß Maßnahmen einer noch sorgfältigeren Erforschung, Behandlung und Vorbeugung noch effektiver und früher durchgeführt werden sollten.

Unter der Leitung der Autorin ist man an der Universität von Oulu mit der Erforschung der vorschulischen Entwicklung durch die Beobachtung der an der Universitätsklinik geborenen Kinder vorgekommen, auch deshalb, da es sich um ein gemeinsames Projekt zwischen dem Institut für Logopädie und Phonetik und der Universitätsklinik von Oulu handelt.

Neben den eventuellen linguistischen Schwierigkeiten hat man auch versucht, den psychomotorischen Zustand der Kinder zu untersuchen und mit ihrem sprachlichen Entwicklungsstand in Beziehung zu setzen.

Die überprüften Kinder waren im Alter von drei bis vier Jahren. In der ersten Phase wurden die Eltern

mit eingeladen, um einen detaillierten Fragebogen vervollständigen zu können. Die Fragen und Behauptungen des Fragebogens sind den verschiedenen Sprachebenen entnommen und den Bewertungskriterien zur sensorischen und motorischen Einschätzung.

Die zweite Phase der aktuellen Untersuchung hat zum Ziel, den Eltern die Fähigkeit zu vermitteln, das Sprachniveau ihrer Kinder abzuschätzen.

Ein anderes Ziel war die Untersuchung der Bewertungen, welche von den Krankenschwestern des Gesundheitsdienstes erstellt wurden.

Berücksichtigt wurde bei der Untersuchung ebenfalls, daß zum Teil Kinder untersucht wurden, deren Sprachentwicklung nach der Bewertung der Eltern verzögert war, und zum Teil Kinder, deren Sprachentwicklung nach Einschätzung der Eltern normal oder gut war, um diese Bewertungen im Vergleich zur tatsächlichen sprachlichen Disposition zu untersuchen.

Gleichzeitig wurde auch das vorausgesagte Niveau im psychomotorischen Bereich im Vergleich mit der sprachlichen Entwicklung untersucht.

Die sprachliche Entwicklung wurde bewertet nach den Gesichtspunkten der phonetisch-phonologischen, morphologischen, syntaktischen und semantischen Beherrschung.

Die Untersuchung dauert noch an, die Resultate sind noch nicht verfügbar.

*Eila Alahuhta, Universität Oulu, Finnland
(Übersetzung: Frank Kuphal)*

Fachliche Beiträge aus Skandinavien

Nachfolgend werden übersetzte Zusammenfassungen von Artikeln aus der »Nordisk Tidskrift for Logopedi og Foniatri« (N.T.L.F.) des Jahrgangs 1988 zur Kenntnis gebracht.

N.T.L.F. 1988, No. 13, Seite 3—16

Non-organic Dysphonia: Phonetograms for pathological voices before and after therapy. Patricia Gramming, Phoniater MD, Abteilung für Phoniatrie, ENT-Klinik, Allgemeines Krankenhaus Malmö, S-21401 Malmö, Schweden (Funktionelle Dysphonie: Phonetogramme von pathologischen Stimmen vor und nach einer Behandlung).

Die klinische Verwertbarkeit von Stimmaufzeichnungen, z. B. eine grafische Darstellung des Schalldruckpegels bei leisester und lautest möglicher Stimmgebung über den gesamten Frequenzbereich einer Stimme, wurde untersucht. Die Wirksamkeit einer Stimmbehandlung wurde an zwölf weiblichen und sieben männlichen Patienten mit funktionellen Stimmstörungen überprüft. Nach der Therapie zeigten die Kontrollaufzeichnungen der weiblichen Patienten im Durchschnitt eine

deutliche Annäherung an die Kurvenverläufe normaler Stimmen: Der Schalldruckpegel bei lauter Phonation lag deutlich höher als vorher. Bei leiserer Stimmgebung zeigten sich keine Unterschiede im Schalldruckpegel. Die durchschnittlichen Schalldruckkurven bei den männlichen Patienten ergaben keine wesentlichen Veränderungen nach der Therapie. Jedoch hat sich der individuelle Stimmumfang (Frequenzbereich) sowohl der männlichen als auch der weiblichen Patienten nach der Therapie erkennbar wesentlich vergrößert.

N.T.L.F. 1988, No. 13, Seite 17—22

Laryngectomy — Psychological aspects before and after surgery. Ein Beitrag, der auf dem IV. Weltkongress für Laryngektomierte in Barcelona vom 15. bis 17. Oktober 1986 gehalten wurde. Lau Laurse MD, PhD, Rigshospitalet, A 2152, DK-2100 København. Hanne Tranberg, Sprachpathologin, Taleinstituttet, Århus, DK-8240 Risskov. (Laryngektomie — Psychologische Aspekte vor und nach der Operation.)

Dieser Beitrag befaßt sich mit vor- und nachoperativer Behandlung von Patienten mit Kehlkopfkrebs, um schwere psychische Reaktionen nach einer Laryngektomie zu vermindern. Er betont die Notwendigkeit einer gründlichen Vorbereitung des Patienten und seines Ehepartners auf die Operation durch alle beteiligten Therapeuten (z. B. Ärzte, Sprecherzieher, Krankengymnasten usw.). Der Beitrag umreißt die Stationen und Symptome einer zu erwartenden traumatischen Krise und gibt Ratschläge für die Behandlung von Patienten, die eine solche Krise durchleben. Das postoperative Stimm- und Sprechtraining wird angesprochen, und der Beitrag unterstreicht, daß eine Laryngektomie den Laryngektomierten nicht daran hindert, sein normales, alltägliches Leben wie vor der Operation wieder aufzunehmen, einschließlich der Möglichkeit einer sexuellen Beziehung. Mit Einfallsreichtum und dem Gebrauch von atmenschützenden Vorrichtungen kann der Laryngektomierte auch schwimmen und sich sogar am Duft einer Rose erfreuen.

N.T.L.F. 1988, No. 13, Seite 23—36

Eliminering av stamming: En presentasjon av en regulert puste-teknikk. Erik Jullumstrø, Psykolog. Pedagogisk psykologisk tjeneste, Prinsensgt. 6 B, N-7013 Trondheim. (Die Überwindung des Stotterns: Die Darstellung einer regulierten Atemtechnik.)

Stottern wird als Wortzerstückelung definiert. Das macht es möglich, Stottern zu handhaben. Das Phänomen der Selbsterholung und Selbstbehandlung zeigt auf, daß es möglich ist, flüssiges Sprechen zu erlernen. Die Kenntnis von auslösenden

und beitragenden Faktoren zeigt die Notwendigkeit auf, sich auf das Kernverhalten beim Stottern zu konzentrieren, d. h. auf die Wortzerstückelung. Stottern ist ein diskriminierendes Verhalten, das es ermöglicht, die auslösenden, bestimmenden und kontrollierenden Bestandteile des Verhaltens aufzuzeigen. Das Phänomen der Anpassung zeigt, daß Stottern bei einer Wiederholung der Sprachäußerung oft verschwindet. Die Kenntnis von Wechselbeziehungen zwischen Stottern und Muskelverspannungen weisen auf erforderliche Entspannungsübungen hin. Und ein Programm zur Ausschaltung des Stotterns muß Verfahrensweisen enthalten, die den Erwerb und die Festigung eines fließenden Sprechens ermöglichen. Das kann als die Grundlage der Methode von Azrin und Nunn zur Behebung des Stotterns bezeichnet werden. In einer zwei- bis dreistündigen Sitzung werden dem Betroffenen vierzehn Verhaltens- und Verfahrensweisen vorgestellt mit der Absicht, seine Wahrnehmung für sein Problem, bezogen sowohl auf sein Kernverhalten als auch auf die auslösenden Faktoren, zu erhöhen. Stottern auslösende Situationen werden mit ihm besprochen. Einige der vorgestellten Verfahrensweisen zielen darauf, dem Klienten ein alternatives Verhaltensmuster beizubringen, z. B. fließendes Sprechen. Der Klient wird aufgefordert, in Stottern auslösende Situationen einzutreten und das erlernte alternative Verhalten zu üben. Die nächste Umgebung (Familie) des Klienten wird darauf vorbereitet, das erworbene fließende Sprechen zu unterstützen und festigen zu helfen. Azrin und Nunn zeigen auf, daß nach einer fünfmonatigen Behandlung alle Klienten eine Verbesserung der Sprechgeläufigkeit von mindestens 93 Prozent erreicht haben. Zwei Norweger, die nach dieser Methode behandelt haben, bestätigen die Ergebnisse. Es bleiben aber noch ungelöste Probleme. Zum Beispiel wissen wir nicht, wie gravierend das verbleibende Stottern noch ist.

N.T.L.F. 1988, No. 13, Seite 37—43

Fonologisk screening av 4-åringar. Monica Westerland, leg. logoped, Barnhälsovården, Akademiska Sjukhuset, S-75185 Uppsala, Sverige. (Phonologische Untersuchung Vierjähriger — Eine klinische Wertung von Sprache, Verständnis, Satzbildung und Handlungsbedürftigkeit.)

Um die Leistungsfähigkeit des sogenannten Uppsala-Untersuchungsverfahrens zur Ermittlung von Sprech- und Sprachschwierigkeiten bei Vierjährigen aufzuzeigen, wurden 35 Kinder mit unterschiedlichen Untersuchungsergebnissen in drei unterschiedliche Kategorien eingeordnet: Lautbildung, Satzbildung (Grammatik) und Sprachverständnis. Erwartungsgemäß bestand die größte Übereinstimmung zwischen Untersuchung und

Zuordnung zu den drei variablen Kategorien bei den Ergebnissen der Lautprüfung durch den Sprachtherapeuten. Überbewertungen traten in allen drei Variablen auf. Im Bereich Sprachverständnis wurde eine leichte Unterbewertung festgestellt. Dennoch, die gesamte klinische Überprüfung ergab, daß die Untersuchungsmethode für 91 Prozent (32/35) der Kinder eine richtige Einschätzung und Bewertung erzielt. Falsche Einschätzungen waren sowohl als Über- wie auch Unterbewertung festzustellen.

N.T.L.F. 1988, No. 13, Seite 48—54

Experiences in rehabilitation counselling for language-disordered children. E. Vilkman, MD, Phoniatriische Abteilung, Zentrales Universitätskrankenhaus Tampere, SF-33520 Tampere, Finnland. E. Helminen, MA, Rehabilitationsberater, Aphasie-Vereinigung/Phoniatriische Abteilung, Zentrales Universitätskrankenhaus Tampere. (Erfahrungen mit Rehabilitationsberatung bei sprachbehinderten Kindern.)

