

C 6068 F

DIE SPRACHHEILARBEIT

36. Jahrgang 1/91
Februar

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

Inhaltsverzeichnis

Auf ein Wort	Seite
<i>Alfons Welling</i>	1

Hauptbeiträge

<i>Claudia Dalbert und Hermann Schöler, Heidelberg</i>	
Metasprachliches und primärsprachliches Wissen: Wissen dysgrammatisch sprechende Kinder mehr über Sprache, als sie sprechen können?	4
<i>Renate und Volkmar Clausnitzer, Bad Friedrichshall</i>	
Zusammenhänge zwischen Sigmatismen, fehlerhaftem Schluckmodus und Zahn- und Kieferstellungsanomalien	14
<i>Eva Trobbach-Neuner, München</i>	
Die Förderung der auditiven Wahrnehmung ...	17

Magazin

Einblicke	Seite
<i>Berthold Wein, Raimund Böckler, Renate Meixner, Stanislaw Klajman, Aachen</i>	
Ultraschalluntersuchungen der Zunge bei der Artikulation	24
<i>Gertraud Petermann, Berlin</i>	
Früherziehung sprachgeschädigter Kinder in Berlin-Ost	28
Aus-, Fort- und Weiterbildung	33
Weitwinkel	35
Rezensionen	36
Materialien und Medien	46
Buch- und Zeitschriftenhinweise	46
Vorschau	47
Richtlinien und Hinweise für die Autoren	48

ISSN 0584—9470

dgs

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs)

Bundsvorsitzender: 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, Schöneckstraße 23, 7992 Tettngang
Bayern	Siegfried Heilmann, Pfarrer-Schwarz-Straße 12, 8721 Schwebheim
Berlin	Friedrich Harbrucker, Niedstraße 24, 1000 Berlin 41
Brandenburg	Monika Paucker, Wilhelm-Pieck-Straße 29, O-7560 Guben
Bremen	Prof. Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4, 2863 Plattenwerbe
Hamburg	Klaus-Christian Becker, Waldfrieden 8, 2000 Hamburg 70
Hessen	Hans Fink, Burgackerweg 6A, 6301 Staufenberg 1
Mecklenburg-Vorpommern	Dirk Panzner, Eschenstraße 5, O-2500 Rostock
Niedersachsen	Wolfgang Scheuermann, Spezialkrankenhaus Lindenbrunn, Postfach 1120, 3256 Coppenbrügge 1
Rheinland	Heribert Gathen, Göckelsweg 7, 4050 Mönchengladbach 1
Rheinland-Pfalz	Dr. Heiko Rodenwaldt, Nelly-Schmithals-Straße 30A, 6550 Bad Kreuznach
Saarland	Toni Lauck, Ritzelbergstraße 15a, 6695 Tholey 6
Sachsen	Harald Stelse, G.-Schumann-Straße 29, O-7022 Leipzig
Sachsen-Anhalt	Regina Schleiff, Am Sauerbach 6, O-4303 Ballenstedt
Schleswig-Holstein	Ingeburg Steffen, Glojenberg 32, 2000 Norderstedt
Thüringen	Gotthard Häser, Brennerstraße 3a, O-5300 Weimar
Westfalen-Lippe	Hermann Grus, Zur Hünenburg 2, 4426 Vreden

Die Sprachheilarbeit, Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

Herausgeber Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs)
Redaktion Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt, Universität zu Köln,
Frangenheimstraße 4, 5000 Köln 41
OSRin Barbara Kleinert-Molitor, Friedrich-Ebert-Straße 131,
2800 Bremen 1, Telefon (0421) 59 13 32
Dr. 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 8,80 DM, Jahresbezug (6 Hefte) 52,80 DM zuzüglich 6,— DM Portokosten.

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

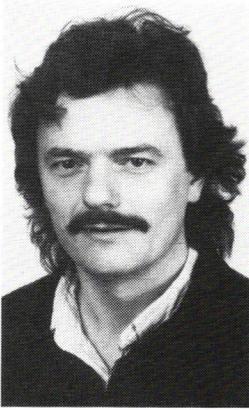
Mitteilungen der Redaktion

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 Gustav Fischer Verlag, Stuttgart, bei.



Alfons Welling

Auf ein Wort

Kein Bedarf!

Es gibt die gewählten Jahres-Größen: den »Fußballer ...«, die »Frau ...«, den »Mann des Jahres«. Zumeist hält man die anderenorts von anderen getroffene Wahl von vornherein für fragwürdig. Wieso gerade der? Der hat doch nur Glück gehabt! Und warum ausgerechnet die? Die hat doch ...

Auch gibt es so etwas wie das »Wort des Jahres«. Das geflügelte von den »neuen Ländern« war es wohl 1990, soweit ich mich richtig erinnere. Gäbe es ein »Sonderpädagogisches Wort des Jahres 1990«, vielleicht der letzten fünf Jahre, dann hätte auch ein Ausdruck sehr gute Chancen auf höhere Weihen: *Förderbedarf!* Um diesen soll es hier in gebotener Kürze gehen. Vor allem im Zuge gegenwärtiger Neuorientierung in den schulischen Organisationsstrukturen wird dem Bedarfs-Begriff alle Ehre zuteil, politischerseits sowieso und — leider fatalerweise, wie ich meine — auch in integrativ-pädagogischer Hinsicht.

»Bedarf« ist ein Name. Und sollte wie ein solcher gebraucht werden: spezifikatorisch, nicht generalistisch. Bedarfs-Begriff, Bedarfs-Inhalte, Bedarfs-Parolen scheinen in sich höchst divergent. Daher ist es geboten, jeweils genau anzugeben, was man unter »Bedarf« versteht, wenn man von ihm oder gegen ihn spricht. Er braucht vor allem inhaltliche Präzisierung.

An einem Fall wenigstens sei demonstriert, welche Verwirrungen entstehen können, wenn man »Bedarf« nur als Vokabel einsetzt, ohne ihn inhaltlich zu spezifizieren. Da können dann verschiedene Berufsständler und Professionalisten die gleichen Sätze sagen und doch völlig Gegenteiliges meinen. Oder doch nicht?

Da ist auf der einen Seite die Administration.

Gefühlsmäßig »wußte« ich bereits vor meiner Frage an einen Verwaltungsbeamten aus der Hamburger Schulbehörde, daß der Bedarfs-Begriff nicht nur Angehörige dieser Profession, sondern auch den Pädagogen zu interessieren hat, wenn auch nachrangig. So teilte mir der genannte Verwaltungsbeamte auf meine zaghafte Anfrage mit, ob denn der Terminus Förderbedarf bei den mit der Integrationspädagogik anstehenden Fragen umfassend genug und geeignet sei: »Auch wenn Sie's wollten, das kriegen Sie nicht mehr raus; in allen bildungspolitischen Diskussionen wird der Bedarfs-Begriff konstitutiv verwendet.« Recht hat er ja, dachte ich. Ich hatte nämlich versäumt, *pädagogischen* hinzuzufügen.

Um meine Unkenntnis nicht um ein weiteres zum Ausdruck bringen zu müssen, suchte ich in der veröffentlichten Literatur der Polit-Administration nach Hinweisen. Sie verschaffte alsbald ein Stück größere Klarheit. So heißt es bereits in der Überschrift im Protokoll der 110. Amtschefskonferenz der Kultusminister, um gleich die höchsten Dienstherren zu bemühen: »Zum Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf!« Was dann folgt, mag dem aufmerksamen Zeitbeobachter zwar fortschrittlich gegenüber allen bisherigen Stellung-

nahmen der Kultusminister erscheinen. Denn dieses Protokoll vermeidet eine Festbeschreibung der Institution, in der ein Förderbedarf erkennbar werden soll. Aber alle Aussagen verbleiben auf der Ebene des Organisatorischen, behandeln so gesehen nichts Pädagogisches. Geschieht auch recht so! Schließlich ist Bildungspolitik noch keine Pädagogik; das eine kann das andere wirklich nicht ersetzen.

Im bildungspolitischen und bildungsplanerischen Verwendungszusammenhang bezeichnet der Bedarfs-Begriff offensichtlich eine quantitative bzw. statistische Größe. Die Schulbedarfsplanung, so hieß es in den siebziger Jahren (»Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens«, 1972), habe sich an dem noch immer vorhandenen erheblichen Fehlbedarf an Sonderschulplätzen besonders in ländlichen Gebieten oder in bestimmten Fachrichtungen zu orientieren . . . Und bekanntlich gehört die Errechnung des Stellen- und Stundenbedarfs zum täglichen Vielerlei des Bildungsverwalters und Verwaltungsbeamten.

Dazu fällt einem dann unweigerlich der gegenwärtige Politjargon ein: Man stellt »in den neuen Bundesländern« beispielsweise einen erheblichen Förderbedarf (Mehrbedarf) an Telefoneinrichtungen, Kühlschränken und Straßen fest, während »in den alten Ländern« der Bedarf diesbezüglich nahezu gedeckt ist. Man kann also schließen: Der Förderbedarfs-Begriff hat seine Heimat in erster Linie in der Organisation, wird mit Vorliebe verwendet von der Administration und bedient sich der — zumeist quantifizierten — Zuschreibung von außen. Förderbedarf kann man berechnen, errechnen, hochrechnen, planen, fest-schreiben, abwägen u. a. m. Schon das Sprachgefühl sagt, Förderbedarf läßt sich eigentlich nicht befriedigen (wie etwa ein Förderbedürfnis!). Eher läßt er sich feststellen, aufweisen, vielleicht auch decken oder sättigen. Für den Bedarfs-Begriff scheint Materialität und Quantität ein wesentlicher Bestandteil seines Inhaltes zu sein.

Und wie steht es auf der anderen Seite mit der Pädagogik?

Wenn es richtig ist, daß die Sprache das Denken verrät, dann steht es mit der mehr und

mehr in Anspruch genommenen Pädagogik, der sogenannten Integrationspädagogik, noch lange nicht zum besten. Viele entdecken »unter neuen Fragestellungen« die »special needs« behinderter Kinder und meinen »ihren besonderen Förderbedarf«. »Die Annahme eines besonderen Förderbedarfs behinderter Kinder ist für sonderpädagogisches Denken und Handeln konstitutiv!« So heißt es pädagogischerseits vielerorts in diesem Zusammenhang. Ja, was denn? fragt man sich. Ist das der verschleierte Ausdruck für: Integration, ja bitte, Kostenneutralität ja, danke! Bestimmen der Planungshorizont und das Zahlenmaterial der Bildungspolitiker und Verwaltungsbeamten das integrativ-pädagogische Konzept und seine Konkretisierung unter den zu verändernden Bedingungen? Ist es Nachgiebigkeit im pädagogischen Handeln gegenüber der Politik oder Oberflächlichkeit im pädagogischen Denken oder unreflektierte Übernahme einer vorhandenen, bisher gebräuchlichen Terminologie? Alle drei Möglichkeiten wären gleichermaßen fatal und kontraproduktiv in der moralisch hochbewerteten Integrationsarbeit mit Behinderten.

Es gibt bei der Frage nach den Prinzipien einer integrativen Pädagogik — wie anderswo auch — keine reinen Wahrheiten, freilich Kriterien der Unterscheidung. Überlassen wir den *Förderbedarfs-Begriff* somit vorrangig der *Organisation* mit ihrer Perspektive des Machens, des Planens und Versorgens; und den *Förderbedürfnis-Begriff* behalten wir vorrangig der *Pädagogik* vor in ihrem ständigen Versuch, die Perspektive des sich entwickelnden Kindes einzunehmen. Die einen organisieren dann *für* das Kind, die anderen handeln *für* und, soweit möglich, *mit* dem Kind.

Eine Pädagogik nämlich, die ausschließlich oder in erster Linie das Bedarfs-Modell verfolgt, liefert den ihrer Praxis anvertrauten Menschen einer quantifizierten Wirklichkeit aus: Es lassen sich dann leicht funktionale Gleichungen aufstellen, die zwar rechnerisch stimmen, pädagogisch aber den Kern von Inhumanität in sich bergen.

Eine Pädagogik dagegen, die sich Gedanken über die Struktur der kindlichen Bedürfnisse macht, bringt das Subjektivitäts- und das Ak-

tivitätskriterium gleichermaßen zur Geltung. Als Förderbedürfnisse könnten dann die auf einen spezifischen Gegenstand bezogenen Bildungsanliegen des Kindes verstanden werden, in allen Dimensionen des Handelns, also auch in der sprachlichen.

Die Sprachbehindertenpädagogik ist gegenwärtig im Begriff, sich den Fragestellungen einer zu entwickelnden integrativen Pädagogik zu stellen. Sie täte gut daran, nicht in erster Linie organisatorisch zu argumentieren,

sondern pädagogisch-konzeptionell. Am Beispiel des inflationär gebrauchten Bedarfsbegriffs sollte ein Wort dazu gesagt werden. Es wird wohl nicht das letzte sein!

A handwritten signature in black ink, reading "Dr. Alfons Welling". The signature is written in a cursive, slightly slanted style.

(Dr. Alfons Welling ist Hochschulassistent an der Universität Hamburg, Institut für Behindertenpädagogik.)

HAUPTBEITRÄGE



Claudia Dalbert und Hermann Schöler, Heidelberg

Metasprachliches und primärsprachliches Wissen: Wissen dysgrammatisch sprechende Kinder mehr über Sprache, als sie sprechen können?¹

Zusammenfassung

Das in einem Interview erfragte metasprachliche Wissen über Sprechen, Wort, Satz und Wortarten sowie Leistungen in zwei metasprachlichen Aufgaben (Beurteilung zweier Äußerungen als Satz) von dysgrammatisch sprechenden Grundschulrinnen und -schülern (N = 68) werden mit Wissen und Leistungen gleichaltriger sprachunauffälliger Kinder (N = 53) verglichen. Die Kinder beider Gruppen zeigen vergleichbare Leistungen: Die dysgrammatisch sprechenden Kinder weisen in der Regel in ihren Antworten lediglich eine zeitliche Verzögerung von einem Jahr auf. Diese Ergebnisse unterstützen die Annahme, daß der Aufbau metasprachlichen Wissens (kontrollierbares und kommunizierbares deklaratives Wissen über Sprache) nicht in erster Linie durch primärsprachliches Wissen bedingt ist und sich hier insofern Förderungsmöglichkeiten für die dysgrammatisch sprechenden Kinder anbieten.