Ein Dreijahresprojekt, das versucht, Rehabilitationsdienste für sprachentwicklungsverzögerte Kinder zu begutachten, wird hier beschrieben. Drei Berater arbeiten mit den phoniatriischen Abteilungen von drei Universitätskrankenhäusern zusammen. Das spezielle Anliegen dieser Studie ist die Analyse der Rückmeldungen von phoniatriischen Teams, Sprachtherapeuten und den Eltern der betroffenen Kinder. Das Projekt läuft jetzt seit einhalb Jahren. Die Rückmeldungen wurden über Fragebogen ermittelt. Die Eltern (n = 36) empfanden den Rehabilitationsberatungsdienst als sehr wichtig. Besonders die Möglichkeiten, mehr Informationen über die Probleme des Kindes und über Sprachstörungen im allgemeinen zu erhalten sowie Beispiele für Übungsanleitungen für zu Hause unter dem Motto »was mit dem Kind gemacht werden kann«, wurden hervorgehoben. Die Mehrzahl der Eltern berichtet, daß die Beratungen etwa einmal im Monat zu Hause stattfinden konnten. Die Berichte der an der Rehabilitation sprachgestörter Kinder beteiligten Therapeuten — vier phoniatriische Teams und 27 Sprachtherapeuten — sagen aus, daß diese Beratungen für die praktische Arbeit an Sprachstörungen einen wesentlichen Bestandteil darstellen. Unter anderem wurden die Verbesserungen im Erfahrungsaustausch zwischen phoniatriischen Teams, Kindergärten und Sprachtherapeuten hervorgehoben. In bezug auf die verschiedenen angebotenen Behandlungsmodelle — therapeutisch/pädagogisch, mit Koordination und familienbezogen — scheint es, daß das Projekt dynamisch betrachtet werden muß, in dem Elemente aus allen theoretischen Möglichkeiten je nach Situation und Bedarf eingesetzt werden. Der Bedarf richtet sich unter

anderem nach geographischen Gegebenheiten und nach dem Vorhandensein einer oder mehrerer Behandlungsmöglichkeiten — z.B. Kindergarten und/oder Sprachtherapeut usw. — und natürlich auch nach der Situation des Kindes. Das Projekt läuft bis zum Frühling 1989. Dann werden die Autoren in der Lage sein, Vorschläge für die Einrichtung von Rehabilitationsberatungsdiensten für sprachgestörte Kinder in Finnland vorzulegen.

Zusendung: Alf Preus und Martin Kloster-Jensen
(Übersetzung: August Bergmann)

Institut für Legastheniker-Therapie

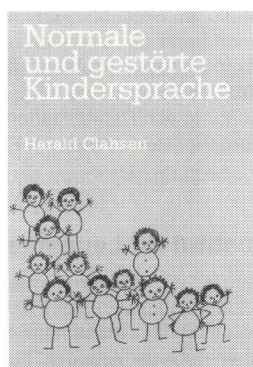
Am Tag der offenen Tür des Instituts für Legastheniker-Therapie in Köln stießen die Ausführungen von Prof. Dr. Grisseman (Universität Zürich), der über neueste Arbeiten auf dem Gebiet der Legasthenikertherapie berichtete, auf starke Resonanz beim lokalen Fachpublikum. Im Rahmen seines Vortrages »Lesen — Denken — Schreiben« legte Prof. Dr. Grisseman — vielen bekannt aufgrund seiner Veröffentlichungen (»Legasthenie als Deutungsschwäche«) — seinen Ansatz der Redundanztheorie bezüglich der Förderung rechtschreibschwacher Kinder dar. Dieser Ansatz kritisiert die einseitige Festlegung auf eine bestimmte Lösungsstrategie der Rechtschreibförderung, sei es nun die Morphemethode, die Auflösung nach Silben oder die Arbeit auf der Ebene der Segmentierung, und fordert statt dessen die Nutzung aller Strategien, jeweils spezifisch auf die Art des Rechtschreibproblems abgestimmt. So sei z. B. das Aufsuchen von Morphemen nur bei solchen Wörtern ein sinnvoller Weg, die auch für Schulkinder klar erkennbare Morpheme enthalten (Beispiel: Gefahr). Die anschließende Diskussion mit den etwa 80 anwesenden Lehrern und therapeutisch tätigen Fachkräften zeigte nochmals deutlich, daß von einem Ende der Legastheniedebatte keine Rede sein kann.

Mit dem integrativen Ansatz des Kölner Instituts für Legastheniker-Therapie konnten sich die Vortragsbesucher durch einen gerade erschienenen Sonderdruck des Instituts mit sprachwissenschaftlichen, pädagogischen und psychologischen Beiträgen zur Problematik der Lese-Rechtschreibschwäche vertraut machen. (Gegen Voreinsendung von 1,50 DM in Briefmarken ist die Broschüre beim Institut für Legastheniker-Therapie, Neusser Straße 30—32, 5000 Köln 1, zu bestellen.)

Abschließend noch eine Information für betroffene Eltern mit leserechtschreibschwachen Kindern sowie für Jugendliche und Erwachsene mit Rechtschreibproblemen: Das Kölner Institut führt monatlich, jeweils an einem Samstag, kostenlose Rechtschreibtestungen durch. (Telefonische Anmeldung erforderlich unter Telefon 0221/72 03 14.)

Michael Praß

Rezensionen



Harald Clahsen: Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia 1988. ISBN 9027220522 (hb.) 109,90 DM, 9027220530 (pb.) 51,10 DM.

Zumindest in Form zweier Veröffentlichungen hat sich der Sprachwissenschaftler Harald Clahsen um die Erweiterung grundlegender und auch für die Praxis der Sprachdiagnostik und Sprachtherapie handlungsrelevanter wissenschaftlicher Erkenntnisse verdient gemacht. Mit seiner Dissertation, die 1982 unter dem Titel »Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern« erschienen ist, leistete er einen wichtigen Beitrag zur deutschsprachigen Kindersprachforschung, indem er mittels einer Longitudinalstudie Einblicke in die psycholinguistische Dynamik und die zugrundeliegenden Regeln und Prinzipien des monolingualen Erstspracherwerbs ermöglichte. Sein 1986 erschienenes Buch »Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter« stellt als Ergebnis einer interdisziplinären Projektarbeit erstmalig für den deutschsprachigen Raum ein linguistisches Beschreibungsverfahren vor, das auch in der logopädischen Praxis zur psycholinguistischen Evaluation des kindlichen Entwicklungsstandes im Bereich der Grammatik geeignet ist. Mit der Veröffentlichung seiner Habilitationsschrift unter dem Titel »Normale und gestörte Kindersprache« liegt nun ein weiteres Werk von Harald Clahsen vor, dessen Untersuchungsgegenstand ebenfalls das Erkenntnisinteresse und wichtige Anwendungsbereiche der Sprachbehindertenpädagogik/Logopädie betrifft: die artspezifische Fähigkeit des Menschen, die Grammatik einer beliebigen natürlichen Sprache innerhalb eines zeitlich festgelegten und begrenzten Lebensabschnitts in der Kind-

heit gleichsam automatisch, offensichtlich ohne besondere Anstrengung zu erwerben.

Antworten auf die vielen offenen in diesem Zusammenhang aufgeworfenen Fragen sind am ehesten von Seiten jener Wissenschaft, die sich mit der mentalen Repräsentation sprachlicher Strukturen und deren Erwerb explizit befaßt, zu erwarten: der kognitiven Linguistik. Dem Forschungsparadigma dieser Wissenschaft fühlt sich Harald Clahsen verpflichtet; er argumentiert für eine erklärungsstarke, stringente Konzeption sprachlichen Lernens, die innerhalb der Spracherwerbstheorie in Form der Lernbarkeitstheorie (vgl. Pinker 1984) und des Parametermodells des Spracherwerbs (vgl. Hyams 1986) bekannt ist.

Die von Clahsen vertretene Position ist durch folgende Grundannahmen gekennzeichnet:

1. Es gibt einen Spracherwerbsmechanismus, der Teil der biologischen Ausstattung des Menschen ist und daher nicht erworben werden kann und muß.
 2. Für den Grammatikerwerb gibt es eine autonome kognitive Komponente. Sie ist aufgabenspezifisch angelegt, d.h. auf den Erwerb natürlich-sprachlicher Grammatiken spezialisiert. Allgemeiner Problemlösungs- und Lernstrategien erklären den Grammatikerwerb nicht hinreichend (Autonomiehypothese).
 3. Der Lernmechanismus für den Grammatikerwerb ist ein kognitives Modul, das selbst aus stark spezialisierten Komponenten besteht, die in festgelegter Weise miteinander interagieren (Modularitätshypothese).
 4. Alle Lernmechanismen sind a priori vorhanden und verändern sich im Verlauf der kindlichen Entwicklung nicht; sie unterliegen keinerlei Reifungs- oder Veränderungsprozessen (Kontinuitätshypothese).
 5. Fortschritte beim Grammatikerwerb werden hauptsächlich auf die Entwicklung des *lexikalischen Wissens* zurückgeführt. Das Kind muß nicht alle Struktureigenschaften der Zielsprache separat lernen, sondern im wesentlichen nur die lexikalischen und morphologischen Einheiten des Input identifizieren und kategorisieren. Syntaktische Strukturmerkmale ergeben sich durch die Verfügbarkeit universalgrammatischer Prinzipien zwangsläufig (Theorie des lexikalischen Lernens).
- Im ersten Kapitel seiner Arbeit gibt Clahsen einen Überblick über den aktuellen Diskussionsstand in der modernen Spracherwerbstheorie. Er stellt der von ihm gewählten theoretischen Konzeption, der Lernbarkeitstheorie, zwei alternative Positionen gegenüber: den funktionalistischen Ansatz, vertreten durch Bates und McWhinney, und die Theorie der Operating Principles von Slobin.

Exemplarisch zeigt er auf, daß funktionalistische Erklärungsversuche zumindest für den Erwerb der Syntax zu kurz greifen; insbesondere erscheint der Verzicht auf den Gebrauch *grammatischer* Kategorien bei der Beschreibung von Kindersprache als höchst problematisch, da Kinder offensichtlich auch schon in frühesten Phasen des Spracherwerbs Regeln benutzen, die nicht auf semantische oder pragmatische, sondern eben auf *grammatische* Kategorien Bezug nehmen. *Clahsen* unterstützt seine Argumentation anhand empirischer Daten zur Subjektmarkierung im monolingualen und zu Wortstellungsphänomenen im bilingualen Erstspracherwerb.

Die nicht zuletzt wegen ihrer außergewöhnlich umfangreichen empirischen Datenbasis vielbeachtete Konzeption der Operating Principles von *Slobin*, die im Rahmen einer sprachvergleichenden Erwerbsstudie entwickelt wurde, stellt das Modell eines Lernmechanismus zur Disposition, der als wesentliche Komponenten funktionale, insbesondere semantische Strategien, formale Prinzipien sowie eine Menge von zwischen diesen Bereichen vermittelnden, für die eigentliche Konstruktion von Sprache zuständigen operationellen Prinzipien enthält. *Clahsen* stellt die Vorzüge von *Slobins* Konzeption heraus, kann jedoch auch hier theoretisch und anhand zahlreicher empirischer Befunde aus der Spracherwerbsforschung zeigen, daß eine Theorie des Spracherwerbs ohne explizite Bezugnahme auf Lernbarkeitsbedingungen und grundlegende Erkenntnisse der Grammatiktheorie falsche Vorhersagen und Interpretationen empirischer Daten zuläßt und somit nicht als erklärungsadäquat gelten kann.

Die herausgestellten Unzulänglichkeiten anderer theoretischer Konzeptionen versucht die Lernbarkeitstheorie durch konsequente Beachtung von Bedingungen der Lernbarkeit einerseits und Bezugnahme auf grammatiktheoretische Erkenntnisse andererseits zu vermeiden. Lernbarkeitsbedingungen zufolge, müssen Lernmechanismen und vorgeschlagene Analysen nicht nur beschreibungsadäquat sein, sondern explizit ausweisen, daß die zugrundeliegenden sprachlichen Wissenssysteme in der angenommenen Art und Weise mental repräsentiert sind und unter den restriktiven Bedingungen des normalen Spracherwerbs erworben werden können. Die Eckpfeiler dieses Ansatzes sind die oben skizzierten Grundannahmen (Autonomiehypothese, Modularitätshypothese, Kontinuitätshypothese und die Theorie des lexikalischen Lernens). In Verbindung mit dem sogenannten Parametermodell des Spracherwerbs lassen sie die Vorhersage zu, daß die im Verlauf des Spracherwerbs auftretenden Übergangsgrammatiken des Kindes in jedem Fall in den

Geltungsbereich universalgrammatischer Prinzipien fallen. Mit anderen Worten, die Möglichkeiten zur Konstruktion von Grammatik sind von Anfang an durch abstrakte Prinzipien bestimmt, die jeweils nur eine bestimmte Anzahl von Optionen anbieten. Demnach besteht die Aufgabe des Kindes im wesentlichen darin, aufgrund der ihm zugänglichen Informationen aus dem Input herauszufinden, welche der universalgrammatisch angebotenen Optionen für die Einzelsprache gilt, die es gerade erwirbt. Strukturelle Unterschiede zwischen Sprachen werden nach dieser Theorie auf die unterschiedliche Festlegung grammatischer Parameter zurückgeführt.

Einer ausführlichen Darstellung und Diskussion des lernbarkeitstheoretischen Ansatzes folgt im zweiten und dritten Kapitel ein empirischer Teil zum Erwerb von Morphologie und Syntax, dessen Analyseergebnisse die von *Clahsen* vertretene theoretische Konzeption als erklärungsstark und erklärungsadäquat ausweisen. Analysiert werden sowohl kindliche Grammatiken aus einer Phase, in der die Kinder zwar elementare Satzstrukturen bilden, die syntaktischen Besonderheiten der Zielsprache jedoch noch nicht beachten, als auch Grammatiken aus einer späteren Phase, in der der Erwerb syntaktischer und morphologischer Merkmale der Einzelsprache schon fast abgeschlossen ist.

Eines der vielen interessanten Ergebnisse dieser Studie ist, daß die charakteristischen Strukturmerkmale von Übergangsgrammatiken nicht isoliert, sondern nur in Funktions- und Entwicklungszusammenhängen zu erklären sind. So ist die in frühen Erwerbsphasen zu beobachtende Bevorzugung der Verbendstellung in einfachen Aussagesätzen nicht etwa als syntaktische Fehlleistung zu interpretieren, sondern auf die Kategorisierung der Verben im Lexikon zurückzuführen. Die Daten zeigen, daß die Syntax die erforderlichen Positionen für verbale Elemente bereithält. Da Verben in dieser Phase jedoch noch als schwach-flektierte Elemente kategorisiert sind, werden sie vorzugsweise in die dafür vorgesehene Position, nämlich in die Endposition, eingesetzt. Erst die Beachtung grammatikalischer Dimensionen wie Person und Numerus und der Erwerb der dafür vorgesehenen Kodierungsmittel, im Fall der Verben die Verbendungen, bewirken, daß Verben nun als stark-flektierte Elemente vom Lexikon ausgegeben und folglich in die vordere Position eingesetzt werden. Damit ist ein wesentlicher Teil der Verbstellungsrestriktionen des Deutschen erworben. Was oberflächlich betrachtet als Erwerbsfortschritt auf der Ebene der Syntax erscheint, ist bei genauer Analyse auf den Aufbau morphologischer Paradigmen und die Expansion lexikalischen Wissens zurückzuführen.

Clahsen liefert in diesem zentralen Teil seiner Arbeit anhand der Ergebnisse zum Erwerb von Wortstellung, syntaktischen Kategorien und Flexion empirische Evidenz insbesondere für die Kontinuitätshypothese, das Parametermodell des Grammatikerwerbs und die Theorie des lexikalischen Lernens.

Den vom Umfang her größten Teil seiner Arbeit widmet *Clahsen* der Analyse spontansprachlicher Daten von dysgrammatisch sprechenden Kindern im Alter von 3;2 bis 9;6 Jahren. Zur Auswertung der insgesamt 4463 Äußerungen dient ihm das computerunterstützte Verfahren der linguistischen Profilanalyse (*Clahsen* 1986). Die Interpretation der Analyseergebnisse erfolgt im Rahmen der lernbarkeitstheoretischen Konzeption des Spracherwerbs und zielt auf eine möglichst präzise Rekonstruktion der grammatischen Regelsysteme, der Entwicklungsverläufe und der zugrundeliegenden Lernmechanismen ab. *Clahsen* geht dabei von der Hypothese aus, daß dem Dysgrammatismus keine globalen Defizite etwa im Sinne eines allgemeinen Unvermögens zur grammatischen Regelbildung zugrunde liegen, sondern selektive Schädigungen einzelner Lernmechanismen, vorzugsweise aus dem Bereich der Morphologie. Diese Annahme findet er u.a. durch die folgenden empirischen Befunde seiner Studie bestätigt.

Die Untersuchung von Nominalphrasen, Präpositionalphrasen, verbalen Elementen und Konjunktionen zeigt, daß die Äußerungen dysgrammatisch sprechender Kinder Elemente und Strukturen früher kindlicher Grammatiken aufweisen. Ebenso verwenden die Kinder einige Elemente fortgeschrittener Erwerbsphasen, die allein mit Hilfe *semantisch* orientierter Lernmechanismen erworben werden können. Von einer generellen Verzögerung oder Beeinträchtigung kann also nicht gesprochen werden. Vielmehr treten Erwerbschwierigkeiten im Umgang mit Phänomenen der grammatischen Kongruenz auf, also in bezug auf einen eng umgrenzten Bereich der Morphologie.

Keinerlei Defizite können bezüglich des Aufbaus syntaktischer Konstituentenstrukturen festgestellt werden; die konstituenteninterne Wortstellung ist korrekt, abweichende syntaktische Projektionen kommen nicht vor.

Eine Stagnation der Sprachentwicklung kann *Clahsen* für den Erwerb und Gebrauch von Kasusmarkierungen nachweisen. Dysgrammatisch sprechende Kinder übergeneralisieren die neutralen Formen des Nominativs auf Akkusativ- und Dativkontexte und bauen offensichtlich keine morphologischen Paradigmen auf, die nach den grammatischen Dimensionen Genus, Kasus und Numerus aufgespalten sind. Auch hier scheint es sich um Schwierigkeiten im Umgang mit grammatischer

Kongruenz, in diesem Fall der Rektion, zu handeln. Semantische Merkmale von Argumenten, z.B. Agentivität, werden hingegen beachtet und auch markiert.

Eine weitere Teiluntersuchung befaßt sich mit dem Gebrauch und der Funktion von Verbflexiven in den Grammatiken der Kinder. Auch hier können keine generellen Defizite festgestellt werden; die Kinder verfügen über Elemente der regulären Flexion und über Kompositionsregeln für komplexe Verbformen. Charakteristischerweise fehlen aber formale Mittel zur Kodierung der Subjekt-Verb-Kongruenz, während semantische Merkmale von Argumentstrukturen (Transitivität) durchaus markiert werden. Wiederum werden die zum Aufbau der morphologischen Paradigmen benötigten *grammatischen* Dimensionen (Person, Numerus) nicht beachtet.

Im Bereich der Wortstellung untersucht *Clahsen* schwerpunktmäßig die Verbstellung, aber auch die Stellung von Argumenten und Negationselementen. In Übereinstimmung mit Ergebnissen einiger anderer Untersuchungen zum Entwicklungsdysgrammatismus (vgl. *Grimm* 1983) stellt er fest, daß auch die von ihm untersuchten Kinder Verben vorzugsweise ans Ende der Äußerungen stellen. Zudem zeigen die Daten, daß die syntaktische Repräsentation die für die Verbstellung erforderlichen Positionen durchaus anbietet: eine vordere INFL-Position für flektierte verbale Elemente sowie eine finale V-Position für nicht-finite Elemente. Die Erklärung dieses Phänomens leitet *Clahsen* aus dem Parametermodell des Spracherwerbs ab. Da Verben aufgrund selektiver Beeinträchtigungen einzelner Lernmechanismen nicht — wie im Deutschen erforderlich — als stark-flektierte Elemente kategorisiert werden können, kommen sie bei der syntaktischen Einsetzung in die finale, für schwach-flektierte Verben vorgesehene Position.

Grammatische Relationen zwischen Argumenten werden mittels der Wortstellung und nicht mit Hilfe morphologischer Ausdrucksmittel markiert. Diese Kodierungsform für grammatische Relationen ist im Deutschen nur in den Fällen relevant, in denen die Markierungen für unterschiedliche Kasus homonyme Formen sind.

Auch in bezug auf die Stellung von Negationselementen zeigt sich, daß die beim Dysgrammatismus zu beobachtenden Phänomene nicht auf syntaktische Defizite der Konstituentenstruktur zurückzuführen sind, sondern von der Kategorisierung und Stellung von Verben abhängen.

Clahsen bezieht die Analyseergebnisse seiner Studie konsequent auf den von ihm gewählten theoretischen Rahmen der Lernbarkeitskonzeption und kommt im wesentlichen zu folgender

Charakterisierung des kindlichen Dysgrammatismus:

Prinzipien des Grammatikerwerbs, die aus universellen Modellen über Struktureigenschaften natürlicher Sprachen abgeleitet werden (z. B. Prinzipien der X-bar Theorie), sind auch beim Dysgrammatismus verfügbar. Sie sorgen dafür, daß syntaktische Repräsentationen und Phrasenstrukturregeln aufgebaut, grammatische Relationen identifiziert und markiert werden usw. Dysgrammatisch sprechende Kinder erzeugen keine bizarren sprachlichen Systeme, sondern Grammatiken, die in den Geltungsbereich universeller Prinzipien fallen. Dabei wählen sie jedoch oft Optionen, die zwar universalgrammatisch möglich sind, für die zu erwerbende Einzelsprache jedoch nicht gelten.