1. Fragestellung

In der Erforschung sprachentwicklungspathologischer Phänomene ist metasprachlichen Fähigkeiten bisher recht geringe Auf-

merksamkeit geschenkt worden. So konnte *Dannenbauer* noch 1983 feststellen: »Über die metalinguistischen Fähigkeiten sprachentwicklungsgestörter Kinder ist ziemlich wenig bekannt« (S. 143). Nur wenige Arbeiten zum metasprachlichen Wissen sprachentwicklungsgestörter Kinder liegen vor (u. a. *Kamhi und Catts* 1986; *Kamhi und König* 1985; *Kamhi, Lee und Nelson* 1985; *Liles, Shulman und Bartlett* 1977; siehe zusammenfassend *Kamhi* 1987). Dies erstaunt insofern, da in anderen Spracherwerbsbereichen wie z. B. im Schriftsprach- und Zweitspracherwerb die Relevanz metasprachlicher Fähigkeiten außer Frage steht: Kinder, die über fortgeschrittenes metasprachliches Wissen verfügen, sind erfolgreicher und schneller im Schriftspracherwerb (vgl. *Klicpera und Schachner-Wolfram* 1987; *Ryan und Ledger* 1984; *Valtin* 1984). Metasprachliches Wissen und Lernerfolg sind auch beim Zweitspracherwerb positiv korreliert (vgl. *Bialystok* 1988; *Sorace* 1985).

Eine einheitliche Definition von metasprachlichem Wissen existiert allerdings bisher nicht. Unterschiedliche Begriffseingrenzungen und Terminologien spiegeln deutlich den unbefriedigenden Stand der Theoriebildung im Bereich Metasprache wider. Analog zur Metakognition (u. a. *Brown und DeLoache* 1978; *Kretschmer* 1984) werden etwa die zwei Aspekte (1) Wissen über Sprache und Sprachverarbeitung und (2) Operationen oder Strategien zur Sprachplanung und Kontrolle der Sprachverarbeitung differenziert. Oder es wird zwischen einer bewußten Reflexion über die eigenen sprachlichen Fähigkei-

¹ Die vorliegende Arbeit ist die gekürzte Version eines Forschungsberichts gleichen Titels. Für die finanzielle Unterstützung unserer Untersuchungen danken wir der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG-Az.: SCHO 311/1-5) und dem Land Baden-Württemberg. Die der vorliegenden Arbeit zugrundeliegenden Interviews wurden von den Diplom-Psycholog(inn)en Tamino Abele, Werner Kany und Gabriele Seeger durchgeführt. Susanne Prager und Ursula Weygoldt danken wir für die sorgfältige Transkription und die Kodierung der Transkripte. Professor Lienert möchten wir für seine wertvollen Hinweise zur Datenauswertung danken.

ten und den Selbstregulationsmechanismen während der Sprachverarbeitung unterschieden (vgl. *Meichenbaum, Burland, Gruson und Cameron* 1985). Zur weiteren Diskussion der verschiedenen Definitionen und Positionen verweisen wir auf die Darstellungen in *Andresen* (1985), *Bialystok* (1986), *Bialystok und Ryan* (1985), *Clark* (1978), *Hakes* (1980, 1982), *Tunmer und Herriman* (1984), *van Kleeck* (1982, 1984) und *Waller* (1988).

Für unsere eigene, sehr viel engere Definition metasprachlichen Wissens müssen wir zunächst deklaratives und prozedurales Wissen unterscheiden. Deklaratives Wissen ist »Wissen-daß«; es sind geordnete Informationsstrukturen, die das Wissen von der Welt (Weltwissen) enthalten. Das Wissen über Sprache ist ein Bestandteil dieses deklarativen Wissens. Prozedurales Wissen ist »Wissen, wie«; Operationen oder Strategien zur Sprachplanung und Kontrolle der Sprachverarbeitung sind Bestandteile solchen prozeduralen Wissens.

Neben dieser ist für unsere Überlegungen die Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen wesentlich. Wir postulieren dabei, daß prozedurales Wissen implizit repräsentiert sein muß; deklarative Wissensbestände können dagegen sowohl implizit als auch explizit repräsentiert sein. Mit der Explizitheit ist neben der Kommunizierbarkeit ein weiteres Merkmal von Wissen angesprochen: die willkürliche Kontrollierbarkeit von Wissen, oft als Bewußtheit (»consciousness«) bezeichnet. Explizites Wissen ist kontrollierter Verarbeitung zugänglich. Wie beispielsweise *Andresen* (1985) und *Hakes* (1980; siehe auch *Chomsky* 1979; *Marshall und Morton* 1978; *Titone* 1985; *Tunmer und Herriman* 1984) postulieren wir die willkürliche und kontrollierte Verarbeitung als notwendigen Bestandteil metasprachlichen Wissens. Wir definieren metasprachliches Wissen wie folgt: Metasprachliches Wissen ist der explizite Teil des deklarativen sprachlichen Wissens, also jener Teil, auf den kontrolliert zugegriffen werden kann und der kommunizierbar ist. Wir nehmen an, daß es eine wechselseitige Beeinflussung zwischen sprachlichem und nichtsprachlichem Wissen gibt und daß bedeutsame Veränderungen

des kognitiven Systems mit Veränderungen im sprachlichen Wissen einhergehen.

In Übereinstimmung mit *van Kleeck* (1982, 1984; siehe auch *Hakes* 1980; *Hirsh-Pasek, Gleitman und Gleitman* 1978; *Sinclair* 1978) gehen wir davon aus, daß kognitive Prozeduren eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für den Erwerb sprachlichen, insbesondere metasprachlichen Wissens darstellen. Neues kognitives Wissen könnte beispielsweise auf den sprachlichen Bereich übertragen werden. So nehmen wir an, daß die in der mittleren Kindheit auftretenden konkreten Operationen wie die Fähigkeiten zur Dezentrierung und Reversibilität sensu *Piaget* (1971) zum Erwerb und Aufbau metasprachlichen Wissens entscheidend beitragen (siehe auch *Beilin* 1975). Dies entspricht auch den schon von *Bever* (1970) postulierten Phasen der Sprachentwicklung: Erst in der mittleren Kindheit wird ein vom aktuellen Sprachgebrauch unabhängiges Wissen von Sprache (»epistemologisches System«) aufgebaut. In diesem Altersbereich soll auch eine Änderung der allgemeinen konzeptuellen Organisation des Wissens stattfinden (vgl. *Nelson* 1977). Wir nehmen also im Gegensatz beispielsweise zu *Waller* (1988; siehe auch *Saywitz und Wilkinson* 1982) keine kontinuierliche Entwicklung metasprachlichen Wissens an. Entsprechend unserer Definition tritt metasprachliches Wissen in der mittleren Kindheit auf, und zwar dann, wenn durch die Veränderung allgemeiner kognitiver Operationsmöglichkeiten Sprache und sprachliches Wissen Gegenstand der Erkenntnis sein können. Zahlreiche Untersuchungen, die in der mittleren Kindheit bedeutsame Veränderungen bei der Verarbeitung sprachlicher Äußerungen schildern (u. a. *van der Geest* 1978; *Schöler* 1982), weisen in diese Richtung.

Aus unserer Annahme, daß metasprachliches Wissen primär durch bedeutsame Veränderungen des kognitiven Wissens und zumindest nicht allein durch primärsprachliches Wissen bedingt ist (vgl. *Schöler* 1987), leitet sich weiter ab, daß wir auch bei den sprachentwicklungsgestörten Kindern ein altersangemessenes metasprachliches Wissen erwarten. Sollte unsere Annahme zutref-

fen, kann metasprachlichem Wissen im Hinblick auf Kompensationsmöglichkeiten ein wesentlicher Stellenwert zukommen, insofern als mittels metasprachlichen Wissens der Erwerb und Aufbau primärsprachlichen Wissens beeinflusst werden könnten. Wäre metasprachliches Wissen hingegen vor allem durch das primärsprachliche Wissen kontrolliert und beeinflusst, wie dies *Waller* (1988) postuliert, dann wäre zu erwarten, daß das metasprachliche Wissen von sprachentwicklungsgestörten Kindern auch entsprechend defizient ist. Die Untersuchung metasprachlichen Wissens bei sprachbehinderten Kindern erscheint uns also aus zumindest zwei Gründen relevant: (1) Die Analyse der Beziehungen zwischen dem beobachtbaren primärsprachlichen Defizit und metasprachlichen Fähigkeiten kann zur Aufklärung über die Behinderung beitragen. (2) Metasprachliches Wissen könnte bei der Therapie von Sprachstörungen eine bedeutsame Rolle spielen.

Um unsere Annahme der relativen Unabhängigkeit des metasprachlichen vom primärsprachlichen Wissen zu prüfen, vergleichen wir in der vorliegenden Studie dysgrammatisch sprechende und sprachunauffällige Kinder hinsichtlich ihres metasprachlichen Wissens. Bei kindlichem Dysgrammatismus ist vor allem der Erwerb und Gebrauch primärsprachlichen Wissens beeinträchtigt. Der Spracherwerb »setzt verspätet ein und verläuft verzögert, stockend, undifferenziert, inkonsistent und desynchronisiert« (*Dannenbauer* 1989, S. 2). Hirnorganische Schädigungen, Hörstörungen und massive emotionale Störungen sind nicht diagnostizierbar, und die allgemeine intellektuelle Leistungsfähigkeit ist durchschnittlich ausgeprägt.

Das metasprachliche Wissen wird auf zwei Arten erfaßt: Zum einen werden die Kinder in einem halbstrukturierten Interview direkt nach verschiedenen Bereichen metasprachlichen Wissens befragt, zum anderen werden den Kindern zwei Sätze zur Beurteilung deren Grammatikalität vorgegeben, wobei hier die korrekte Begründung als Indikator für metasprachliches Wissen gewertet wird. Unsere Hypothese ist: Die sprachbehinderten Kinder verfügen über altersangemessenes meta-

sprachliches Wissen. Bei verschiedenen primärsprachlichen Leistungen wurden Verzögerungen von vier bis fünf Jahren beobachtet (z. B. *Clahsen* 1988; *Dannenbauer* 1989). Wäre primärsprachliches Wissen bedingend für den Erwerb metasprachlichen Wissens, so müßten bei der Annahme einer zeitlichen Retardierung primärsprachlichen Wissens vergleichbare Entwicklungsrückstände im metasprachlichen Wissen zu erwarten sein.

2. Methode

In unserer Kohorten-Sequenz-Untersuchung (vgl. *Schöler, Abele, Kany, Ljubešić und Seeger* 1987) zur detaillierten Beschreibung des kindlichen Dysgrammatismus und seiner ätiologischen Faktoren wurden metasprachliche Aspekte im Rahmen eines Interviews in zweierlei Weise berücksichtigt: Zum einen gaben wir Aufgaben vor, bei denen nach unserer Auffassung in einem hohen Grad eine metasprachliche Aufgabenstellung (kontrollierte Bearbeitung erforderlich) gegeben ist und bei denen die Kinder nach Begründungen für ihre Antworten (metasprachlichem Wissen) befragt wurden. Zum anderen wurden den Kindern explizit Fragen über sprachliche Formen gestellt. Im folgenden werden die Antworten sprachunauffälliger und dysgrammatisch sprechender Kinder der ersten bis vierten Grundschulklasse verglichen.

2.1. Untersuchungsstichprobe

An der Untersuchung nahmen 121 Schüler und Schülerinnen der vier Grundschulklassen teil. Die 68 dysgrammatisch sprechenden Kinder der Untersuchungsgruppe besuchten Schulen für Sprachbehinderte; die 53 sprachunauffälligen Kinder der Vergleichsgruppe besuchten Regelschulen. Eine Stichprobenbeschreibung nach Alter, Geschlecht und allgemeiner kognitiver Leistungsfähigkeit ist in Tabelle 1 aufgeführt. Der häufig berichtete Befund, daß mehr Jungen als Mädchen sprachauffällig werden, läßt sich auch hier replizieren: 60 Prozent der dysgrammatisch sprechenden Kinder sind Jungen. Der Anteil der Jungen in der Vergleichsgruppe betrug nur 45 Prozent. Dieser Unterschied ist allerdings statistisch unbedeutend.

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung nach Klassenstufe, Alter, Geschlecht und Leistungen im CPM

Klassenstufe		Untersuchungsgruppe dysgrammatisch sprechende Kinder				Vergleichsgruppe sprachunauffällige Kinder			
		1	2	3	4	1	2	3	4
Jungen	N	3	14	15	9	5	7	5	7
Mädchen	N	7	8	8	4	8	6	10	5
Gesamt	N	10	22	23	13	13	13	15	12
Alter in	M	94	100	115	122	88	100	110	123
Monaten	s	3	7	8	7	3	2	3	6
CPM	M	100	96	94	93	111	102	99	105
	s	11	8	10	11	9	10	15	17

Die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit wurde mit dem Raven-Matrizen-Test (Coloured Progressive Matrices [CPM], Schmidtke, Schaller und Becker 1978; ab elf Jahren Standard Progressive Matrices [SPM], Kratzmeier 1976) gemessen. Lediglich sieben Kinder der Untersuchungsgruppe (DYS) und fünf Kinder der Vergleichsgruppe (VG) weisen mit einem Ergebnis von weniger als 85 IQ-Punkten ein deutlich nach unten abweichendes Ergebnis auf. Acht Kinder der Vergleichsgruppe und ein Kind der Untersuchungsgruppe erwiesen sich mit einem Ergebnis von mehr als 115 IQ-Punkten als besonders begabt. Die punktbiseriale Korrelation der Gruppenzugehörigkeit (DYS = 1; VG = 0) mit den CPM-Werten beträgt $-.37$ ($p < .01$). Dieser Zusammenhang bleibt auch bei Kontrolle des Alterseffektes erhalten: Die Gruppenzugehörigkeit kann zusätzlich zum negativen Alterseffekt, der 11 Prozent Varianz bindet, und zum Geschlechtseffekt, welcher weitere 5 Prozent der Varianz der CPM-Werte bindet, eigenständig 15 Prozent Varianz der CPM-Werte erklären. Insgesamt können wir also annehmen, daß die von uns untersuchten Kinder beider Gruppen normal begabt sind. Der schwache, aber statistisch bedeutsame Zusammenhang zwischen Gruppenzugehörigkeit und kognitiver Leistungsfähigkeit weist jedoch auch darauf hin, daß die dysgrammatisch sprechenden Kinder im Durchschnitt schwächere Leistungen im CPM erbringen als die sprachunauffälligen Kinder.