Deutliche zeitliche Verzögerungen des Erwerbsverlaufs stellen beim Dysgrammatismus kein generelles Phänomen dar, sondern beziehen sich auf einzelne Bereiche der Grammatik. Aus diesem Grund entsprechen die Grammatiken dieser Kinder nicht vollständig den Grammatiken aus frühen Phasen des Spracherwerbs normalsprechender Kinder. Stagnationen der Entwicklung finden sich hauptsächlich im Bereich der grammatischen Funktionswörter und morphologischer Elemente.

Die von Clahsen verfolgte psycholinguistische Perspektive ermöglicht eine Präzisierung der beim Dysgrammatismus anzunehmenden selektiven Schädigungen einzelner Komponenten des Erwerbssystems. Bei den in Clahsens Studie untersuchten Kindern sind vor allem die Lernmechanismen betroffen, die für den Aufbau morphologischer Paradigmen zuständig sind. Die Mechanismen zum Erwerb solcher Paradigmen werden in der Lernbarkeitstheorie präzise beschrieben. Beim Dysgrammatismus scheinen sie zu versagen, wenn sie *grammatische* Dimensionen (Genus, Kasus, Numerus usw.) berücksichtigen müssen. *Semantische* Lernstrategien hingegen sind offensichtlich auch beim Dysgrammatismus verfügbar und werden zur Konstruktion von Paradigmen eingesetzt.

Im letzten Teil seiner Arbeit stellt Clahsen heraus, daß die für den kindlichen Grammatikerwerb angenommenen Prinzipien nicht auf andere Erwerbsituationen übertragen werden können. Ein Vergleich mit Daten zum Zweitspracherwerb bei Erwachsenen zeigt, daß die angeborene Spracherwerbsfähigkeit sehr spezifische Prinzipien umfaßt, die nur in einer umgrenzten, kritischen Lebensphase wirksam sind.

Clahsens Buch »Normale und gestörte Kindersprache« vermittelt neue Einsichten in Prozesse des Spracherwerbs. Es werden nicht nur detaillierte

deskriptive Analysen von Kindersprache vorgelegt, sondern mit der Rekonstruktion der sprachlichen Regelsysteme zugrundeliegender Erwerbs- und Verarbeitungsprozesse zugleich Erklärungen für die beobachteten Phänomene gegeben. Clahsens Analysen zeigen, daß dies nur im Rekurs auf eine Theorie über Sprache möglich ist, die Lernbarkeitsüberlegungen explizit berücksichtigt.

Sicher sind mit dieser Studie über elf dysgrammatisch sprechende Kinder nicht alle Erscheinungsformen des Entwicklungsdysgrammatismus erfaßt, noch lassen sich die hier dokumentierten Entwicklungsverläufe und -phänomene verallgemeinern. Wenn eine universelle Charakterisierung abweichenden Grammatikerwerbs überhaupt jemals erarbeitet werden kann, dann sicher nur auf der Basis repräsentativer Untersuchungen. In Anbetracht des enormen Aufwands solcher Studien wird dies wohl noch langjährige Zeit Desiderat sein. Dennoch lassen sich aus Clahsens Studie einige — wie ich meine — interessante Schlußfolgerungen für die sprachtherapeutische und -diagnostische Praxis ableiten.

Es muß ein diagnostisches Verfahren gewählt werden, das die Rekonstruktion der kindlichen Grammatik und die Analyse der bei Störungen des Grammatikerwerbs anzunehmenden selektiven Defizite ermöglicht. Dazu kommt zur Zeit nur das Verfahren der Profilanalyse (Clahsen 1986) in Frage.

Treffen die von Clahsen herausgearbeiteten Prinzipien des Dysgrammatismus auch in dem zu behandelnden Einzelfall zu, so sind die Ansatzpunkte für eine Sprachtherapie eindeutig im Bereich des lexikalischen Lernens und des Aufbaus morphologischer Paradigmen zu suchen. Ob dazu die gezielte Präsentation und Hervorhebung ausgewählter Strukturen, eine Spezifizierung des sprachlichen Inputs also, methodisch ein erfolgreicher Weg ist, muß die künftige Therapieforschung zeigen.

Literatur

- Clahsen, H.: Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern. Tübingen 1982.
 Clahsen, H.: Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter. Berlin 1986.
 Grimm, H.: Kognitions- und interaktionspsychologische Aspekte der Entwicklungsdysphasie. Sprache und Kognition (1983) 3, S. 169—186.
 Hyams, N.: Language Acquisition and the Theory of Parameters. Dordrecht 1986.
 Pinker, S.: Language learnability and language development. Cambridge, Mass. 1984.

Detlef Hansen



Friedrich Hinteregger und Friederike Meixner (Hrsg.): Sprachheilpädagogik in Vorschule und Grundschule. Jugend und Volk Verlagsgesellschaft, Wien 1984. 138 Seiten. Kartoniert. 39,80 DM.

Dieses Buch ist als Bericht über den Kongreß »Sprachheilpädagogische Intervention in Vor- und Grundschule« zu verstehen. Der Titel sollte also einen breiten Leserkreis ansprechen, bezieht er sich doch auf einen Themenkomplex, der nach wie vor von hoher Aktualität ist: Prophylaxe bzw. Frühförderung bei von (Sprach-)Behinderung bedrohten oder behinderten Kindern. Einige der in diesem Werk enthaltenen 19 Artikel stellen unter Beweis, daß sie auch fast sechs Jahre nach dem Kongreß nahezu uneingeschränkte theoretische und praktische Validität besitzen. Andere müßten aufgrund neuester Forschungsergebnisse relativiert werden bzw. sind nicht mehr von primärer »Brisanz«.

Es kann nicht im Detail auf jeden Artikel eingegangen werden, doch sollen zumindest Überschriften gefunden werden, unter die die jeweiligen Beiträge subsumiert werden können: Aspekte der Diagnose und Therapie von Sprachstörungen im Vor- und Grundschulalter; Sprachstörungen aus medizinischer Sicht; Öffentlichkeitsarbeit; Eltern als Co-Therapeuten und Integrationsproblematik; Aspekte der Institutionalisierung.

Es ist hervorzuheben, daß die Aufsätze vielfach einen sehr pragmatischen Charakter haben; nach dem Motto »aus der Praxis für die Praxis« bieten die Autor(inn)en interessante Informationen und Anregungen, die der in der Schule oder in der Therapiepraxis tätige Sprachbehindertenpädagoge positiv aufnehmen dürfte.

Wer eine überwiegend theoretische Auseinandersetzung mit dem genannten Themenbereich erwartet, sollte auf andere Literatur — neueren Datums — zurückgreifen.

Uwe Förster



Friedrich Hinteregger und Friederike Meixner (Hrsg.): Sprachheilpädagogische Arbeit mit mehrfachbehinderten Kindern. Jugend und Volk Verlagsgesellschaft, Wien 1986. 230 Seiten. Kartoniert. 49,80 DM.

Der Personenkreis der Sprachbehinderten wird — so die sonderpädagogische Konvention — definiert gegenüber den Normalsprechenden wie auch gegenüber solchen Menschen, deren sprachliche Beeinträchtigung neben oder im Zusammenhang mit einer dominanten Intelligenzminderung, Körper-, Hör-, Sehbehinderung usw. zu sehen ist (vgl. *Knura*). Aus dieser ausgrenzenden Kennzeichnung erwuchs (ungewollt) eines der Kernprobleme und Mißverständnisse unseres Fachgebietes: die Beschäftigung mit dem »nur« oder »überwiegend« sprachbehinderten und auf Normalschulfähigkeit angelegten Kind. Diese Ausschließlichkeit im engeren Wortsinne ist Anlaß, von einem latenten Elitekonzept der Sprachbehindertenpädagogik (vgl. *Homburg*) zu sprechen. Insofern war und ist es hohe Zeit, die Aufgaben neu zu bestimmen und in Einklang mit der Realität zu bringen.

Die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik hatte auf ihrer 9. Arbeitstagung 1970 in Bremen einen Anlauf genommen, die Problematik unter dem Thema »Sprachstörung und Mehrfachbehinderung« zu bearbeiten. Es war — man nehme den Tagungsbericht (Hamburg 1971) als Beleg — eine Tagung, die einen überaus breiten Fächer an Problementfaltung anbot. Daß die Anstöße in der Folge ohne die wohl intendierten bewußtseinsbildenden Wirkungen blieben, war seinerzeit nicht vorauszusehen.

Auf diesem Hintergrund ist es nur zu begrüßen, daß sich die Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik 15 Jahre später auf ihrem Kongreß 1985 in Wien eines nahezu identischen Themas annahm und die Referate mit dem vorliegenden Tagungsbericht einem breiteren Interessentenkreis vorlegt. Direkte Vergleiche, so reizvoll sie sein mögen, verbieten sich hier, obwohl man

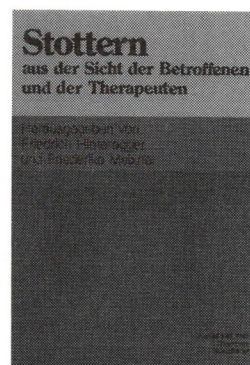
bei der Betrachtung der Themen ein gewisses Maß an Übereinstimmung ausmachen und — wüßte man es nicht — die zeitliche Distanz zwischen beiden Tagungsberichten kaum erkennen kann. Das spricht nicht unbedingt für dynamische Entwicklungen auf dem Gebiet der Mehrfachbehindertenpädagogik. Dennoch wird man fairerweise eine heute breitere praktische Erfahrungsbasis, wenigstens auf einigen Sektoren, attestieren können.

Die Verantwortlichen der Wiener Kongreßgestaltung kann man dazu beglückwünschen, daß sie auf ihrer Tagung die versammelte Kompetenz (auch hinsichtlich der internationalen Breite) vorweisen konnten: Sie reichte (bei lückenhafter Aufzählung) von Milos Sovák über Otto Speck, Heinz Bach, Michael Atzesberger, Friedrich Michael Dannenbauer, Walter Dirnberger, Armin Löwe und Andreas Fröhlich bis zu Ruth Becker. Aufseiten der sogenannten Praktiker war eine ganze Phalanx engagierter österreichischer Kolleginnen und Kollegen vertreten, so u. a. Martina Ochoko-Stastny, Walter Elstner und Konrad Kregcjk.