Unter der Annahme, daß bessere kognitive Leistungen mit größerem metasprachlichen Wissen einhergehen, stellen unsere Überprüfungen des Unterschiedes im meta-

sprachlichen Wissen zwischen beiden Gruppen einen liberalen Test dar: Unterschiedseffekte können leichter auftreten, als wenn die kognitive Leistungsfähigkeit parallelisiert wäre. Da unsere Erwartungen nur geringe Gruppenunterschiede implizieren, stellen unsere Überprüfungen für unsere Annahmen einen konservativen Test dar.

2.2. Erhebungsmethode

Zur Erhebung des metasprachlichen Wissens der von uns untersuchten Kinder entschieden wir uns für ein halbstrukturiertes Interview. Eine wichtige Voraussetzung für den sinnvollen Einsatz eines Interviews ist der kontrollierte Zugriff der Interviewten auf das zu erfragende Wissen (vgl. Meichenbaum *et al.* 1985). Da wir unter metasprachlichem Wissen nur solches Wissen verstehen, auf das kontrolliert zugegriffen und das kommuniziert werden kann, scheint das Interview eine angemessene Erhebungsmethode.

Die Interviews wurden im Rahmen einer größeren Kohorten-Sequenz-Untersuchung über die sprachlichen Fertigkeiten der Kinder durchgeführt. Im Verlauf des Interviews wurde unter anderem nach dem Wissen über Sprache gefragt: (a) Weißt du, was ein Wort ist? — Kannst du mir ganz allgemein sagen, was du meinst, wie ein Wort sein muß? (b) Kennst du verschiedene Arten von Wörtern? (c) Weißt du, was ein Satz ist? Zum Abschluß des Interviews wurden den Kindern zwei metasprachliche Aufgaben gestellt. Sie bekamen zwei Äußerungen vorgesprochen und mußten entscheiden, ob es sich um einen Satz handelt, und sollten nach Möglichkeit ihre Antwort begründen. Bei Äußerung 1

(Das lila-schwarze Pferd tropft grün in der gelben Maschine²) handelt es sich um eine grammatisch korrekte, aber semantisch unverständliche Äußerung. Bei Äußerung 2 ist dagegen nur die Wortfolge durcheinander; sie ist syntaktisch falsch, semantisch aber durchaus verständlich: Sagen du mir das kannst.

Das gesamte Interview dauerte im Durchschnitt zehn Minuten (von drei bis 18 Minuten) und wurde auf Tonband aufgezeichnet. Zur Vorbereitung der Auswertung wurden die Gespräche vollständig transkribiert. Aufgrund der Lektüre einer Stichprobe von Transkripten wurde ein kriteriumsorientierter Kodierplan entwickelt. Dieser diente zwei erfahrenen studentischen Hilfskräften als Leitfaden zur Kodierung der Transkripte. Unklarheiten wurden von den Autoren und den beiden Hilfen gemeinsam diskutiert, und ggf. wurde das Kodierschema erweitert. Die im folgenden vorzustellenden Ergebnisse beruhen auf der Auswertung der kodierten Interviews. Fehlende Daten können aufgrund technischer Schwierigkeiten oder Auslassungen der Interviewer auftreten.

3. Ergebnisse

3.1. Metasprachliches Wissen

Die Antworten der Kinder zu den einzelnen

² Die Äußerung ist frei nach *Herrmanns Satz*: Der paraboloiden König tropft grün in der flüssigen Maschine (1972, S. 16), konstruiert.

Wissensbeständen wurden in folgenden Kategorien zusammengefaßt: (a) Wortbeschreibungen: (1) Keine Antwort, hierzu zählen — hier wie im folgenden — auch nicht interpretierbare Antworten; (2) Wörter werden als Beispiele genannt; (3) formale Merkmale wie Beschreibungen als »etwas kurzes«, »etwas einzelnes« oder Benennungen von Wortarten; (4) segmentierende Merkmale wie »besteht aus Buchstaben«, »ist Teil eines Satzes«. (b) Satzbeschreibung: (1) Keine Antwort; (2) »besteht aus Wörtern« oder »macht Sinn«; (3) grammatische Beschreibungen betonen, daß die Wörter in einer bestimmten Reihenfolge in einem Satz enthalten sein müssen; (4) schriftsprachliche Beschreibungen betonen die äußere Gestalt. (c) Wissen über Wortarten: (1) Keine Antwort; (2) Beispielwörter für Wortarten; (3) Benennung von Wortarten; (4) andere Kategorisierungen. Die Abhängigkeit der erhaltenen Antworten von der Klassenstufe und der Gruppenzugehörigkeit wurde über Prädikations-Konfigurationsfrequenzanalysen (PKFA; vgl. *Lienert* 1988) geprüft. Allerdings muß hier einschränkend bemerkt werden, daß bei den folgenden Auswertungen zu viele Zellen (zwei Gruppen x drei Klassen x drei-vier Antwortkategorien) für diese Stichprobengröße betrachtet werden. Dies führt leicht zu einer Effektüberschätzung, also hier eventuell zu der irrtümlichen Annahme eines Unterschiedes zwischen den dysgrammatisch Sprechenden und den sprachunauffälligen Kindern. Da wir ja theoretisch annehmen, daß es *keinen* oder einen

Tabelle 2:

Beschreibung eines Wortes in Abhängigkeit von Gruppenzugehörigkeit und Klassenstufe (PKFA)

Gruppe	Klasse	keine Antwort			Wortbeispiele			formale Merkmale			segmentierende Merkmale			Σ
		f _b	f _e	χ ²	f _b	f _e	χ ²	f _b	f _e	χ ²	f _b	f _e	χ ²	
dysgrammatisch	1	6	2.7	3.88*	3	2.4	.18	0	1.0	1.02	0	2.9	2.90	9
	2	8	6.4	.41	9	5.5	2.26	2	2.4	.06	2	6.7	3.35	21
	3	9	6.1	1.39	5	5.2	.01	3	2.3	.24	3	6.4	1.83	20
	4	1	4.0	2.21	5	3.4	.76	0	1.5	1.47	7	4.2	1.90	13
unauffällig	1	6	4.0	1.05	3	3.4	.04	1	1.4	.15	3	4.2	.33	13
	2	2	3.6	.74	4	3.1	.24	3	1.5	1.99	3	3.9	.19	12
	3	3	4.6	.54	0	3.9	3.91*	1	1.7	.29	11	4.8	7.89*	15
	4	0	3.6	3.65	1	3.1	1.45	3	1.4	1.99	8	3.9	4.44*	12
Σ		35	35.0	13.87	30	30.0	8.85	13	13.0	7.21	37	37.0	22.83	115

$$\chi^2_{\text{gesamt}} = 52.76 > \chi^2_{(21;1\%)} = 38.93$$

$$\chi^2_{(1;5\%)} = 3.84$$

Tabelle 3:
Beschreibung eines Satzes in Abhängigkeit von Gruppenzugehörigkeit und Klassenstufe (PKFA)

Gruppe	Klasse	keine Antwort			besteht aus Wörtern / macht Sinn			grammatische Beschreibung			schriftsprachliche Beschreibung			Σ
		f_b	f_e	χ^2	f_b	f_e	χ^2	f_b	f_e	χ^2	f_b	f_e	χ^2	
dys-	1	7	2.6	7.63*	1	4.3	2.57	0	.6	.64	1	1.4	.14	9
gram-	2	12	6.0	6.00*	5	10.1	2.59	0	1.5	1.50	4	3.4	.11	21
ma-	3	4	6.0	.67	13	10.1	.81	0	1.5	1.50	4	3.4	.11	21
tisch	4	1	3.4	1.72	8	5.8	.84	0	.9	.86	3	1.9	.64	12
un-	1	7	3.7	2.91	5	6.3	.26	0	.9	.93	1	2.1	.58	13
auf-	2	1	3.7	1.98	8	6.3	.48	0	.9	.93	4	2.1	1.72	13
fäl-	3	0	4.0	4.00*	7	6.8	.01	7	1.0	36.00*	0	2.3	2.25	14
lig	4	0	2.6	2.57	7	4.3	1.63	1	.6	.20	1	1.4	.14	9
	Σ	32	32.0	27.48	54	54.0	9.19	8	7.9	42.56	18	18.0	5.69	112

$$\chi^2_{\text{gesamt}} = 84.92 > \chi^2_{(21;1\%)} = 38.93$$

$$\chi^2_{(1;5\%)} = 3.84$$

Tabelle 4:
Wissen über Wortarten in Abhängigkeit von Gruppenzugehörigkeit und Klassenstufe (PKFA)

Gruppe	Klasse	keine Antwort			Nennung von Beispielwörtern			Nennung von Wortarten			andere Kategorisierung			Σ
		f_b	f_e	χ^2	f_b	f_e	χ^2	f_b	f_e	χ^2	f_b	f_e	χ^2	
dys-	1	5	2.0	4.50*	0	.6	.60	0	2.0	1.95	0	.4	.45	5
gram-	2	16	8.0	8.00*	2	2.4	.07	2	7.8	4.31*	0	1.8	1.80	20
ma-	3	6	6.8	.09	2	2.0	.00	8	6.6	.28	1	1.5	.18	17
tisch	4	2	4.4	1.31	3	1.3	2.14	6	4.3	.59	0	1.0	.99	11
un-	1	7	3.6	3.21	0	1.1	1.08	0	3.5	3.51	2	.8	1.75	9
auf-	2	1	4.8	3.00	2	1.4	.22	7	4.7	1.15	2	1.1	.78	12
fäl-	3	1	6.0	4.17*	2	1.8	.02	8	5.8	.79	4	1.4	5.20*	15
lig	4	2	4.4	1.31	1	1.3	.08	8	4.3	3.21	0	1.0	.99	11
	Σ	40	40.0	25.59	12	11.9	4.21	39	39.0	15.79	9	9.0	12.14	100

$$\chi^2_{\text{gesamt}} = 57.73 > \chi^2_{(21;1\%)} = 38.93$$

$$\chi^2_{(1;5\%)} = 3.84$$

sehr geringen Unterschied gibt, ist dieses Auswertungsverfahren im Sinne unserer Theorie konservativ.

Die Ergebnisse zu den drei metasprachlichen Komplexen: (1) Wortbeschreibung, (2) Satzbeschreibung sowie (3) Wissen über Wortarten, sind in den Tabellen 2 bis 4 dargestellt. Bei Fragen nach den drei metasprachlichen Wissensbeständen geben die dysgrammatisch sprechenden Kinder der ersten und — bei Satz und Wortarten — auch die der zweiten Klasse überzufällig häufig keine Antwort. Die sprachunauffälligen Kinder geben in der dritten Klasse überzufällig elaborierte Antworten wie segmentierende Wortbe-

schreibungen und grammatische Satzbeschreibungen, oder bei der Frage nach den Wortarten geben sie selten keine Antwort. Mit segmentierenden Wortbeschreibungen beginnen die dysgrammatisch sprechenden Kinder vermehrt erst in der vierten Klasse. Bei den Satzbeschreibungen und dem Wissen über Wortarten sind in der vierten Klasse keine signifikanten Unterschiede mehr zwischen den Gruppen zu beobachten.

Zusammenfassend kann man feststellen, daß sich die sprachunauffälligen Kinder bei den Satzbeschreibungen und den Benennungen von Wortarten in der dritten Klasse signifikant von den dysgrammatisch sprechenden Kin-

dern unterscheiden. Elaborierte Wortbeschreibungen können bei den sprachunauffälligen Kindern ab der dritten Klasse beobachtet werden, und die dysgrammatisch sprechenden Kinder beginnen ab der vierten Klasse damit.

Diese Ergebnisse deuten insgesamt einen verspäteten Erwerb dieses metasprachlichen Wissens bei den dysgrammatisch sprechenden Kindern von gut einem Jahr an.

3.2. Metasprachliche Aufgaben

Die Beurteilungen der Äußerung 1 (Das lila-schwarze Pferd tropft grün in der gelben Ma-

schine) teilen wir in vier Kategorien ein: (1) Äußerung 1 ist kein Satz, unabhängig davon, ob eine Begründung für diese Behauptung gegeben wird. (2) Eine Ausnahme von (1) bilden die Urteile mit der Begründung, daß die Äußerung semantisch unsinnig ist. (3) Hiervon wird das korrekte Urteil abgegrenzt, daß Äußerung 1 ein Satz ist, obwohl sie semantisch nicht korrekt ist. (4) Alle anderen Antworten, in denen behauptet wird, Äußerung 1 sei ein Satz, werden unabhängig davon zusammengefaßt, ob eine Begründung gegeben wird oder nicht.

Tabelle 5:

Beurteilung von Äußerung 1 (Das lila-schwarze Pferd tropft grün in der gelben Maschine) in Abhängigkeit von Gruppenzugehörigkeit und Klassenstufe

Gruppe	Klasse	»ist kein Satz«			»ist kein Satz, da semantisch unsinnig«			»ist ein Satz«			»ist ein Satz, obwohl semantisch unsinnig«			Σ
		f_b	f_e	χ^2	f_b	f_e	χ^2	f_b	f_e	χ^2	f_b	f_e	χ^2	
dys-	1	2	1.0	1.00	1	2.2	.69	3	2.7	.03	1	1.1	.00	7
gram-	2	4	2.6	.79	5	5.8	.11	8	6.9	.17	1	2.7	1.10	18
ma-	3	2	3.0	.33	11	6.8	2.68	7	8.1	.14	1	3.2	1.49	21
tisch	4	2	1.9	.01	6	4.2	.79	5	5.0	.00	0	2.0	1.97	13
un-	1	3	1.9	.70	2	4.2	1.14	6	5.0	.20	2	2.0	.00	13
auf-	2	1	1.9	.40	5	4.2	.16	6	5.0	.20	1	2.0	.48	13
fäl-	3	2	2.1	.01	4	4.8	.14	6	5.7	.01	3	2.3	.23	15
lig	4	0	1.7	1.71	2	3.9	.90	2	4.6	1.48	8	1.8	20.98*	12
	Σ	16	16.1	4.95	36	36.1	6.61	43	43.0	2.23	17	17.1	26.25	112

$$\chi^2_{\text{gesamt}} = 40.04 > \chi^2_{(2;1 \%)} = 38.93$$

$$\chi^2_{(1;5 \%)} = 3.84; \chi^2_{(1;1 \%)} = 6.63$$

Die in Tabelle 5 zusammengefaßten Ergebnisse zeigen deutlich nur eine signifikante Abweichung: Die sprachunauffälligen Kinder der vierten Klasse wählen überzufällig häufig ($p < .01$) die korrekte Antwort »ist ein Satz, obwohl semantisch unsinnig«.

Die Ergebnisse lassen vermuten, daß bei den sprachunauffälligen Kindern ein wichtiger sprachlicher Entwicklungsschritt in der vierten Klasse stattgefunden hat: Überzufällig viele der sprachunauffälligen Kinder erkennen, daß es sich um einen grammatisch korrekten, aber semantisch unsinnigen Satz handelt. Ab welcher Klassenstufe die dysgrammatisch sprechenden Kinder zu diesem Urteil in der Lage sind, kann hier nicht erklärt werden.

Als zweites wurde den Kindern eine Äußerung zur Beurteilung vorgelegt, die sich durch eine falsche Wortstellung auszeichnet (Sagen du mir das kannst). Die Antworten wurden in drei Kategorien eingestuft: (1) »ist kein Satz« unabhängig von einer Begründung. (2) Eine Ausnahme hiervon bilden jene Antworten, die in ihrer Begründung auf die Wortstellung abheben; sei es, daß direkt die falsche Wortstellung angesprochen wird oder daß diese umschrieben wird. (3) In der letzten Kategorie werden alle Antworten zusammengefaßt, die die Äußerung fälschlicherweise als Satz beurteilen.

Nur in der zweiten Klasse zeigt sich ein unterschiedliches Urteilsverhalten der Kinder (vgl. Tabelle 6). Die dysgrammatisch sprechenden

Tabelle 6:
Beurteilung von Äußerung 2 (Sagen du mir das kannst)
in Abhängigkeit von Gruppenzugehörigkeit und Klassenstufe (PKFA)

Gruppe	Klasse	»ist kein Satz«			»ist kein Satz, da falsche Wortstellung«			»ist ein Satz«			Σ
		f_b	f_e	χ^2	f_b	f_e	χ^2	f_b	f_e	χ^2	
dys-	1	3	2.0	.52	1	3.7	1.95	4	2.3	1.18	8
gram-	2	8	4.5	2.81	2	8.3	4.77*	8	5.3	1.43	18
ma-	3	9	5.2	2.77	5	9.7	2.25	7	6.1	.12	21
tisch	4	3	3.2	.01	5	6.0	.16	5	3.8	.38	13
un-	1	3	3.2	.01	7	6.0	.17	3	3.8	.17	13
auf-	2	0	3.2	3.22	11	6.0	4.21*	2	3.8	.85	13
fäl-	3	1	3.7	1.99	11	6.9	2.43	3	4.4	.43	15
lig	4	1	3.0	1.31	10	5.5	3.63	1	3.5	1.79	12
	Σ	28	28.0	12.64	52	52.1	19.57	33	33.0	6.35	113

$$\chi^2_{\text{gesamt}} = 38,56 > \chi^2_{(14;1\%)} = 29,14$$

$$\chi^2_{(1;5\%)} = 3,84$$

Kinder der zweiten Klasse können nur überzufällig selten ihr richtiges Urteil mit der Wortstellung begründen. Die sprachunauffälligen Kinder hingegen geben in der zweiten Klasse überzufällig häufig die Wortstellung als Begründung dafür an, daß es sich bei Äußerung 2 um keinen Satz handelt. Bereits in der dritten Klasse ist der Unterschied verschwunden.

Insgesamt kann festgestellt werden, daß Äußerung 2 leichter zu beurteilen ist. Die sprachunauffälligen Kinder können Äußerung 2 zwei Jahre früher korrekt beurteilen als Äußerung 1, nämlich bereits in der zweiten und nicht erst in der vierten Klasse. Die Entwicklungsverzögerung der dysgrammatisch sprechenden Kinder beträgt für Äußerung 2 ein Jahr. Für Äußerung 1 kann dies erst bei einschließender Betrachtung älterer Kinder beurteilt werden.

4. Diskussion

Die vorgelegten Ergebnisse interpretieren wir als Beleg dafür, daß dysgrammatisch sprechende Kinder über ein nahezu altersangemessenes metasprachliches Wissen verfügen: Die beschriebenen Entwicklungsunterschiede betragen jeweils etwa ein Jahr.

Bei der Bewertung der Ergebnisse zum im Interview erfragten metasprachlichen Wissen wie auch bei den beiden metasprachlichen Aufgaben muß berücksichtigt werden, daß

die Kinder zur Beantwortung auf ihr primärsprachliches Wissen angewiesen waren. Dies stellt für die dysgrammatisch sprechenden Kinder ein besonderes Handicap dar. Primär- und metasprachliches Wissen können selbstverständlich nicht gänzlich unabhängig voneinander erhoben werden. Dies kann eine Überschätzung der Unterschiede im metasprachlichen Wissen zur Folge haben. Auch die tendenziell schwächere kognitive Leistungsfähigkeit der dysgrammatisch sprechenden Kinder kann zu einer Überschätzung der Gruppenunterschiede führen. Das angewendete Auswertungsverfahren führt bei geringer Zellbesetzung ebenfalls eher zu einer Effektüberschätzung. Vor dem Hintergrund dieser drei Gründe, die tendenziell zu einer Überschätzung des Unterschiedes führen, sind die gefundenen Entwicklungsverzögerungen von gut einem Jahr beim metasprachlichen Wissen als sehr gering zu bezeichnen.

Insofern sprechen die berichteten Ergebnisse für unsere Annahme, daß sich metasprachliches Wissen weitgehend unabhängig vom primärsprachlichen Wissen entwickelt. Würde die Gegenposition zutreffen, müßten zeitliche Unterschiede in der Verfügbarkeit bestimmten metasprachlichen Wissens zwischen den dysgrammatisch sprechenden und den sprachunauffälligen Kindern von vier bis fünf Jahren zu beobachten sein. Solche zeitlichen Verzögerungen sind

beim Vergleich primärsprachlichen Wissens zwischen beiden Gruppen zu beobachten (vgl. Clahsen 1988; Dannenbauer 1989; Schöler *et al.* 1986; Schöler, Illichmann und Kany 1989).

Diese Befunde unterstützen auch unsere Hoffnung, daß dysgrammatisch Sprechenden Kindern durch gezielte Förderung ihres metasprachlichen Wissens geeignete Kompensationsstrategien zur Reduktion ihrer Sprachauffälligkeiten an die Hand gegeben werden könnten.

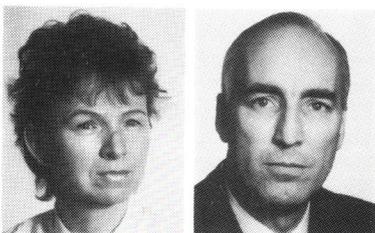
Literatur

- Andresen, H.: Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen 1985.
- Beilin, H.: Studies in the cognitive basis of language development. New York 1975.
- Bever, T. G.: The cognitive basis for linguistic structures. In: Hayes, J. R. (Hrsg.): Cognition and the development of language. New York 1970, S. 279—352.
- Bialystok, E.: Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development* 57 (1986), S. 498—510.
- Bialystok, E.: Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology* 24 (1988), S. 560—567.
- Bialystok, E., und Ryan, E. B.: A metacognitive framework for the development of first and second language skills. In: Forrest-Pressley, D. L., MacKinnon, G. E. und Waller, T. G. (Hrsg.): Metacognition, cognition, and human performance. New York 1985, S. 207—252.
- Brown, A. L., und DeLoache, J. S.: Skills, plans and self-regulation. In: Siegler, R. (Hrsg.): Children's thinking: what develops? Hillsdale, N. J. 1978, S. 3—35.
- Chomsky, C. S.: Consciousness is relevant to linguistic awareness. Paper presented at the International Reading Research Seminar on »Linguistic awareness and learning to read«, University of Victoria, Kanada, Juni 1979.
- Clahsen, H.: Normale und gestörte Kindersprache. Amsterdam 1988.
- Clark, E. V.: Awareness of language: some evidence from what children say and do. In: Sinclair, A., Jarvella, R. J., und Levelt, W. J. M. (Hrsg.): The child's conception of language. Berlin 1978, S. 17—43.
- Dannenbauer, F. M.: Der Entwicklungsdysgrammatismus als spezifische Ausprägungsform der Entwicklungsdysphasie. Birkach 1983.
- Dannenbauer, F. M.: Ist der kindliche Dysgrammatismus grammatisch? *Die Sprachheilarbeit* 34 (1989), S. 151—168.
- Hakes, D. T.: The development of metalinguistic abilities in children. Berlin, Heidelberg 1980.
- Hakes, D. T.: The development of metalinguistic abilities: what develops? In: Kuczay, S. (Hrsg.): Language development, Vol. 2 (Language, thought, and culture). Hillsdale, N. J. 1982, S. 163—202.
- Herrmann, T.: Sprache. Frankfurt 1972.
- Hirsh-Pasek, K., Gleitman, L. R., und Gleitman, H.: What did the brain say to the mind? A study of the detection and report of ambiguity by young children. In: Sinclair, A., Jarvella, R. J., und Levelt, W. J. M. (Hrsg.): The child's conception of language. Berlin, Heidelberg 1978, S. 97—132.
- Kamhi, A. G.: Metalinguistic abilities in language-impaired children. *Topics in Language Disorders* 7 (1987) 2, S. 1—12.
- Kamhi, A. G., und Catts, H.: Towards an understanding of developmental language and reading disorders. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 51 (1986), S. 337—348.
- Kamhi, A. G., und Koenig, L.: Metalinguistic awareness in language-disordered children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 16 (1985), S. 199—210.
- Kamhi, A. G., Lee, R. F., und Nelson, L. K.: Word, syllable, and sound awareness in language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 50 (1985), S. 207—212.
- Klicpera, C., und Schachner-Wolfram, S.: Entwicklung des metalinguistischen und phonematischen Bewußtseins während des ersten Schuljahres. *Frühförderung interdisziplinär* 6 (1987), S. 26—32.
- Kratzmeier, H.: Raven-Matrizen-Test. Standard-Progressive-Matrices. Weinheim 1979.
- Kretschmer, R. E.: Metacognition, metalinguistics, and intervention. In: Ruder, K., und Smith, M. (Hrsg.): Developmental language intervention. Austin, Tx. 1984, S. 209—229.
- Levy, Y., Schlesinger, I. M., und Braine, M. D. S. (Hrsg.): Categories and processes in language acquisition. Hillsdale, N. J. 1988.
- Lienert, G. A. (Hrsg.): Angewandte Konfigurationsfrequenzanalyse. Frankfurt 1988.
- Liles, B. Z., Shulman, M. D., und Bartlett, S.: Judgments of grammaticality by normal and language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 42 (1977), S. 199—209.
- Marshall, J. C., und Morton, J.: On the mechanics of EMMA. In: Sinclair, A., Jarvella, R. J., und Levelt, W. J. M. (Hrsg.): The child's conception of language. Berlin 1978, S. 225—239.
- Meichenbaum, D., Burland, S., Gruson, L., und Cameron, R.: Metacognitive assessment. In: Yussen, S. R. (Hrsg.): The growth of reflection in children. New York 1985, S. 3—30.