Zwei einführenden, qualitativ ausgezeichneten, Beiträgen (Sovák: Sprachbeeinträchtigungen beim mehrfachbehinderten Kind; Speck: Ganzheitliche Förderung des mehrfachbehinderten Kindes) folgen theoretisch und praktisch angelegte Beiträge über das geistigbehinderte, lernbehinderte, hörgeschädigte, körperbehinderte und über das blinde Kind. Sie beschäftigen sich einerseits mit den sprachlichen Beeinträchtigungen dieser Kinder und andererseits mit den Strategien und konkreten Möglichkeiten und Erfahrungen zum Abbau dieser Probleme und ihrer Folgen über therapeutische und unterrichtliche Maßnahmen. Diese Beiträge sind qualitativ sehr unterschiedlich: Anspruchsvolle Referate wechseln mit wenig aussagekräftigen Kurzfassungen von Arbeitsgruppen oder Workshops. Den Schluß bilden einige Beiträge zur Früherfassung und -förderung mehrfachbehinderter Kinder sowie einige thematisch sehr streuende Beiträge (u. a. ein lesenswerter Beitrag von Clausnitzer über »Die Bedeutung der Stimmstörungen in der Behandlung von sprachgestörten Kindern«). Sie werden ein wenig irreführend unter der Überschrift »Sprachbeeinträchtigung und Verhaltensstörung« subsumiert.

Insgesamt ist zu hoffen, daß die auf dieser Tagung gesetzten Impulse sich nicht in den zu Papier gebrachten Druckerzeugnissen erschöpfen, sondern auf die sprachbehindertenpädagogische Theorie und Praxis bewußtseins- und aufgabenverändernd auswirken mögen.

Jürgen Teumer



Friedrich Hinteregger und Friederike Meixner (Hrsg.): Stottern aus der Sicht der Betroffenen und der Therapeuten. Jugend und Volk Verlagsgesellschaft, Wien 1988. 191 Seiten. Kartiert. 49,80 DM.

Man mag sich, bevor man zu diesem Buch greift, fragen, weshalb denn die schier unübersehbar lange Kette von Büchern über Stottern noch um ein weiteres Glied verlängert wird. Daß es sich hier um Beiträge des letzten Kongresses der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik in Linz (1987) handelt, ist allein noch nicht Berechtigung genug, Papier zu bedrucken, obwohl derartige Kongreßberichte übliche Praxis geworden sind und für die Dabeigewesenen wie Ferngebliebenen sicher eine nützliche Funktion haben.

Begibt man sich abseits dieser formalen Gedanken auf Legitimationssuche, so wird man neben vielem Bekanntem und andernorts von denselben Autoren schon Mitgeteilten etwas finden können, was bisher vielleicht ein bißchen zu kurz gekommen war: der stotternde Mensch nämlich, seine Auseinandersetzung mit sich und seiner Lebenswelt, auch die Beziehung, die er mit dem Therapeuten (und dieser mit ihm) einzugehen hat. Zu diesem Themenspektrum wird in diesem Tagungsbericht einiges mitgeteilt, im zweiten Kapitel massiert, im ersten und dritten verstreut. Das zweite Kapitel »Stottern aus der Sicht der Betroffenen« enthält Beiträge von Wolfgruber und Richter, die vor allem ihre Eigenerfahrungen als (ehemals) Stotternde reflektieren, von Stecker und Bush, die über Selbsthilfe schreiben, von Hennen (über Stottern und Beruf) sowie von Junker (über Stottern und Öffentlichkeit) — allesamt Schlaglichter, die auch Nichtstotternde zur Nachdenklichkeit veranlassen können.

Eingerahmt wird dieser Teil von Beiträgen aus der Feder von Ringel, Westrich, Motsch, Rodenwaldt, Fiedler, Meixner, noch einmal Westrich, Werner, Johannsen und Schulze, Deuse und schließlich Pickl, subsumiert unter der Kapitelüberschrift

»Theoretische Ansätze und Überlegungen«. Das Themenspektrum reicht hier von der Darstellung bekannter Positionen und Therapiekonzepte bis hin zur Beschreibung computerunterstützter Spezialprogramme für die Stotterertherapie — ein thematisch sehr heterogenes, aber eben die Vielfalt der Möglichkeiten (und Unmöglichkeiten) repräsentierendes Angebot typischen Kongreßzuschnitts.

Den Schluß des Buches bildet ein Kapitel, das mit »Therapeutische Wege und Möglichkeiten« überschrieben worden ist. Seine Beiträge, verfaßt von *Elstner, Merei, Richter, Motsch* und *Petek* haben u. a. die Behandlung des stotternden Kindes in der Sprachheilschule, die Elternarbeit, das Rollenspiel und den logopädischen Rhythmus zum Inhalt.

Alle Beiträge des Buches sind angemessen kurz, leicht verständlich und daher gut zu lesen. Auch aus diesem Blickwinkel verdient das vorliegende Buch manchen Pluspunkt.

Jürgen Teumer



Jussen, H. / Neumann, H. / Holdau, K. R. (Hrsg.): Kölner Sprachlernspiele. Verlag G. Holdau, Schloß-Schönnau-Straße 18, 5100 Aachen. 4. neubearbeitete und erweiterte Auflage. Kostenfreie Abgabe an ausgewiesene Fachpädagogen über den Verlag G. Holdau.

Das Erscheinen der vierten Auflage der »Kölner Sprachlernspiele« wird zum Anlaß genommen, dieses bei Hörgeschädigtenpädagoginnen weit verbreitete und bekannte Material erneut vorzustellen und seinen Einsatz bei der Arbeit mit sprachgestörten Kindern zu diskutieren.

Entwickelt und erprobt wurde die Spielserie von einem Arbeitskreis ausgewiesener Praktiker in Zusammenarbeit mit dem Seminar für Hör- und Sprachgeschädigtenpädagogik (Direktor: Prof. Dr. H. Jussen) der Universität zu Köln. Von seinem Anliegen her ist das Material zum Einsatz beim Sprachaufbau als didaktisch-methodische Grundlage für den Fachpädagogen gedacht. Darüber hinaus wendet es sich an die Eltern, die in Zusam-

menarbeit mit anleitenden Erzieherinnen und Lehrern Hilfestellungen für die Förderung ihres Kindes erhalten sollen. Das Ziel besteht darin, Merkmale der deutschen Sprache durch die gezielte Erarbeitung zugrundeliegender Strukturen bewußt werden zu lassen, aber auch durch freie Gesprächssituationen Möglichkeiten für eine offene Kommunikation anzubieten.

Dazu liegen in der vierten Auflage jetzt 420 Bild- und Wortkarten, Sprachtafeln für den Erwerb der im Deutschen wichtigsten Satzmuster, Situationsbilder zum Einüben erster Dialogformen und weitere Spiele vor. Im Vordergrund stehen Zuordnungsspiele von Gegenständen und Bildern (und Schrift) sowie Auftrags- und Fragespiele. Das Material eignet sich aber auch für die Durchführung von Spielen wie Domino, Lotto, Memory, Schwarzer Peter, Such-Lotto usw.

Beim Einsatz des Spiel- und Übungsmaterials ist es möglich, sehr gezielte Anweisungen für das Kind mit offenen Gesprächssituationen zu verbinden. Wie bei allen (Bild-)Materialien kommt es dabei auf das Geschick des Pädagogen an, durch handlungsbegleitendes Sprechen und ein reaktives (Sprach-)Vorbild das Kind in seinem Sprach- und Kommunikationsverhalten zu verstärken.

Es ist dabei möglich, die Bilder als Sprechanlaß z. B. bei der Lautanbildung oder im Rahmen der Dysgrammatikertherapie zu gebrauchen. Ihre gezielte Anwendung erfahren die Materialien aber beim Sprachaufbau für schwer sprachbehinderte Kinder im Bereich der Frühförderung.

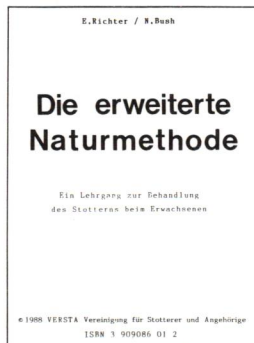
Gerade das in letzter Zeit vermehrt beobachtete Anwachsen weiterreichender, komplex ansetzender Sprachentwicklungsstörungen sollte zum Anlaß genommen werden, diesen Kindern geeignete Hilfestellungen anzubieten. Das genannte Material ist dabei ein Baustein im Rahmen einer mehrdimensionalen Förderung, der eine geeignete Ergänzung z. B. in dem »Sensomotorischen Vorschulprogramm für behinderte Kinder« (*Horsch/Ding*) findet und eine Überleitung zum Erwerb von Dialogschemata innerhalb eines interaktionalen Sprachaufbaus darstellt, für die Materialien wie z. B. die »Gesprächssituation im Alltag« (*Jussen/Neumann*) eine geeignete Hilfestellung bieten.

Dazu sei eine Bemerkung am Schluß gestattet: Es ist nicht ausgeschlossen, daß das vermehrt auftretende Syndrom sich komplex auswirkender Sprachentwicklungsstörungen als eine Teilgruppe des Aufgabengebiets im Rahmen der Heilpädagogik und Logopädie zu einer Annäherung mit Aufgaben und Handlungsfeldern anderer Behinderungsarten (beispielsweise der Hör- und/oder Geistigbehindertenpädagogik) führen wird. Andererseits darf nicht vergessen werden, daß gerade ein Plura-

lismus unterschiedlicher Sicht- und Zugriffsweisen gute Voraussetzungen schafft, durch eine akzentuierte didaktisch-methodische Aufbereitung des Stoffangebotes nach den spezifischen Besonderheiten der Störungs- und Behinderungsstruktur in der jeweils vorgefundenen Gruppe bzw. bei dem einzelnen Kind gezielte statt diffus ansetzende Hilfestellungen zu bieten.

Mit den »Kölner Sprachlernspielen« liegt dazu ein bewährtes und in der vierten Auflage aktualisiertes Spiel- und Übungsmaterial vor, das nicht nur bei hörgeschädigten Kindern eine wesentliche Arbeitshilfe darstellt, sondern auch in der Sprachbehindertenpädagogik und Logopädie einen festen Platz finden sollte.

Manfred Grohnfeldt



Erwin Richter und Norman Bush: Die erweiterte Naturmethode. Ein Lehrgang zur Behandlung des Stotterns beim Erwachsenen. VERSTA-Verlag, Zürich 1988. 176 Seiten. Ringheftung, 34 DM. Bezugsquellen durch Beat Meichtry, Präsident der VERSTA, Konrad-Ilg-Straße 24, CH-8049 Zürich.