- Nelson, K.: The syntagmatic-paradigmatic shift revisited: a review of research and theory. *Psychological Bulletin* 84 (1977), S. 93—116.
- Piaget, J.: *Psychologie der Intelligenz*. Olten 1971.
- Ryan, E. B., und Ledger, G. W.: Learning to attend to sentence structure: links between metalinguistic development and reading. In: Downing, J., und Valtin, R. (Hrsg.): *Language awareness and learning to read*. New York 1984, S. 149—171.
- Saywitz, K., und Wilkinson, L. C.: Age-related differences in metalinguistic awareness. In: Kuczay, S. (Hrsg.): *Language development*, Vol. 2 (Language, thought, and culture). Hillsdale, N. J. 1982, S. 229—250.
- Schmidtke, A., Schaller, S., und Becker, P.: *Raven-Matrizen-Test. Coloured Progressive Matrices. Manual*. Weinheim 1978.
- Schöler, H.: *Zur Entwicklung des Verstehens inkonsistenter Äußerungen*. Frankfurt 1982.
- Schöler, H.: *Zur Entwicklung metasprachlichen Wissens*. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): *Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen*. Hamburg 1987, S. 339—359.
- Schöler, H., Abele, T., Kany, W., Ljubescic, M., und Seeger, G.: *Untersuchungen zum Entwicklungsdysgrammatismus als spezifischer Ausprägungsform der Entwicklungsdysphasie (= Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt »Dysgrammatismus« Nr. 2)*. Heidelberg (Pädagogische Hochschule, Fachbereich VI) 1987.
- Schöler, H., Anzer, A., und Illichmann, E.: *Flexion und Wortbildung: Ein Vergleich zwischen dysgrammatisch Sprechenden und sprachunauffälligen Kindern*. *Der Sprachheilpädagoge* 18 (1986) 4, S. 62—74.
- Schöler, H., Illichmann, E., und Kany, W.: *Zum Morphologieerwerb bei kindlichem Dysgrammatismus*. In: Günther, H. (Hrsg.): *Experimentelle Studien zur Flexionsmorphologie*. Hamburg 1989, S. 187—210.
- Sinclair, H.: *Conceptualization and awareness in Piaget's theory and its relevance for the child's conception of language*. In: Sinclair, A., Jarvella, R. J., und Levelt, W. J. M. (Hrsg.): *The child's conception of language*. Berlin, Heidelberg 1978, S. 191—200.
- Sorace, A.: *Metalinguistic knowledge and language use in acquisition-poor environments*. *Applied Linguistics* 6 (1985), S. 237—254.
- Titone, R.: *A crucial psycholinguistic prerequisite to reading: children's metalinguistic awareness*. Paper presented at a plenary Session of the International Conference of the International Society of Applied Psycholinguistics, Barcelona (Spanien), Juni 1985.
- Tunmer, W. E., und Herriman, M. L.: *The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview*. In: Tunmer, W. E., Pratt, C., und Herriman, M. L. (Hrsg.): *Metalinguistic awareness in children*. Berlin, Heidelberg 1984, S. 12—33.
- Valtin, R.: *The development of metalinguistic abilities in children learning to read*. In: Downing, J., und Valtin, R. (Hrsg.): *Language awareness and learning to read*. New York 1984, S. 207—226.
- Van der Geest, T.: *Sprachentwicklungsprozesse in semantischer und interaktionistischer Sicht*. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 10 (1978), S. 286—304.
- Van Kleeck, A.: *The emergence of linguistic awareness: a cognitive framework*. *Merrill-Palmer Quarterly* 28 (1982), S. 237—265.
- Van Kleeck, A.: *Metalinguistic skills: cutting across spoken and written language and problem-solving abilities*. In: Wallach, G. P., und Butler, K. (Hrsg.): *Language learning disabilities in school-age children*. Baltimore 1984, S. 128—153.
- Waller, M.: *Komponenten der metasprachlichen Entwicklung und Bedingungen ihres ontogenetischen Aufbaus*. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 20 (1988), S. 297—321.

Anschriften der Verfasser:

Dr. Claudia Dalbert
 Prof. Dr. Hermann Schöler
 Pädagogische Hochschule Fachbereich VI
 (Sonderpädagogik) Heidelberg
 Keplerstraße 87, 6900 Heidelberg
 Die Arbeitsfelder von Frau Dipl.-Psych.
 Dr. C. Dalbert sind Entwicklungspsychologie
 und Forschungsmethoden. Sie war bis zum
 31. März 1990 Mitarbeiterin im Forschungs-
 projekt »Dysgrammatismus«.
 Prof. Dr. H. Schöler vertritt das Fach
 »Psychologie der Lernbehinderten« und
 beschäftigt sich im besonderen mit Fragen
 des unauffälligen und auffälligen Sprach-
 erwerbs. Er ist Leiter des Forschungs-
 projektes »Dysgrammatismus«.



Renate und Volkmar Clausnitzer, Bad Friedrichshall

Zusammenhänge zwischen Sigmatismen, fehlerhaftem Schluckmodus und Zahn- und Kieferstellungsanomalien

Zusammenfassung

Durch eine vergleichende Studie an 358 Kindern mit Zahn- und Kieferstellungsanomalien und 100 Kindern mit normalen Gebissen konnte festgestellt werden, daß

- a) bei Patienten mit Dysgnathien und Sigmatismen in 75 Prozent der Fälle und bei Probanden mit eugnathen Gebissen und Sigmatismen in 60 Prozent der Fälle mit einem abweichenden Schluckmodus gerechnet werden muß und
- b) Kinder mit Zahn- und Kieferstellungsanomalien hochsignifikant häufiger Sigmatismen kombiniert mit falschem Schlucken aufweisen gegenüber Kindern mit normalen Gebissen.

1. Einleitung

Fehlerhafte Sprachlautbildung und falsches Schlucken sind häufig gekoppelt bei einem Patienten anzutreffen. Dieses gemeinsame Auftreten der beiden genannten oralen Dyskinesien kann unter anderem darauf beruhen, daß sich das Sprechen sowohl phylogenetisch als auch ontogenetisch auf der Grundlage der reflektorisch-vegetativen Primärfunktionen des Saugens, Kauens und Schluckens entwickelt. In der folgenden Studie soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Sprachlautbildung und das Schlucken durch die Zahnstellung beeinflusst werden oder Abweichungen vom normalen Ablauf dieser Funktionen zur Entstehung von Dysgnathien beitragen können.

2. Material und Methode

Es wurden 358 Patienten mit Zahn- und Kieferstellungsanomalien im Durchschnittsalter von 10;0 Jahren und 100 Probanden mit normalen Gebissen im Durchschnittsalter von 10;4 Jahren gleichzeitig vom Kieferorthopäden und Sprechwissenschaftler untersucht. Die Kinder mit den eugnathen Gebissen ent-

stammen einer schulischen Reihenuntersuchung.

Die kieferorthopädische Diagnose wurde klinisch am Patienten gestellt, wobei die Anomalien nach den Leitsymptomen von *Klink-Heckmann* (vgl. *Klink-Heckmann/Bredy* 1980) eingeordnet wurden. Zur ausgeprägten sagittalen Schneidekantenstufe wurden alle Fälle mit einer sagittalen Stufe ab 4 mm gezählt. Der vertikale Schneidekantenabstand bei den offenen Bissen (es handelt sich immer um frontal offene Bisse) beträgt 1 bis 6 mm.

Die sprechwissenschaftliche Diagnose erfolgte rein akustisch, wobei nur Sigmatismen erfaßt wurden.

Der Schluckvorgang wurde nach visueller Kontrolle des M. orbicularis oris und des M. mentalis sowie nach palpatorischer Untersuchung der Mm. masseteres und der Mm. temporales beurteilt. Ein modifiziertes direktes Palatogramm war ausschlaggebend für die Diagnosestellung. Dieses Palatogramm wird folgendermaßen gewonnen: Auf die mit Zellstoff abgetrocknete Zunge werden drei Punkte von etwa 2 mm² Größe mit Methylenblau appliziert, und zwar einen an die Zungenspitze und je einen an die vorderen seitlichen Zungenränder. Nach Aufforderung zum Schlucken und anschließendem schnellen Öffnen des Mundes ist am Gaumen das modifizierte direkte Palatogramm sichtbar. Beim normalen Schluckvorgang sind die Gegend der Papilla inzisiva sowie die Palatinalflächen der Prämolaren bzw. Milchmolaren blau gefärbt. Beim pressenden Schlucken kann eine Blaufärbung der Palatinalflächen der oberen Schneidezähne oder/und eine Blaufärbung der Lingualflächen der unteren Schneidezähne erkannt werden. Beim interdentalen Schlucken ist das Cavum oris frei

von blauer Farbe, manchmal ist eine Anfärbung der Innenflächen der Lippen und/oder der Schneidekanten der Inzisivi zu beobachten.

Die so durchgeführten Untersuchungen brachten die im folgenden darzustellenden Ergebnisse, wobei die Signifikanzberechnungen nach dem Chi-Quadrat-Test erfolgten.

3. Ergebnisse

Der prozentuale Anteil der Sigmatischer liegt mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,01 bei den Patienten mit Dysgnathien hochsignifikant höher als bei den Probanden mit eugnathen Gebissen. Ein ähnliches Ergebnis wurde von uns schon in einer früheren Studie an 800 kieferorthopädischen Patienten und 90 Kindern mit normalen Gebissen gefunden (vgl. Clausnitzer/Clausnitzer 1989a). Weiterhin kann festgestellt werden, daß das falsche Schlucken bei Kindern mit Zahn- und Kieferstellungsanomalien mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,001 hochsignifikant häufiger anzutreffen ist als bei Kindern mit normalen Gebissen.

Das gleichzeitige Auftreten von Sigmatismen und falschem Schlucken wurde für die einzelnen Anomaliegruppen getrennt untersucht. Es ergab sich folgende Verteilung der Probanden auf die verschiedenen Dysgnathien (Tabelle 1):

Tabelle 1: Verteilung der Probanden auf die verschiedenen Dysgnathien

Dysgnathie	Anzahl der Probanden
Platzmangel	115
Platzüberschuß	4
sagittale Stufe	160
unterer Frontzahnvorbiß	11
laterale Okklusionsstörung	24
offener Biß	20
steil oder invertiert stehende Schneidezähne	14
falsch verzahnte Einzelzähne	4
fehlerhafte Zahnzahl	6
total	358

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich ist, wurden die Anomalien mit dem Leitsymptom des Platzüberschusses, der falsch verzahnten Einzelzähne und der fehlerhaften Zahnzahl in so geringer Anzahl gefunden, daß sie in die wei-

tere Auswertung nicht einbezogen werden konnten. Sigmatismen und falsches Schlucken treten gemeinsam bei den verschiedenen Gebißformen entsprechend der Tabelle 2 auf.

Tabelle 2: Kombination von Sigmatismen und falschem Schlucken bei den verschiedenen Gebißformen

Gebißform	Kombination von Sigmatismen und falschem Schlucken (in Prozent)
Platzmangel	18,26
sagittale Stufe	25,00
unterer Frontzahnvorbiß	45,45
laterale Okklusionsstörung	33,33
offener Biß	75,00
steil oder invertiert stehende Schneidezähne	21,43
eugnathes Gebiß	11,00

Aus Tabelle 2 ist ersichtlich, daß Sigmatismen mit falschem Schlucken kombiniert am häufigsten beim offenen Biß auftreten, und zwar in 75 Prozent aller frontal offenen Bisse. Dann folgt der untere Frontzahnvorbiß (Progenie), bei dem in 45,45 Prozent der Fälle diese beiden oralen Dysfunktionen gekoppelt diagnostiziert werden können. Es schließen sich die laterale Okklusionsstörung (Kreuzbiß) mit 33,33 Prozent, die sagittale Stufe (Prognathie) mit 25 Prozent, die steil oder invertiert stehenden Schneidezähne (Deckbiß) mit 21,43 Prozent, der Platzmangel mit 18,26 Prozent und schließlich das eugnathe Gebiß mit nur 11 Prozent an. Die schon eingangs erwähnte, 1989 durchgeführte Untersuchung (vgl. Clausnitzer/Clausnitzer 1989a) an 800 Kindern mit Gebißanomalien und 90 Kindern mit eugnathen Gebissen bezüglich Sigmatismen bei den verschiedenen Dysgnathien zeigte eine ähnliche Häufigkeitsverteilung der Sigmatismen wie die des kombinierten Auftretens von Sigmatismen mit falschem Schlucken. Daraus resultiert, daß bei Kindern mit Dysgnathien und fehlerhafter S-Lautrealisation in einem hohen Prozentsatz mit falschem Schlucken gerechnet werden muß (Tabelle 3).

Tabelle 3: Falsches Schlucken bei verschiedenen Gebißformen mit Sigmatismus

Gebißform mit Sigmatismus	falsches Schlucken (in Prozent)
Platzmangel	77,7
sagittale Stufe	75,0
unterer Frontzahnvorbiß	83,3
laterale Okklusionsstörung	72,0
offener Biß	93,7
steil oder invertiert stehende Schneidezähne	50,0
eugnathes Gebiß	60,0

Aus Tabelle 3 ist die Häufigkeit des falschen Schluckens bei den verschiedenen Gebißformen mit Sigmatismen zu ersehen. Hierbei ragt die Gruppe von Kindern, bei denen ein offener Biß mit einem Sigmatismus im Zusammenhang auftritt, heraus: 93,7 Prozent dieser Patienten schlucken falsch.

Zusammenfassend kann geschlußfolgert werden, daß bei Probanden mit Zahn- und Kieferstellungsanomalien und Sigmatismen etwa in 75 Prozent der Fälle und bei Probanden mit normalen Gebissen in 60 Prozent der Fälle mit einem falschen Schlucken gerechnet werden muß.

In einer 1989 an 535 kieferorthopädischen Patienten durchgeführten Untersuchung konnte nur bei 50 Prozent der Kinder mit Dysgnathien, die gleichzeitig lispelten, ein abweichender Schluckmodus festgestellt werden (vgl. Clausnitzer/Clausnitzer 1989c). Diese Differenz zu dem hier vorgelegten Ergebnis ist aus der unterschiedlichen Untersuchungsmethode zu erklären. Damals wandten wir noch nicht das modifizierte direkte Palatogramm an, mit dem eine genauere Diagnostik möglich ist, insbesondere der verschiedenen Formen des pressenden Schluckens.

Bezieht man das gekoppelte Auftreten von Sigmatismen mit falschem Schlucken auf die Gesamtzahl der in dieser Studie untersuchten Kinder mit dysgnathen Gebissen und mit eugnathen Gebissen, so kommt man zu folgendem Ergebnis: Die Kombination von Sigmatismen mit falschem Schlucken kann bei 26,3 Prozent der Kinder mit Zahn- und Kieferstellungsanomalien und bei 11 Prozent der Kinder mit normalen Gebissen diagnostiziert werden. Diese beiden oralen Dysfunktionen

treten also gekoppelt bei Kindern mit Dysgnathien mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,01 hochsignifikant häufiger auf als bei Kindern mit eugnathen Gebissen.

4. Diskussion

Die dargestellten Zusammenhänge weisen auf eine enge wechselseitige Beeinflussung von Dysgnathien einerseits und Sigmatismen sowie falschem Schlucken andererseits hin. Allerdings sind daraus keine direkten ätiologischen Schlußfolgerungen abzuleiten. Trotzdem sollten der Sprachtherapeut und der Kieferorthopäde aufgrund dieser engen Beziehungen den erwähnten oralen Dysfunktionen bei der Anamnese ihre Aufmerksamkeit zuwenden und sie in ihrer Behandlungsplanung berücksichtigen.