Die vielfältigen Probleme des Stotterns haben zu einer allein im deutschsprachigen Bereich unübersehbaren Flut von Veröffentlichungen geführt. In letzter Zeit beteiligen sich auch zunehmend die Selbsthilfeorganisationen der Stotterer daran. So, wie es das vorliegende Buch demonstriert, ist das begrüßenswert, denn aus den Kreisen der Betroffenen brauchen wir sicher nicht weitere langatmige theoretische Abhandlungen und spekulative Überlegungen, sondern handfeste, durchaus auch schlichtere Methodendarstellungen. Es interessieren dabei besonders Verfahrensweisen, die von Stotterern selbst entworfen oder fortentwickelt wurden und die ihnen sowie vielen Leidensgenossen bereits geholfen haben.

Eine derartige und ebenfalls ganz erfolgreiche, bewährte Methode ist die, nach Rudolf Dehnhardt von Ronald Muir, Erwin Richter und Norman Bush ergänzte und modifizierte, nunmehr sogenannte Erweiterte Naturmethode. Diese führt eben

auf natürlichem Wege (ohne Zwischenschaltung einer »Übungssprechweise«, jedoch unter Beachtung der klangvollen Stimme) zu einem natürlichen Ziel, dem gut artikulierten, sinnbetonten Sprechen! Sämtliche im Buche ausführlich dargestellten Übungen lassen tatsächlich in vielen Fällen die drei hauptsächlichen Elemente eines natürlichen Sprechens erreichen: klangvolle Stimme, weiche Konsonanten und reduziertes Sprechtempo.

Obwohl diese Publikation somit eher ein Sprechübungsbuch ist, fehlen doch erfreulicherweise nicht dringende Hinweise und Anregungen zur Ergänzung des Übungsverfahrens durch psychotherapeutische Einwirkungen. Gleich lobenswert ist die weise Beschränkung, welche die an der heutigen Naturmethode auch beteiligten Laienbehandler deutlich werden lassen: Sie raten an, zuweilen auch professionelle Hilfe mit heranzuziehen.

Arno Schulze

Buch- und Zeitschriftenhinweise

Wie bisher wollen wir in loser Folge zeigen, was andere Zeitschriften zu unserem Fachgebiet bringen. Wenn der Titel eines Artikels eindeutig auf den Inhalt schließen läßt, werden wir es aus Platzgründen bei der Titelnennung und den bibliographischen Angaben belassen, anderenfalls geben wir einen kurzen Inhaltshinweis.

Behinderte, Graz/Österreich

Nr. 6, 1988

Rahmenthema des Heftes: Macht der Sprache.

Sprachwissenschaftlich wird an vier Beiträgen gezeigt, wie mit Hilfe entsprechender sprachlicher Formulierungen manipuliert und diskriminiert werden kann. Dazu wurde hauptsächlich an den sogenannten Printmedien untersucht, wie diese über Behinderte berichten und deren Wirklichkeit — sicher oft unbewußt und ungewollt — verzerren. »Solches Sprechen über Behinderte verhindert oft das Sprechen mit den behinderten Menschen«, ist das warnende Fazit.

Der Sprachheilpädagoge. Vierteljahresschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik, Wien/Österreich

Nr. 4, 1988

Axel Holtz, Hinterdenkental: Untersuchungen zur Entwicklung der Pluralmorphologie bei sprachbehinderten Kindern. S. 1—19.

Heiko Rodenwaldt, Mainz: Überlegungen zur Möglichkeit eines Rollenspiels als informelles Verfahren zur Beobachtung von Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen. S. 20—30.

Irmtraud Oskamp, Würzburg: Förderung prosozialer Verhaltensweisen im Laufe des Erziehungs geschehens. S. 31—40.

Alois Bürli, Luzern: Zusammenarbeit zwischen Sprachheilpädagogen und Psychologen — Zusammenarbeit zwischen Logopädie und Psychologie. S. 41—56.

Stavros Papadopoulos, Thessaloniki: Intelligenz, Schulleistung, Sprache und Umwelt — Sozialzugehörigkeit der Kinder. S. 57—63.

Die Sonderschule, Berlin-Ost/DDR

Nr. 5, 1988

Käthe-Marie Schuster, Berlin-Ost: Artikulatorische Leistungen von Kindern im Alter von drei bis acht Jahren. S. 277—282.

logopedie en foniatrie, Gouda/Niederlande

Nr. 12, 1988

H. G. Breitwieser, Steyer/Österreich: Altersangepaßte myofunktionelle Therapie (Beitrag in deutscher Sprache). S. 362—366.

Sprache — Stimme — Gehör. Zeitschrift für Kommunikationsstörungen, Stuttgart

Nr. 3, 1988

Heinz Bach, Mainz: Gegenwartsströmungen der Sonderpädagogik. S. 86—88.

»Aufgabenrevisionen, Methodenumstellungen und Organisationsveränderungen werden am Beispiel der pädagogischen Förderung insbesondere von Sprach- und Hörbehinderungen aufgezeigt« (Aus der Zusammenfassung). *Arno Schulze*

Echo

Leserinnenbrief

**Betr.: »Auf ein Wort« von Prof. Dr. Teumer.
Die Sprachheilarbeit 33 (1988) 5, S. 211—212**

Glücklich die Menschen, die keine gewichtigeren Probleme zu haben scheinen als die Reinerhaltung der deutschen Sprache!

Nach Lyons (Die Sprache, 1983) müßte jedem vorurteilslosen Betrachter des Sprachwandels klar sein, daß jeder Veränderung, die zu einem bestimmten Zeitpunkt als Verfallserscheinung eines traditionellen Standardgebrauchs verurteilt wird, eine frühere Veränderung der gleichen Art entspricht, die genau den Gebrauch erst hervorgebracht hat, den Traditionalisten nun als unverrückbar korrekt hinstellen.

Es bleibt die Frage, Herr Teumer, woher wohl Ihre so massiven Ängste vor »Fehl«entwicklungen im Bereich des Sprachwandels rühren, die Sie von »Bazillus«, »Krankheitswert«, »Ansteckungsge-

fahr«, »Dämmen« und »Selbstzucht« sprechen lassen.

Meine vielleicht etwas heftige Reaktion, aufgrund persönlicher Betroffenheit von zwanghaft sprachpuristischem Engagement, bitte ich zu entschuldigen. Ich vertraue auf Ihre Fähigkeit, Kritik annehmen zu können.

Carola Gampe, München

Erwiderung

Als Redakteur dieser Zeitschrift nehme ich erfreut zur Kenntnis, daß sich immer mehr Leserinnen und Leser zu Wort melden. Die neue Rubrik »Auf ein Wort« scheint hierfür die bevorzugte Zielscheibe zu sein (was übrigens erklärte Absicht der Redaktion war).

Außer Frau Gampes Zuschrift habe ich auf meinen Beitrag hin viele sehr persönlich gehaltene (und daher nicht für eine Veröffentlichung bestimmte) Zuschriften, auch mündliche Reaktionen, erhalten. Ich hatte den Eindruck, daß sie ausnahmslos meine (zwanghaft?) sprachpuristische Haltung stützen, was selbstverständlich nicht ausschließt, daß die ablehnenden Stimmen sich nur nicht gemeldet haben.

Frau Gampe hat recht, wenn sie auf die sprachlichen Veränderungen im Kontinuum der Zeit aufmerksam macht. Grammatik ist nur ein Beispiel; mit der Rechtschreibung verhält es sich nicht anders. Diese Sachverhalte anzuerkennen enthebt nicht von der Aufgabe, beim bewußten Umgang mit Sprache Entwicklungen zu registrieren, auch nicht von der individuellen Entscheidung, wie man (oder müßte ich hier schon den falschen Gebrauch von »frau« ergänzen?) es damit im eigenen Sprachgebrauch zu halten gedenkt.

Sprachheilpädagogen werden in dieser Hinsicht besonders gefordert, wenn es beispielsweise darum geht, dysgrammatisch sprechenden Kindern grammatische Modelle anzubieten. Ist da die Konjunktion »denn« dabei oder nur noch »weil«? Ein Blick in entsprechende sprachheilpädagogische Übungsmaterialien verrät, daß dort offenbar (noch) die Traditionalisten am Werke waren, weil ... sie bieten noch Muster mit der denn-Konjunktion an.

Ginge ich auf Motivforschung für das Schreiben des von Frau Gampe kritisierten Beitrags, so lag mir fern, »Probleme« auszubreiten, wie sie vermutet. Mir lag daran, implizit die Einbindung der sprachheilpädagogischen Entscheidungen in den Sprachwandel an *einem* Beispiel zu verdeutlichen. Im übrigen habe ich mich darum bemüht, den für die Rubrik »Auf ein Wort« eigens vorgegebenen thematischen und formalen Rahmen (vgl. Heft 1/88, Seite 2) zu füllen. Daß mein Beitrag im doppelten Wortsinne Anstöße gegeben hat, erfüllt mich mit Genugtuung.

Jürgen Teumer

Leserinnenbrief

Zu M. Grohnfeldt: Das Studium der Sprachheilpädagogik zwischen Theorie und Praxis. Die Sprachheilarbeit 33 (1988) 6, S. 265—271

Als Studenten der Sprachheilpädagogik an der Universität zu Köln möchten wir das Problem der Praxiserfahrung innerhalb eines wissenschaftlichen Hochschulstudiums von der Seite der Betroffenen darstellen. Aus dem von Prof. Grohnfeldt vorgestellten Konzept ergeben sich für die Studenten eine Reihe von Vorteilen:

- Die Praxiserfahrung erweitert den theoretischen Bezugsrahmen, auf den die Studenten zurückgreifen können, d. h., die »graue« Theorie wird mit Leben gefüllt;
- durch den Turnus von drei Semestern haben die Studenten die Möglichkeit, unterschiedliche Störungsbilder und Arten des therapeutischen Vorgehens sowie verschiedene Institutionen und Arbeitsfelder kennenzulernen;
- die praktische Arbeit mit den Patienten und die konstruktive Auseinandersetzung mit den Therapeuten verschafft Einblicke in das multifaktorielle Bedingungsgefüge von Sprachstörungen, welches die oberflächliche Symptomatik der beeinträchtigten Sprache begleitet;
- durch den Einstieg in praktische Arbeiten erhalten die Studenten einen neuen Blickwinkel, mit dessen Hilfe sie ihre Examens- oder Diplomarbeiten praxisnäher gestalten können.

Aus unserer Sicht wurde auf dem »Forum der Sprachheilpädagogik« zur 600-Jahr-Feier der Universität zu Köln überwiegend die Meinung vertreten, daß dieses Konzept im Rahmen des Studiums an den institutionellen Gegebenheiten zu scheitern droht und daher praktisch nicht durchführbar ist. Demgegenüber können wir aus eigener Erfahrung berichten, daß sich die Teilnahme an diesen praxisorientierten Seminaren sehr positiv auf das Studium und auf die praktische Arbeit ausgewirkt hat.