Die Behebung einer Dyslalie, insbesondere eines Sigmatismus, kann durch weitere orale Dyskinesien, wie z. B. durch einen fehlerhaften Schluckmodus, so erschwert sein, daß eine myofunktionelle Therapie vorangestellt werden muß. (Wir konnten darüber in dieser Zeitschrift berichten; vgl. Clausnitzer/Clausnitzer 1989b.) Andererseits gibt es Fälle, bei denen ein Sigmatismus oder Schetismus durch eine vorausgehende myofunktionelle Therapie ohne gesonderte Sprachübungen überwunden werden kann. Dieser Erfolg ist durch das in der Schlucktherapie enthaltene Training der Feinmotorik und der oralen Stereognose möglich (vgl. Clausnitzer/Clausnitzer, im Druck).

Schwer zu klären ist, ob die mit den erwähnten beiden oralen Dysfunktionen oft einhergehende Zahn- und Kieferstellungsanomalie die Folge oder die Ursache ist. Fest steht aber, daß in manchen Fällen eine kieferorthopädische Gerätebehandlung durch Sigmatismen oder falsches Schlucken stagniert. Nach erfolgreichem Abschluß einer kieferorthopädischen Therapie noch bestehende orale Dysfunktionen begünstigen das Rezidivieren von bestimmten Anomalien (vgl. Angle 1907; Andrianopoulos/Hanson 1989). Daraus kann geschlußfolgert werden, daß es auch im Interesse des Kieferorthopäden liegt, derartige Dyskinesien abzustellen.

Literatur

- Andrianopoulos, M. V., und Hanson, M. L.: Zungenpressen und Stabilität der korrigierten sagittalen Stufe. *Informat. aus Orthodontie und Kieferorthopädie* 21 (1989), S. 121—137.
- Angle, E. H.: *Malocclusion of the teeth*. Philadelphia 1907.
- Clausnitzer, R., und Clausnitzer, V.: Häufigkeit der Sigmatismen bei den verschiedenen Dysgnathien. *Quintessenz* 40 (1989a), S. 1853—1858.
- Clausnitzer, R., und Clausnitzer, V.: Analyse des Behandlungsverlaufs von 178 mit myofunktionaler Therapie betreuten Patienten. *Die Sprachheilarbeit* 34 (1989b), S. 271—278.
- Clausnitzer, R., und Clausnitzer, V.: Zusammenhänge zwischen Dysgnathien, Bildungsmodus des S und fehlerhaftem Schlucken. *Stomatol. DDR* 39 (1989c), S. 569—572.
- Clausnitzer, V., und Clausnitzer, R.: Orofaziale Muskelfunktionstherapie (OMF) und Sigmatismus. In: *Sammelband der Referate der 15. Sprechwissenschaftlichen Fachtagung April 1990 in Elbingerode* (im Druck).
- Klink-Heckmann, U., und Bredy, E.: *Orthopädische Stomatologie*. Leipzig ²1980.

Anschrift der Verfasser:

Dr. Renate Clausnitzer

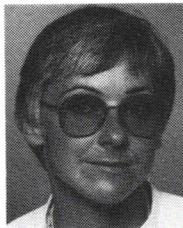
Dr. Volkmar Clausnitzer

Bachstraße 27, 7107 Bad Friedrichshall

Dr. Renate Clausnitzer, Kieferorthopädin, ist seit kurzem als Mitarbeiterin in einer privaten Praxis in Heilbronn tätig.

Dr. Volkmar Clausnitzer, Klinischer Sprechwissenschaftler, arbeitet seit Mitte 1990 am Kreiskrankenhaus Am Plattenwald Bad Friedrichshall als Sprach- und Stimmtherapeut.

Beide Autoren kooperierten seit vielen Jahren bei der gemeinsamen Behandlung von Patienten mit Dysgnathien, Sprachstörungen und Munddysfunktionen an einer staatlichen Poliklinik in Halle (Saale).

Die Sprachheilarbeit 36 (1991) 1, S. 17—23

Eva Trobbach-Neuner, München

Die Förderung der auditiven Wahrnehmung als Hilfe zum Aufbau phonemischer Bewußtheit im Schriftspracherwerb sprachbehinderter Kinder

Zusammenfassung

Teilbereiche der auditiven Wahrnehmung werden mit Aufgaben des Lesenlernens in Bezug gesetzt. Die Förderung der phonemischen Bewußtheit im weiteren und engeren Sinne wird als eine Leselernvoraussetzung dargestellt. Durch praktische Beispiele wird eine mögliche Übungsfolge zur Förderung der auditiven Wahrnehmung als Hilfe zum Aufbau einer phonemischen Bewußtheit dargestellt.

1. Auditive Wahrnehmungsfunktionen in Beziehung zum Leselernprozeß

Gleich auf welche Methode für den Schriftspracherwerb zurückgegriffen wird, die Fä-

higkeit, das lautliche Kontinuum der gesprochenen Sprache bis auf die Phonemebene gliedern zu können, bildet eine unabdingbare Voraussetzung für das Umsetzen geschriebener in gesprochene Sprache. Besonders zu Beginn des Schriftspracherwerbs spielt die auditive Wahrnehmung als Produkt einer Hörsensation und ihrer Interpretation für den wahrnehmenden Menschen eine bedeutende Rolle. Die Interpretationsmöglichkeiten sind abhängig von eigenen Erfahrungen auf den verschiedenen Ebenen der Sprache und sind bei sprachbehinderten, besonders bei sprachentwicklungsverzögerten Kindern zu meist erheblich reduziert. Gerade die Wahr-

nehmung von Phonemen stellt das Ergebnis recht spezifischer Operationen dar und ist in seiner Abstraktheit das Resultat entsprechender Lernerfahrungen, die im Verlauf des Leselernprozesses gewonnen werden. Zum Zwecke jeder Art von Wahrnehmung funktionieren sensorische Modalitäten immer in Abhängigkeit voneinander. Wir empfangen sensorische Komplexe, die sich aus verschiedenen Sinnesempfindungen zusammensetzen. Sie ergänzen einander und bilden in ihrer charakteristischen Totalität die Basis menschlicher Wahrnehmungsleistungen. Die intermodale Funktionsweise der auditiven Wahrnehmung macht die Aussage von *Bernthal und Bankson* (1988, S. 48) deutlich: »The auditory system is slower than either the tactile or proprioceptive systems and provides most of its information after the corresponding event has occurred.« Hier ist auch die Problematik zu sehen, die mit der Arbeit an isoliertem Wortmaterial, wie für Übungen zur Förderung der auditiven Wahrnehmung üblich, verbunden ist.

Der eng gefaßte Begriff der auditiven Wahrnehmung ist zu verstehen als »Aufnahme von Reizen, die durch das Ohr und die zentrale Hörbahn vorverarbeitet sind, und ihre Verarbeitung in Form von Speicherung, Selektion, Differenzierung, Analyse, Synthese, Ergänzung und Integration akustischer Strukturen« (*Esser et al.* 1987, S. 11).

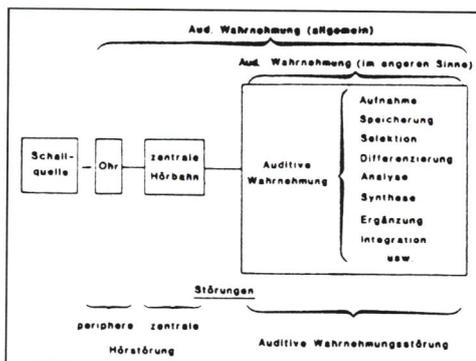


Abbildung 1: Schematische Darstellung des Modells der auditiven Wahrnehmung (*Esser et al.* 1987, S. 10)

- Die Fähigkeit, sich akustischen Reizen aufmerksam zuzuwenden, wird als *Aufnahme* bezeichnet. Das Kind muß ein Be-

wußtsein für die Notwendigkeit metalinguistischer Operationen mit Sprache im Leselernprozeß aufbauen und dabei von der Bedeutung der Sprache absehen lernen.

- Die *Speicherung* bezeichnet die Fähigkeit, auditiv Wahrgenommenes je nach Bedarf kürzer oder länger zu behalten. Besonders die Funktion des Arbeitsspeichers spielt für das Behalten verbaler Informationen und serialer Anordnungen eine wichtige Rolle (vgl. *Graichen*).
- Die *Selektion* ist eng verknüpft mit der Aufnahme und Konzentration und stellt eine psychische Stützfunktion des Leselernprozesses dar.
- Das Verständnis für die Beziehung von Sprache und Schrift wird zu einem wichtigen Teil durch die Fähigkeiten der *Analyse* und *Synthese* vermittelt. Für das lesenlernende Kind wird es wichtig, den Gesamtkomplex Sprache in verschieden große Teile gliedern zu können oder im umgekehrten Vorgang aus den Einzelteilen wieder eine akustische Gestalt zu bilden. Analyse- und Synthesevorgänge sind untrennbar verbunden, wobei die beiden Aufgaben u. a. hohe Anforderungen an die Speicherfähigkeit stellen.
- Die Fähigkeit zur *Differenzierung* wird immer wieder als Problem sprachbehinderter Kinder herausgestellt (vgl. *von Deuster* 1980, 1981, 1984; *Fried/Ingenkamp*). Phonologische Aspekte bei der Auswahl des Wortmaterials, die artikulatorische Verfügbarkeit der Phoneme und der Wortschatz des Kindes spielen hier eine wichtige Rolle und sollen nur kurz erwähnt werden.
- Die Fähigkeit, unzureichend Wahrgenommenes durch *Ergänzung* zu erschließen, ist durch den Aufbau der aktiven Sinn-erwartung zu leisten.

2. Phonemische Bewußtheit als Leselernvoraussetzung

Der Begriff der phonemischen Bewußtheit bezeichnet im weiteren Sinne die Erkenntnis, daß gesprochene Sprache aus verschiedenen großen Einheiten aufgebaut ist (wie z. B. Satz, Syntagma, Silbe). Es sind Fähigkeiten gemeint, die durch sprachspielerisches Um-

gehen mit Sprache in der Vorschulzeit erworben werden können. Im engeren Sinne ist darunter das Wissen um das alphabetische System unserer Schriftsprache zu verstehen, d. h. die Fähigkeit, mit Elementen der Sprache, den Phonemen, zu operieren. Phoneme stellen sich isoliert gesehen abstrakt und bedeutungslos dar (vgl. *Mannhaupt und Jansen*). Aussagen und Untersuchungen hinsichtlich der phonemischen Bewußtheit bei leselernenden Kindern, wenn auch unter anderer Begrifflichkeit finden sich u. a. bei *Bosch, Elkonin, Schmalohr, Kretschmann*. In den USA und Skandinavien haben Untersuchungsbefunde belegt, daß zwischen dem Grad der phonemischen Bewußtheit im Vorschulalter und dem späteren Erfolg beim Lesenlernen Beziehungen bestehen (vgl. *Bryant/Bradley 1985; Bryant et al. 1989; Lundberg et al. 1989*; einen aktuellen Diskussionsbeitrag zur Frage der phonemischen Bewußtheit als Leselernvoraussetzung leistet *Bee-Götsche*). Der Grad der phonemischen Bewußtheit ist von verschiedenen Variablen, wie dem Alter des Kindes, der Verständlichkeit der Aufgabenstellung und der Schwierigkeit der Aufgabe, abhängig. Bei sprachbehinderten Kindern sind Erfahrungen im Umgang mit Sprache und die Ausprägung der Sprachstörung miteinzubeziehen.

3. Aufgaben zur Feststellung der phonemischen Bewußtheit

Die verschiedenen Aufgabenstellungen, die bei den Untersuchungen an die Kinder herangetragen wurden, fordern, verkürzt dargestellt, im wesentlichen folgende Leistungen:

- Aufgaben, die die Fähigkeit zur »Vergegenständlichung« der Sprache im weiteren Sinne fordern, z. B. Wortlängen unterscheiden; Wortanzahl im Satz bestimmen. Aufgabe: Welches Wort klingt länger? (klitzeklein — groß)
- Aufgaben zur akustischen Analyse, z. B. Wörter in Silben gliedern, Reimpaare erkennen, Teilgleichheiten in Wortpaaren erkennen, ähnlich klingende Wörter unterscheiden, Anfangsphoneme erkennen, Anfangslaute benennen, Wörter lautieren. Aufgaben: Wie oft kannst du klatschen bei ...? Was paßt zusammen? (Maus/Hose/Haus) Was ist gleich? (Schaukelpferd/Schaukelstuhl) Zeige den Topf/Kopf! Hörst du ein /i/ in Igel/Auto? Womit fängt ... an?

- Aufgaben zur akustischen Synthese, z. B. aus Silben Wörter bilden, aus Phonemen Wörter bilden.

Weitere Aufgabenstellungen, wie das aktive Ersetzen eines Lautes durch einen anderen oder aktiv Laute in verschiedenen Wortpositionen auszulassen, sind für Vorschulkinder oder Schulanfängerinnen und Schulanfänger unlösbar und hängen von Schriftsprachenerfahrungen ab. Leistungen, die anhand obiger Aufgabenstellungen von fünf- bis sechsjährigen Vorschulkindern erbracht werden, zeigen deutlich, daß Kinder kurz vor Schulbeginn über sprachanalytische Kompetenzen verfügen. Metalinguistische Fähigkeiten, wie die Strukturierung von Wörtern in Phoneme oder das Verbinden von Phonemen zu Wörtern, sind Leistungen, die erst im Verlauf des Leselernprozesses erworben werden. »Die Aufteilung von Wörtern in Phoneme (und auch die Synthese) ist folglich ein Ergebnis gedanklicher Abstraktion. Solche Abstraktionen können Kinder nicht auf dem Wege ‚genauer Wahrnehmung‘ gewinnen. Sie müssen ihnen vermittelt werden. (...) Im Schulalter sollten die sprachanalytischen Operationen durch planmäßige Anleitung angeeignet werden« (*Kretschmann 1987, S. 201*). *Klicpera/Schachner-Wolfram* weisen nachdrücklich darauf hin, daß Kinder mit Leseproblemen in der Anfangsphase des Lesenlernens durch die metasprachliche Betrachtungsweise der Sprache verwirrt werden, nicht wissen und verstehen, was sie zu lernen haben. Durch die Orientierung an Entwicklungsmodellen des Lesenlernens (vgl. *Dehn, Günther, Brügelmann/Mannhaupt*) finden die verschiedenen Leselernvoraussetzungen und Zugriffsweisen der Kinder Berücksichtigung. Dabei spielt der Grad der Entwicklung der phonemischen Bewußtheit besonders zu Beginn des Schriftspracherwerbs eine wichtige Rolle. Ist als entscheidender Schritt im Leselernprozeß durch die Erkenntnis der Phonem-Graphem-Zuordnung die Beziehung zwischen Laut- und Schriftsprache gestiftet und damit die Möglichkeit der Übertragung dieser Strategie auf unbekannte Wortbilder gegeben, muß diese enge Verbindung zugunsten einer Abstraktion des Phonembegriffs erweitert werden. Eine einfache Struktur des Wortmaterials (vgl. *Dummer-Smoch/Hackethal*) und

eine hohe Übungsintensität sind bei Kindern, deren Schriftspracherwerb möglicherweise problematisch verläuft, eine unabdingbare Stütze, um die Erkenntnis des Zusammenhangs von Phonem und Graphem zu sichern. Die grundlegend erworbene Strategie wird je nach Schwierigkeit der Leseaufgaben weiter angewendet werden.

4. Beispiele einer Übungsfolge zur Förderung der auditiven Wahrnehmung als Hilfe zum Aufbau einer phonemischen Bewußtheit

Informelle Untersuchungen und Beobachtungen sprachbehinderter Schulanfängerinnen und Schulanfänger zeigen deutlich eine starke Bedeutungsorientierung im Umgang mit Sprache. Zu wenig ausgeprägt sind die Fähigkeiten und Neigungen zu kindlichen Sprachspielereien. Die Konzepte über Ordnung und Struktur der Schriftsprache sind vage und instabil. Um die Kinder mit metalinguistischen Aufgaben nicht zu überfordern, erscheint es sinnvoll, an Sprachhandlungen anzuknüpfen, die mit Spielhandlungen verbunden werden können. Im folgenden werden mögliche Schritte einer Übungsfolge vorgestellt, deren Einsatz und Umfang im Verlauf des Schriftspracherwerbs auf die jeweilige Situation der Kinder abgestimmt werden muß.

4.1. Sensibilisierung für Hörerfahrungen

Hier bieten sich spielerische Übungsformen an, die an verschiedenen Orten des Schulvormittags oder als spielerischer Einstieg oder Ausklang spezifischer Fördersituationen eingesetzt werden können.

- In Begrüßungsspielen rollen sich Kinder einen »klingenden Ball« zu. Der Reiz wird erhöht, wenn das begrüßte Kind die Augen schließt und so den Ball deutlich auf sich zurollen hört.
- Über Körperinstrumente oder mit einfachen Orff-Instrumenten können eine bestimmte Grußform oder die Namen der Kinder rhythmisiert werden. Die im Kreis stehenden Kinder geben das Instrument nach der Begrüßung weiter oder wechseln mit dem begrüßten Kind den Platz.
- Im Morgenkreis kann hinter dem zu begrüßenden Kind der Name geflüstert werden, der Platz wird leise gewechselt. So findet eine ruhige gegenseitige Begrüßung statt.

- Ein »klingender Ball«, der hinter den im Kreis sitzenden Kindern wandert, dient einem in der Mitte des Kreises knienden Kind zur Orientierung, um nach einem Signal zu bestimmen, welchen Weg der Ball gewandert ist und hinter welchem Kind er sich vielleicht gerade befindet.
- Kinder können sich mit lautem und leisem Klatschen mitteilen, wo ein Gegenstand im Zimmer versteckt ist, in Anlehnung an das Spiel »heiß und kalt«.
- Kinder schleichen sich leise an ein anderes Kind an, versuchen Gegenstände leise zu entfernen ...
- Viele Variationen und Schwierigkeitsstufen von Führen und Folgen machen den Kindern Spaß und stellen hohe Anforderungen an die Figur-Grund-Gliederung und an die Konzentration.

4.2. Bereitstellen des Wortmaterials

Bei sprachbehinderten Kindern ist der Bereitstellung des Wortmaterials besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Der für die Übungen verwendete Wortschatz muß für alle Kinder sicher verfügbar und abrufbar sein. Das Klären der gemeinten Inhalte und Benennungen, möglichst innerhalb eines Rahmenthemas, schafft eine gemeinsame Basis. Durch die Variation der Übungen wird ein vielfältiger Umgang mit dem beschränkten Wortmaterial erreicht, und die Kinder werden begrifflich nicht zusätzlich belastet. Das Wortmaterial wird in Form eindeutiger, klarer Bilder angeboten. Das begleitende Angebot von Graphemen wäre möglich (vgl. *Bryant/Bradley* 1985).

- Das Angebot des Wortmaterials erfolgt spielerisch und sollte für die Kinder die Möglichkeit der häufigen Wiederholung zur Sicherung beinhalten. Hier eignen sich besonders Rätselformen, die von der Lehrerin bzw. dem Lehrer angeboten werden und von den Kindern als Ratespiel, Beschreibungsrätsel aufgegriffen werden. Die Kinder benennen ggf. abschließend bewußt Wörter aus dem angebotenen Wortmaterial, die sie nicht vergessen wollen, die für sie interessant, neu oder schwer sind.
- Das Wortmaterial wird über »Blitzsehen« angeboten.
- Es wird aus Bildteilen zusammengesetzt; fehlende oder überflüssige Teile werden aussortiert und benannt.
- Wortmaterial wird akustisch erraten (z. B. Mein Wort klingt so ... [Krokodil]).
- Gute Hörbilder wecken das Interesse der Kinder und machen eine Benennung notwendig.

- Gegenstände im Tastsack gestalten die Benennung und Sicherung des Wortmaterials spielerisch.
- Verschiedene optische Möglichkeiten (z. B. Schattenbilder) können genutzt werden.

4.3. Gliederung von Sätzen in Wörter

Die Auflösung eines Satzes in seine Wortbestandteile gelingt sprachbehinderten Kindern zu Schulbeginn kaum. Die Abstraktheit der Aufgabe verlangt eine spielerische Einbettung, die durch die Spielhandlung aus Sätzen die Einheit Wort ausgliedert. Dazu eignen sich besonders Kinderverse mit einsilbigem Wortmaterial.

- Der Vers »Das ist das Haus von Katz' und Maus« läßt sich zeichnerisch in verschiedenen Größen und mit unterschiedlichem Schreibmaterial darstellen und hat hohen Aufforderungscharakter durch die Aufgabenstellung des Nachfahrens ohne Absetzen.

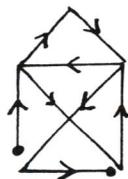


Abbildung 2: Schreibbewegungsspur zu dem Vers »Das ist das Haus . . .«

- Die Figur läßt sich als Bodenfigur mit großen »Wortschritten« nachlaufen oder nachhüpfen, wobei immer das Sprechen die Spielhandlung begleitet und strukturiert.
- Kinder, die an den Ecken der Bodenfigur sitzen, sprechen den Vers und rollen sich dabei auf den Linien den Ball zu.
- In einem Kreisspiel ordnet ein Kind mit verbundenen Augen jedem Wort (durch Antippen) ein Kind zu und ertastet am Ende die »Maus«.
- Verse wie »Ene mene men / tip tap ten / hau dau dan und du bist dran« sind bereits auf die phonologische Ebene reduziert. Durch Reim und Rhythmus in Versen und Liedern wird die Sprache automatisch in die Einheiten Wort oder Silbe gegliedert. Durch Spielereien, Satzstellungen und sprachliche Eigenschöpfungen rückt der Wortbegriff für die Kinder unbewußt in den Mittelpunkt (vgl. Lauber).

4.4. Reimwörter finden

Zu dieser Aufgabenform liegt genügend Bildmaterial aus Vorschulmappen und Kinderspielen vor.

- Durch Memory-Spiele oder Laufspiele erfolgt das Zusammenordnen passender Wortpaare.
- Gefundene Reimpaare können durch neues Wortmaterial ergänzt werden.
- Das Erfinden von Unsinnssätzen mit Reimpaaren bietet die Gelegenheit, die Wirkung von Reimen in Satzganzen zu erleben und aktiv damit umzugehen.

Bei auftretenden Fehlzuordnungen liegt die Ursache zumeist bei anderen oder unsicheren Benennungen durch die Kinder.

4.5. Silbengliederung

- Nach kurzer Anleitung haben die Kinder viel Spaß, mit Hilfe der Körperinstrumente Wortmaterial in Silben gegliedert zu sprechen. Anfänglich sollten Einsilber jedoch nicht angeboten werden, da Kinder dazu neigen, diese künstlich zu gliedern. Über »Silbenrätsel« lassen sich die Namen der Kinder, die Schulsachen, Tiernamen, Fahrzeuge u. ä. erraten und vereinbarten Symbolen zuordnen.
- Bilder werden in Reifen auf den Boden gelegt und je nach akustischem Signal der passende Reifen aufgesucht. Mehrere Möglichkeiten, die gleiche Entscheidungen zulassen, fordern die Entscheidungsbereitschaft der Kinder heraus (z. B. Bildkarten mit den Wörtern Bleistift/Füller).
- Silbenbögen werden als Variation der Wortgliederung eingeführt und über Rückenschreiben als »stille Post« einer Kinderkette weitergegeben und zum Schluß erraten. Dabei ist es hilfreich, wenn passendes und unpassendes Wortmaterial zur Auswahl vorgegeben wird.
- In Musik- und Bewegungserziehung kann dieser Übungsabschnitt durch das Einführen der »rhythmischen Bausteine« gestützt und ergänzt werden.

4.7. Gleiche Teile aus zusammengesetzten Wörtern heraushören

Im Vergleich zweier Wörter erkennen die Kinder Teilgleichheiten im Wort und benennen sie (z. B. Schaukelpferd und Schaukelstuhl). In einem weiteren Schritt finden die Kinder selbst zusammengesetzte Wörter mit einem angebotenen Wortteil (z. B. Schule — Schulhaus, Grundschule, Schulbus, Schulheft . . .).

4.8. Silbenanalyse und Silbensynthese

Die Übungsform erweitert die unter 4.5. genannten Möglichkeiten. Vor allem die Synthese von Silben zu neuem Wortmaterial verlangt von den Kindern neben analytischen

Fähigkeiten hohe Konzentrations- und Gedächtnisleistungen.

- Geteilt angebotene Tierbilder haben hohen Aufforderungscharakter, um ganz »seltsame Tiere« zu erfinden. So lassen sich aus Elefant und Taube ein Elebe oder ein Taufant legen.
- Nachdem die Kinder zuerst nach entsprechender verbaler Anweisung aus den Bildteilen »seltsame Tiere« gelegt haben, bis das Prinzip verstanden wurde, macht es Spaß, Eigenschöpfungen zu legen, zu benennen, der Partnerin oder dem Partner Aufgaben zu stellen oder die Erfindungen der Klasse vorzustellen.
- Das Ergänzen der Anfangssilbe (wesentlich schwerer: der Endsilbe) aus verschiedenen Möglichkeiten in Rateform ist motivierend und unterstützt das Verständnis des Wortaufbaus auf spielerische Weise.

4.9. Phonemanalyse und Phonemsynthese

Dieser Bereich kann unabhängig von der Graphemkenntnis mit lauttreuem Wortmaterial geübt werden.

- Der Motivationsrahmen »Robotersprache« veranlaßt die Kinder, aus gedehnt gesprochenen Wörtern mit Hilfe einer Auswahl an Bildvorlagen den passenden Wortklang zu erschließen.
- Die Übungsform können die Kinder aufgreifen und stellen Rätsel ebenfalls in »Robotersprache«. Dabei ist die Beobachtung der unterschiedlichen Gliederungsfähigkeit interessant, die Produktion der Kinder reicht von der durchgängigen Silbengliederung über eine durchgängige Phonemgliederung und entsprechende Mischformen. Innerhalb der Übung verändern sich die Lösungen der Kinder zusehends.

Haben die Kinder bereits Schriftspracherfahrungen, ist auf Verfälschungen durch die Kenntnis rechtschreibspezifischer Regelungen (z. B. Doppelkonsonanz, stummes — h ...) zu achten. Dieser Bereich ist aber durch entsprechende Operationen den Kindern planmäßig als Kenntnis der Graphem-Phonem-Korrespondenz zu vermitteln, er ist ein Schwerpunkt im Leselernprozeß.

5. Ausblick

Es soll nochmals betont werden, daß Übungen zur auditiven Wahrnehmung im Zusammenhang mit intermodalen Leistungen gesehen werden müssen. Es geht bei den vorgeschlagenen Übungsformen nicht um ein Training isolierter Fähigkeiten, sondern um das

Aktivieren kindlicher Fähigkeiten, die im Gesamtkomplex der rehabilitativen Spracherziehung ihren Stellenwert haben. Genauere Untersuchungen zu Vorerfahrungen sprachbehinderter Kinder hinsichtlich der Schriftsprache stehen noch aus, doch lassen Hinweise und Beobachtungen erkennen, daß eine Passung der Lernangebote sich an Entwicklungsmodellen aus dem Regelschulbereich orientieren kann und dabei die Chance gegeben ist, Zugriffsweisen und Schwellen innerhalb des Leselernprozesses durch die spezifische Kenntnis der Kinder individuell anzugehen.