Selbstverständlich ist die Umsetzung dieses Konzepts an viel persönlichen Einsatz aller Beteiligten gebunden, aber dieser Einsatz lohnt sich vor dem Hintergrund der o. g. Vorteile. Es liegt in der Natur der Sache, daß ein Seminar mit so deutlichem Praxisbezug vorrangig solche Studenten höherer Semester anspricht, die ohnehin viel Motivation und Neugier mitbringen. Studenten, die, sei es aus Zeitmangel oder aus Angst vor dem »Praxischock«, eigene praktische Erfahrungen möglichst zu vermeiden suchen (auch die gibt es, zumindest an der »Massen-Uni« Köln), werden von dieser Seminarform wohl eher abgeschreckt.

Trotzdem können wir aufgrund der eigenen, sehr positiven Erfahrungen nur jedem Studenten emp-

fehlen, dieses Angebot zu nutzen. Wir hoffen, daß sich möglichst viele Studenten entschließen, »ins kalte Wasser zu springen«, und daß eine derartige Veranstaltungsform auch an anderen Universitäten Eingang findet.

Claudia Iven, Burscheid
Ina Felten, Köln

Tagungen und Kongresse

8. Kongreß

Österreichische Gesellschaft
für Sprachheilpädagogik



Wien – Hofburg

**Sprache und Lernen –
Lernen und Sprache**

**27. bis 30. September 1989
Wien**

Vom 27. bis 30. September 1989 findet im Kongreßzentrum Hofburg Wien der 8. Kongreß der ÖGS statt. Thema: »Sprache und Lernen — Lernen und Sprache«.

Der Kongreßbeitrag beträgt bei Voranmeldung 1000 ÖS, am Kongreßort 1100 ÖS.

Programmanforderungen und Kongreßanmeldungen sind an die Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Kindermannngasse 1 in A-1170 Wien, zu richten.

Sprachheilpädagogik und Grundschule

Am 11. März 1989 von 10 bis 17 Uhr veranstaltet die Fachgruppe Sonderschulen der GEW-Landesgruppe Hessen eine überregionale Fachtagung für Grund- und Sonderschullehrer(innen) in Marburg (Richtsbergschule). Thema: »Sprachheilpädagogik und Grundschule. Bewegung und Begeg-

nung.« Das Einführungsreferat hält Professor Richard Meier (Frankfurt). Die vorgesehenen 16 Workshops behandeln u.a. die Bereiche: Zusammenarbeit von Grund- und Sonderschullehrer(inne)n; Sprache und Bewegung; Schriftspracherwerb; Musik, Rhythmik und Tanz. Kontaktadresse: Günther Müller, Im Lerchelsbühl 8 b, 6080 Groß-Gerau.

Sonnenberg-Tagung

Vom 11. bis 18. März 1989 veranstaltet der Internationale Arbeitskreis Sonnenberg im Haus Sonnenberg bei St. Andreasberg im Oberharz eine internationale Tagung mit dem Rahmenthema »Aktuelle Aufgaben der Sprachrehabilitation Hörgeschädigter, Sprachgestörter und schwer Mehrfachbehinderter«. Tagungsleitung: Prof. Dr. Gregor Dupuis (Dortmund), Eberhard Wagner (Braunschweig). Informationen und Anmeldung: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8, Postfach 2940, 3300 Braunschweig.

Bodenseeländer-Tagung 1989

»Nur' hörbehindert?« lautet das Rahmenthema der Bodenseeländer-Tagung 1989, die vom 28. bis 31. März 1989 im Kongreßhaus Heidelberg stattfindet. Das Tagungsprogramm weist zahlreiche sprachheilpädagogische Themenstellungen aus. Auskünfte und Anmeldungen: Organisationsleitung der Bodenseeländer-Tagung 1989, Schützenhausstraße 34, 6903 Neckargemünd.

Ferienkurse der Schule Schlaffhorst-Andersen

finden 1989 im Jugenddorf Bad Nenndorf zu folgenden Terminen statt: 29. März bis 5. April; 5. bis 13. Juli; 6. bis 13. August; 25. bis 27. August; 29. Oktober bis 5. November 1989. Weitere Auskünfte erteilt das Sekretariat der Schule Schlaffhorst-Andersen, Bornstraße 20, 3052 Bad Nenndorf.

Seminare der Deutschen Akademie für Entwicklungs-Rehabilitation e.V.

Die Deutsche Akademie für Entwicklungs-Rehabilitation e.V. hält auch 1989 eine Reihe von Fortbildungsseminaren ab; in der reichhaltigen Angebotsliste sind u.a. Themen zur Entwicklungsdiagnostik, zur Psychomotorik, zur Sensorischen Integration, zur Orff-Musiktherapie und zur Bobath- und Vojtamethode aufgeführt. Angebotsliste und nähere Informationen sind anzufordern bei der Deutschen Akademie für Entwicklungs-Rehabilitation e.V., Heiglhofstraße 63, 8000 München 70.

Fachtagung der DGLS

Die Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS) veranstaltet ihre diesjährige Fachtagung: »Nachdenken über Schrift-Sprache: Grammatik« am Samstag, 6. Mai 1989, von 10 bis 18 Uhr an der Laborschule (neben der Universität) in Bielefeld. Der Tagungsbeitrag für Nichtmitglieder beträgt 20 DM, für Student(inn)en und arbeitslose Lehrer(innen) 10 DM. Informationen und Anfragen: Dr. G. Scheerer-Neumann, ZIF der Universität, Wellenberg 1, 4800 Bielefeld.

Die Stimme in der Kunst

Die Stadt Rappenaun plant gemeinsam mit der Kur- und Klinikverwaltung und dem Stimmheilzentrum (Chefarzt: Prof. Dr. med. H. Gundermann) ab 6. Mai 1989 eine Ausstellung zum Thema »Die Stimme in der Kunst« (Kulturhaus: 6. Mai bis 6. August, Kulturpark: 6. Mai bis 15. Oktober 1989). Sie wird erstmals einen umfassenden Überblick über die Darstellung der Stimme in der Kunst dieses Jahrhunderts geben — gegliedert nach Themenbereichen wie z. B.:

- Stimme als physischer Vorgang (Atmungsobjekte, Zungen, Mundbewegung u. ä.),
- Stimme als Ausdruck psychischer Vorgänge (Freude und Schmerz, Schrei usw.),
- Stimme als Verständigungsmittel (Gespräch, Redner, Gesang usw.),
- Stimme im Zusammenhang zum Inhalt des Gesagten (Schwätzer, Anschwärzen usw.)

Originale Arbeiten der für diese Themenkreise wesentlichen nationalen und internationalen Künstler werden in dieser Ausstellung in themengebundenen Abteilungen zusammengefaßt. Die Ausstellung erhält ein zusätzliches Gewicht durch begleitende Veranstaltungen: Im gesamten Kurpark werden eingeladene Künstler Installationen zum Thema der Ausstellung schaffen. Ein Stimm-Analyse-Raum, eine Audiothek, eine Videothek sowie ein umfangreiches Rahmenprogramm mit Lesungen, Künstleraktionen, Aufführungen von Sprechtheaterbühnen, Vorträgen und Führungen werden sicher mit dazu beitragen, den Besuchern den Zugang zu den Exponaten zu erleichtern.

Zur Ausstellung erscheint ein Katalog/Buch mit Abbildungen *aller* ausgestellten Werke.

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

1. Die Beiträge sollen höchstens 15 Manuskriptseiten umfassen (1 1/2zeilig in Maschinenschrift; einschließlich Tabellen, Abbildungen und Literaturverzeichnis). Sie sind unter Beachtung der in Heft 1 eines jeden Jahrganges niedergelegten Richtlinien (bei Jg. 1988 in Heft 2) in dreifacher Ausfertigung an einen der Redakteure zu senden.
2. Jedem Beitrag 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 (schwarzweiß) sowie um kurzgefaßte Angaben zum persönlichen Arbeitsfeld 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 nummeriert 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.

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

z. B.: Führung, M., und Lettmayer, O.: Die Sprachfehler des Kindes und ihre Beseitigung. Wien 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, G.: 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.
11. Eine Gewähr für den Abdruck kann nicht übernommen werden. Wenn Rücksendung gewünscht wird, ist Rückporto beizufügen.
12. Dem Verfasser werden 30 Sonderdrucke geliefert. Weitere Sonderdrucke sind gegen Bezahlung erhältlich und spätestens mit der Korrekturrückgabe beim Verlag zu bestellen.

Die Redaktion

Vorschau

- R. Rameckers: Die Flexible Eingangsstufe. Ein Vorschlag zur Verbesserung der Integrationschancen sprachbehinderter Schüler.
- H. Rodenwaldt: Beratung oder Belehrung? — Das Gespräch mit Bezugspersonen von Menschen mit sprachlichen Unzulänglichkeiten.
- J. Steiner: Der kommunikative Ansatz in der Aphasiotherapie.
- H. Breuer: Zur Ätiologie und prophylaktischen Einschränkung von Lese-Schreiblernstörungen.
- G. Mühlhausen: Langzeitklassen in der Sprachheilgrundschule.
- O. Dobschlaff: Hochschullehrende — eine Zielgruppe für logopädisches Wirken.
- P. Jehle, T. Kühn und J. A. Renner: Einstellungen Stotternder und Nicht-Stotternder zur Kommunikation: Einige Ergebnisse aus der Anwendung der Skala »S 24« von Erickson und Andrews/Cutler.

ENDLICH die richtigen Kopiervorlagen!

Ansprechend in Konzeption und grafischer Gestaltung. Beste Produktqualität. Vorteilhafte Loseblatt-Mappen im DIN-A4-Format. Seit Jahren in der Schulpraxis erprobt. **Bergedorfer Kopiervorlagen für alle Fächer!** Für Freie Arbeit, Fördermaßnahmen und differenzierte Übungsphasen in Grund-, Sonder- und Hauptschulen. Günstige Preise, weil vom Verlag direkt zum Kunden. Laufend interessante Neuheiten! Prospekt anfordern bei:



**Verlag
Sigrid Persen**

Dorfstr. 14, D-2152 Horneburg/Niederelbe
Telefon: 0 41 63 / 67 70 von 0—24 Uhr

Anschriftenänderungen
unserer Bezieher

Bezieher, die nicht Mitglied
der dgs sind:
Bitte, benachrichtigen Sie bei
Anschriftenänderungen
unmittelbar den Verlag:

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

Wir suchen ab 1. April 1989

**Logopädin(en)
Sprachheilpädagogin(en)**

für 20 Stunden im Heilpädagogischen
Kindergarten.

LEBENSILFE für geistig Behinderte
Am Möllerstift 22, 4800 Bielefeld 14.

Zum 1. April 1989 oder nach
Vereinbarung gesucht:

Logopäde/in / Sprachtherapeut/in

Wir sind:

- a) integrative Kindertagesstätte
- b) sprachtherapeutische Praxis

Wir erwarten: qualifizierte Arbeit mit
Kindern, Erwachsenen sowie auch
behinderten Kindern. Die Fähigkeit,
in einem Team fachliche und therapeu-
tische Kompetenz zu übernehmen.

Wir bieten: Festanstellung (50 Prozent)
bei der kath. Kirchengemeinde und/
oder Möglichkeiten der freien Mit-
arbeit / in einer sprachtherapeutischen
Praxis.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen
an:

Kath. Kirchengemeinde
St. Mariä-Himmelfahrt
Pastor-Janßen-Straße 3, 4230 Wesel
oder Praxis: Ulrike Berger
Pastor-Janßen-Straße 44, 4230 Wesel.

Wir suchen ab sofort

Logopäden/in

für unsere logopädische Praxis in reizvoller Gegend in Schleswig-Holstein.

- Wir bieten:
- Höchstbezahlung
 - hohen Freizeitwert
 - neue, große Praxisräume
 - großen Einzugsbereich
 - enge Zusammenarbeit mit HNO-Praxis
 - selbständiges Arbeiten

Näheres unter: »Hörmittelzentrale Plön«
Eutiner Straße 17—18, 2320 Plön, Telefon (04522) 66 87.

Sonderschullehrerin mit Schwerpunkt Sprachbehindertenpädagogik, **Grundschullehrerin** und **Krankengymnastin** sucht im Raum Freiburg/Br. pädagogische Tätigkeit im Bereich Rehabilitation, Schule oder Behindertenarbeit, Interesse auch an Projektentwicklung oder wissenschaftlicher Tätigkeit.

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

Dipl.-Sprachheilpädagogin

26 J., Diplom 2/89, sucht ab März 1989 eine Stelle (Diagnostik/Therapie) in sprachtherapeutischer Praxis, Sprachheilkindergarten oder klinischer Einrichtung.

Erfahrungen in der Therapie von kindlichen Sprachstörungen und Aphasien durch mehrere Praktika in versch. sonderpäd. Einrichtungen; seit Oktober 1987 Einzelförderung eines Jungen.

Zuschriften unter Chiffre Nr. 02/01 SP an den Verlag Wartenberg & Söhne GmbH, Theodorstraße 41 w, 2000 Hamburg 50.

Verbeamteter Sonderschullehrer aus Baden-Württ./Nordbaden sucht **Tauschpartner** in Niedersachsen im Regierungsbezirk Weser-Ems, vorzugsweise Raum Oldenburg / nordöstlich von OL (Küstennähe).

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



Technische Geräte
für die Sprachtherapie

Die SVG-Serie

Sprachverzögerungsgeräte für die Verhaltenstherapie des Stotterns

- SVG 1/2: Tragbare Sprechhilfen im Zigarettenschachtelformat
- SVG 3: Digitaler Laborverzögerer für die ambulante Behandlung

Unsere kostenlose Broschüre gibt Hinweise für Anwendung und Therapie.

S-Meter

Übungsgerät zur spielerischen Einübung des stimmhaften und stimmlosen »s«-Lautes.

S-Meter-Eisenbahnkoffer

Modelleisenbahn im Transportkoffer zum Anschluß an das »S-Meter«. Die Eisenbahn fährt, wenn das »s« richtig gesprochen wird.

Sprach-Trainer

Übungsgerät zur Sprachaufzeichnung und -wiedergabe in Digitaltechnik, 2 Spuren.

Audiotest AT 6.000

Preiswerter quick-check Audiometer zur Überprüfung des Sprachgehörs.

Audiotest AT 8.000

Mikroprozessorgesteuerter Audiometer für Einzel- und Reihen-gehöruntersuchungen.

Außerdem folgende Geräte:

Sprachstudienrecorder, Kassettensrecorder, Sprachpegelmesser, Zubehör.

NOVEL elektronik

Wolfgang Heikamp
Waldesrand 43, 4630 Bochum 5
Telefon (0234) 47 57 69


DRK-KINDERKLINIK SIEGEN gemGmbH

— Sozialpädiatrisches Zentrum —

Wir suchen zum nächstmöglichen Termin eine(n)

Logopädin(en)

mit Interesse an der Behandlung von Kindern mit Stimm- und Sprechstörungen, Entwicklungsstörungen, cerebralen Bewegungsstörungen, Hörstörungen. Die Patienten sind überwiegend im Vorschulalter.

Es handelt sich um eine interessante, vielseitige Tätigkeit in Teamarbeit mit Logopäden, Heilpädagogen, Motopäden, Krankengymnasten, Psychologen und Ärzten.

Vergütung richtet sich nach BAT, zusätzliche Altersversorgung.

Ihre Bewerbung richten Sie bitte an: **DRK-Kinderklinik**
Wellersbergstraße 60, 5900 Siegen.

Telefonische Auskunft möglich unter Telefon (0271) 5 95-3 42.

Wir suchen für unseren Sonderkindergarten für körper- und sprachbehinderte Kinder St. Christophorus, Sennelager Straße 181—183, für die Sprachheilgruppe eine(n)

**Logopäden(in) oder
Sprachheiltherapeuten(in)**

Das Arbeitsgebiet umfaßt alle Störungsbilder. Der Schwerpunkt liegt in der Behandlung von Sprachentwicklungsverzögerungen bei Vorschulkindern.

Voraussetzung: Erfahrung in der Behindertenarbeit, Bereitschaft zur interdisziplinären Zusammenarbeit mit Krankengymnasten, Beschäftigungstherapeuten, Erziehern im Gruppendienst und Psychologen, kath. Grundhaltung und Lebensführung.

Schriftliche Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind zu richten an:
Caritas-Verband Paderborn e.V., Kilianstraße 28, 4790 Paderborn.

Für unseren **Sprachheilkindergarten** suchen wir zum 1. August 1989 eine/n katholische(n)

Dipl.-Pädagogen/in für Sprachrehabilitation oder
Logopäden/in oder
Sonderschullehrer/in für Sprachheilpädagogik

möglichst mit Erfahrung im Vorschulbereich und Kooperationsfähigkeit.
39 Stunden pro Woche, Vergütung nach KAVO.

Kath. Kirchengemeinde St. Patricius
Schoellerstraße 6, 5208 Eitorf, Telefon (02243) 24 12 oder 47 77.

LANDKREIS SOLTAU-FALLINGBOSTEL



Für den südlichen Teil unseres Landkreises suchen wir eine/einen

LOGOPÄDIN/LOGOPÄDEN

die/der Interesse an einer Niederlassung in einem Logopäden-Mangelgebiet hat.

Für nähere Informationen stehen Ihnen zur Verfügung:

LANDKREIS SOLTAU-FALLINGBOSTEL

— Gesundheitsamt —

Frau Renner/Herr Schulze

Dierkingstraße 19, 3030 Walsrode, Telefon (05161) 20 51.

Stellenausschreibung

Die Arbeiterwohlfahrt, Bezirksverband Weser-Ems e.V., sucht für Außenstellen des Therapiezentrums Osnabrück mehrere Logopäden.

- 1 Logopäden/in für die Außenstelle Harsewinkel
- 1 Logopäden/in für die Außenstelle Bohmte
- 1 Logopäden/in für die Außenstelle Quakenbrück/Fürstenau
- 1 Logopäden/in für die Außenstelle Georgsmarienhütte
- 1 Logopäden/in für die Außenstelle Gütersloh

Arbeitsschwerpunkte: Behandlung von Dysarthrien/Aphasien.

Die Besetzung der Stellen ist ab sofort möglich. Die Bezahlung erfolgt gemäß BMT-AW II (entspricht BAT). Darüber hinaus bietet der Bezirksverband der Arbeiterwohlfahrt seinen Mitarbeitern/innen eine zusätzliche Altersversorgung (VBLU) sowie eine verbandsspezifische Beihilfe in Krankheitsfällen.

Regelmäßig finden interne Fortbildungsveranstaltungen für Mitarbeiter/innen statt. Innerhalb der Einrichtungen sowie zwischen den Sprachheileinrichtungen des Bezirksverbandes erfolgt regelmäßig ein fachlicher Austausch.

Anfragen oder Bewerbungen sind zu richten an:

Therapiezentrum Osnabrück der AW
z. Hd. Herrn Braun
Hesselkamp 2, 4500 Osnabrück
Telefon (0541) 1 52 04.

Arbeiterwohlfahrt
Verband für soziale
Arbeit



Die Sprachheilarbeit

C 6068 F

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

WSS 007823 *00022*
SCHILLING-SCHULE F. SPRACHBE-
HINDERTE U. KOERPERBEHINDERTE
PASTER-BEHRENS-STR. 81

1000 BERLIN 47



Wir wollen unsere gut eingeführten

Sprachheilambulanzen

in 2838 Sulingen und 2830 Bassum an frei praktizierende
Fachkräfte vermieten.

Falls Sie die Voraussetzungen (Krankenkassenzulassung) für
die Behandlung von Stimm-, Sprech- und Sprachstörungen
besitzen und sich den Anforderungen einer freien Praxis
gewachsen fühlen, senden Sie bitte eine schriftliche
Bewerbung an:

LEBENSHILFE für Behinderte Grafschaft Diepholz e.V.
Lindenstraße 1 a, 2838 Sulingen.

Das Behinderten-Werk Main-Kinzig e.V. unterhält im Main-Kinzig-Kreis zur Zeit
20 Einrichtungen zur Betreuung von geistig, körperlich sowie mehrfach Behinder-
ten aller Altersstufen und entwicklungsverzögerten bzw. gefährdeten Kleinkindern.
Für unsere **Behandlungszentren** in **6464 Linsengericht-Altenhaßlau** bei Geln-
hausen und **6490 Schlüchtern** (ca. 40 bzw. 70 km östlich von Frankfurt) suchen
wir baldmöglichst

Logopäden/innen

die in einem Team mit Krankengymnasten und Heilpädagogen vorwiegend mit
Kleinkindern im Alter bis zu sechs Jahren arbeiten möchten.

Die Vergütung erfolgt in Anlehnung an den BAT. Die Sozialleistungen sind weitest-
gehend dem öffentlichen Dienst angeglichen. Arbeitszeit nach Vereinbarung.
Bewerbungen von Berufsanfängern werden gerne berücksichtigt. Bei der Woh-
nungssuche sind wir gerne behilflich.

Ihre Bewerbung mit Gehaltsvorstellung richten Sie bitte an:

Behinderten-Werk Main-Kinzig e.V.

z. H. Herrn Germer, Hofstraße 2, 6464 Linsengericht 1-Altenhaßlau, Telefon (06051) 70 09 0.