Literatur

- Bee-Götsche, P.: Phonemische Bewußtheit — ein Ansatz am Ende? Diskussion einer angenommenen Leselernvoraussetzung unter dem Gesichtspunkt der Prävention von LRS. Heilpädagogische Forschung XVI (1990), S. 21—30.
- Bernthal, J. E., und Bankson, N. W.: Articulation and phonological disorders. New Jersey 1988.
- Bosch, B.: Grundlagen des Erstleseunterrichts. Reprint der 1. Auflage 1937. Frankfurt 1984.
- Brügelmann, H., und Mannhaupt, G.: Lesen vor der Schule — Lesen in der Schule. Kontinuität der Entwicklung durch Passung der Lernangebote. Grundschulpädagogik 33 (1990), S. 43—46.
- Bryant, P., und Bradley, L.: Children's reading problems. Oxford 1985.
- Bryant, P., et al.: Nursery rhymes, phonological skills and reading. Child Language 16 (1989), S. 407—428.
- Dehn, M.: Zeit für die Schrift. Bochum 1988.
- von Deuster, Ch.: Sollte eine partielle Lautagnosie von der phonematischen Differenzierungsschwäche abgegrenzt werden? Die Sprachheilarbeit 25 (1980), S. 189—194.
- von Deuster, Ch.: Wie weit bestehen Zusammenhänge zwischen Artikulationsstörung und fehlerhafter Sprachlautwahrnehmung bei der Lautagnosieprüfung. Die Sprachheilarbeit 26 (1981), S. 289—293.
- von Deuster, Ch.: Über Aussagemöglichkeiten einiger deutschsprachiger Tests zur Beurteilung der auditiven Wahrnehmung. Die Sprachheilarbeit 29 (1984), S. 213—219.
- Dummer-Smoch, L., und Hackethal, R.: Handbuch zum Kieler Leseaufbau. Kiel 1988.
- Elkonin, D.: Untersuchungen zur Verbesserung des Unterstufenmaterials. Pädagogik 14 (1964), S. 1124—1136.

- Esser, G., et al.: Auditive Wahrnehmungsstörungen und Fehlhörigkeit bei Kindern im Schulalter. Sprache — Stimme — Gehör 11 (1987), S. 10—16.
- Fried, L., und Ingenkamp, K.: Vorbeugende Maßnahmen bei Kindergartenkindern — Diagnose und Förderung der Lautbildungs- und Lautunterscheidungsfähigkeit. Die Sprachheilarbeit 27 (1982), S. 184—196.
- Graichen, J.: Neuropsychologie der Gedächtnisfunktionen bei Spracherwerbsstörungen. In: dgs-Landesgruppe Rheinland (Hrsg.): Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen. Hamburg 1987, S. 125—147.
- Günther, K. B.: Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, H. (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz 1986, S. 32—54.
- Klicpera, Ch., und Schachner-Wolfram, S.: Entwicklung des metalinguistischen und phonematischen Bewußtseins während des ersten Schuljahres. Frühförderung interdisziplinär 6 (1987), S. 26—32.
- Kretschmann, R.: Sprachanalytische Vorstufen der Lesekompetenz von Vorschulkindern bei Schulantritt und Schulkindern am Ende des 1. Schuljahrs. In: Balhorn, H., und Brügelmann, H. (Hrsg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz 1987, S. 200—205.
- Lauber, J.: Lesenlernen durch »Schreiben«. In: Oberacker, P. (Hrsg.): Lernen durch Handeln. Stuttgart 1987, S. 38—53.
- Lundberg, I., et al.: Reading and spelling skills in the first school year predicted from phonetic awareness skills in kindergarten. Scandinavian Journal of Psychology 21 (1989), S. 159—173.
- Mannhaupt, C., und Jansen, H.: Phonologische Bewußtheit: Aufgabenentwicklung und Leistungen im Vorschulalter. Heilpädagogische Forschung XV (1989), S. 50—56.
- Schmalohr, E.: Zur akustischen Durchgliederungsfähigkeit als Voraussetzung des Lesenlernens bei 4- bis 6jährigen Kindern. Schule und Psychologie 15 (1968), S. 295—303.

Anschrift der Verfasserin:

Eva Troßbach-Neuner
Karwinskistraße 3 a, 8000 München 60
Eva Troßbach-Neuner arbeitet als Leiterin eines Studienseminars für Sprachbehindertenpädagogik im Seminarbezirk Oberbayern. Schwerpunkt: Didaktisch-methodische Maßnahmen für sprachbehinderte Kinder in therapieorientierten Unterrichtskonzepten.

MAGAZIN

Einblicke



Berthold Wein,
Raimund Böckler,
Renate Meixner,
Stanislaw Klajman,
Aachen

Ultraschall- untersuchun- gen der Zunge bei der Artikulation

Zusammenfassung

An Beispielen von normalen und pathologischen Sprechern wird die Einsatzmöglichkeit der Ultraschalluntersuchung zur Diagnostik und Therapie von Sprechstörungen vorgestellt.

1. Einleitung

Die Ultraschalluntersuchung ermöglicht die Darstellung von Zungenbewegungen, die von außen nicht einsehbar sind. Diese Methode wurde zur Dokumentation von Bewegungsabläufen der Zunge beim Sprechen und Schlucken (vgl. Böckler et al. 1989; Stone et al. 1987; Watkin/Zagzebski 1973;

Wein et al. 1988a), zur Erfassung der Zungenformen bei normaler und gestörter Artikulation und zur visuellen Bio-Feedback-Therapie (vgl. Böckler et al. 1988; Klajman et al. 1988; Shawker/Sonies 1985) eingesetzt. Anwendungsmöglichkeiten der Zungensonographie ergaben sich bisher im Bereich der Medizin, der Linguistik und der Hörgeschädigtenpädagogik.

Ziel dieser Arbeit ist es, diagnostische und therapeutische Einsatzmöglichkeiten der Ultraschalluntersuchungen der Zunge anhand von Beispielen vorzustellen.

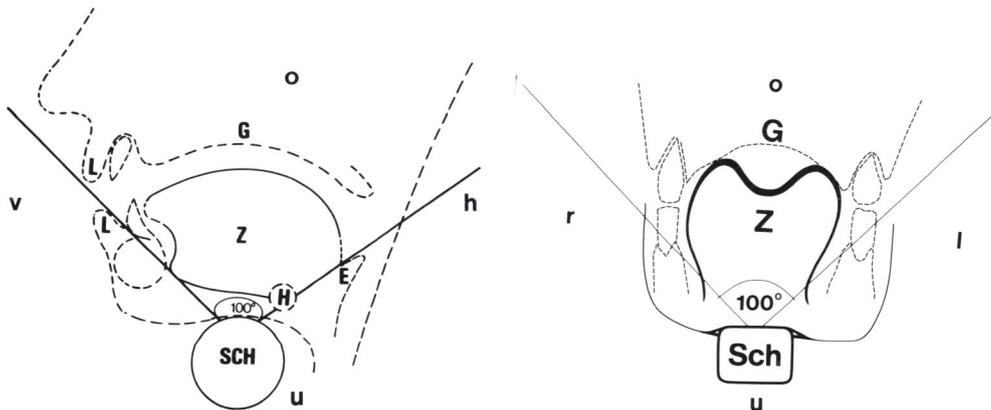


Abbildung 1: Schematischer Längs- (a) und Querschnitt (b) der Zunge im Ultraschallbild. Abkürzungen: L = Lippen, G = Gaumen, Z = Zunge, E = Epiglottis, H = Hyoid (Zungenbein), Sch = Schallkopf, o = oben, u = unten, l = links, r = rechts, v = vorne, h = hinten

2. Methodik

Das Ultraschallverfahren beruht auf dem Echolotprinzip. Von einem Ultraschallwandler werden kurze Schallimpulse hoher Frequenz (3,5 bis 7,5 MHz) über den Mundboden in die Zunge eingestrahlt. Am Übergang von der Zungenoberfläche zur Luft in der Mundhöhle wird der Schall reflektiert. Die zurückkehrenden Schallimpulse werden vom Wandler empfangen und durch einen Computer in ein zweidimensionales Videobild umgesetzt.

Zur Untersuchung der Zunge wird der Wandler an den Mundboden des Patienten angesetzt und mit einem Kontaktgel an die Haut angekoppelt. Je nach Einschallrichtung werden Längs- oder Querschnittbilder der Zunge erzeugt (Abbildungen 1 a und 1 b). Zur Dokumentation werden Ultraschallbilder mit einer Frequenz von 25/sec auf Videoband aufgezeichnet. Für eine weitergehende Auswertung der Bewegungsfolgen können die sonographisch dargestellten Zungenformen in zeitlicher Folge mit Hilfe eines Bildverarbeitungscomputers erfaßt und zu einer pseudodreidimensionalen Abbildung zusammengesetzt werden (vgl. Wein et al. 1988b).

Beispiele:

Die Zungenform läßt sich bei der Lautbildung im Längs- und Querschnitt erfassen, wie es in Abbildung 2 beispielhaft für den Vokal /a/ dar-

gestellt ist. Die Längsschnittbilder, die in der Mittellinie des Mundes aufgezeichnet wurden, entsprechen weitgehend den aus der Phonetik bekannten Konturen der Zunge (Wängler 1974; Wein et al. 1990). Bei den vorderen Vokalen läßt sich die Zungenspitze nicht immer gut abgrenzen. Die vollständige Zungenrückenkontur ist jedoch bei mittleren und hinteren Vokalen erkennbar.

Bewegungen der Zunge bei der Bildung von Lautfolgen lassen sich mit der Pseudo-3D-Rekonstruktion in zwei räumlichen und einer zeitlichen Achse anschaulich darstellen. In Abbildung 3 läßt sich erkennen, daß der Bewegungsablauf bei einem zentralmotorisch sprechgestörten Patienten im Vergleich zum Normalsprecher stark verlangsamt ist. In der gleichen Zeit, in der der Normalsprecher die Silbenfolge /pataka/ sechsmal artikuliert, kann der Patient die Silbenfolge nur einmal bilden.

Für die visuelle Bio-Feedback-Therapie von Artikulationsstörungen wird die Zungenform eines Normalsprechers vorgegeben, die vom Patienten unter sonographischer Kontrolle nachgeahmt werden soll. Am Beispiel der Bio-Feedback-Therapie eines Sigmatismus soll dies demonstriert werden (siehe Abbildung 4).

Der Normalsprecher bildet bei der Artikulation von /s/ eine Rinne durch Absenkung der

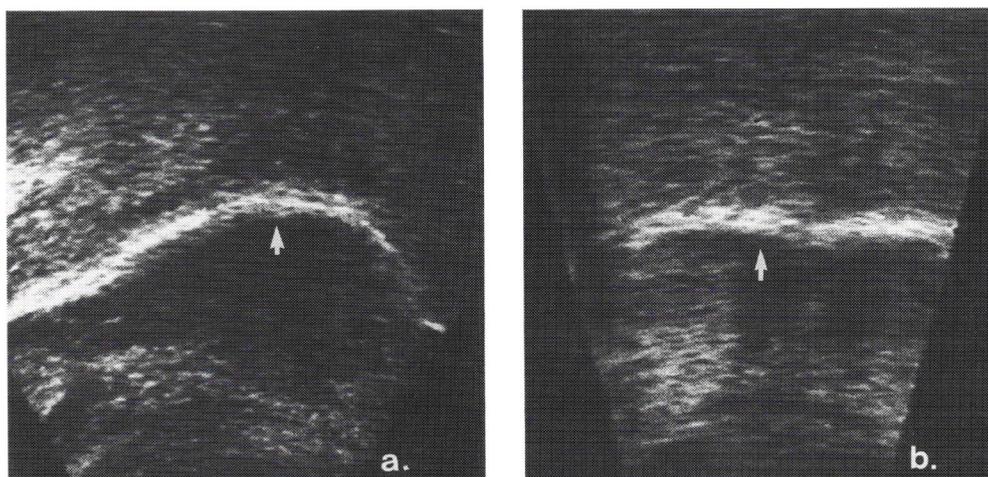


Abbildung 2: Längs- (a) und Querschnitte (b) der Zunge bei der Bildung des Lautes /a/, Pfeil = Zungenoberfläche

Zungenmitte und Anhebung der Seitenränder der Zunge. Beim Sigmatismus lateralis wird durch die Absenkung eines Zungenrandes diese Rinnenbildung gestört. Die Anpassung der Zungenform des Patienten durch visuelles Bio-Feedback ermöglicht im Vergleich mit der normalen Form der Zunge die Korrektur des Artikulationsfehlers.

3. Schlußbemerkung

Die Ultraschallmethode ist im Gegensatz zu anderen zungendarstellenden Verfahren (Röntgenkinematographie [vgl. Brühlmann 1985; Cleall 1965; Dodd et al. 1989; Ishijima et al. 1983], microbeam-Verfahren [vgl. Kiritani et al. 1984] und Magnetfeldartikulographie [vgl. Schönle 1988]) für den Patienten unbelastend und beliebig wiederholbar (vgl. Rott 1981). Sie eignet sich dadurch zur Diagnostik und Therapieunterstützung von Arti-

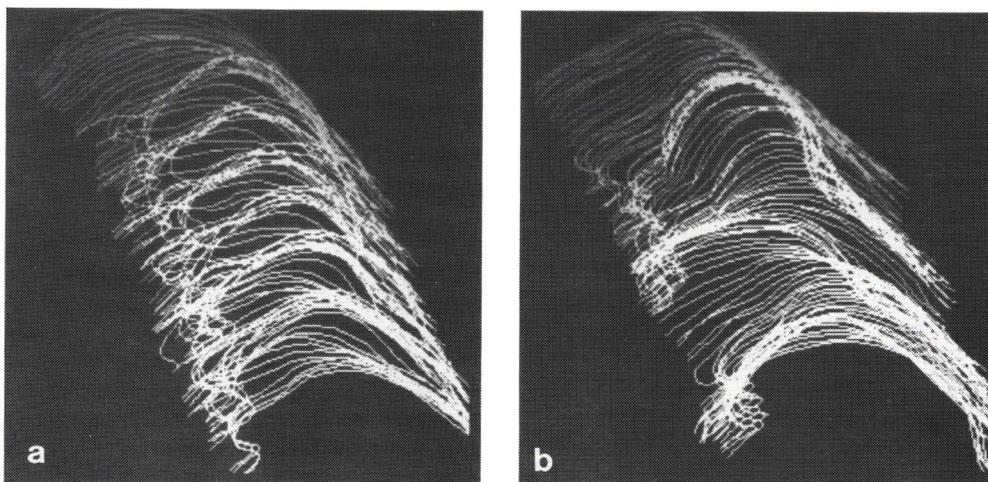


Abbildung 3: Pseudo-3D-Darstellung der Zungenbewegung bei der Artikulation der Silbenfolge /pataka/ bei einem normalen Sprecher (a) und einem Patienten mit zentralmotorischer Sprechstörung (b); Zeitverlauf von rechts und nach links oben

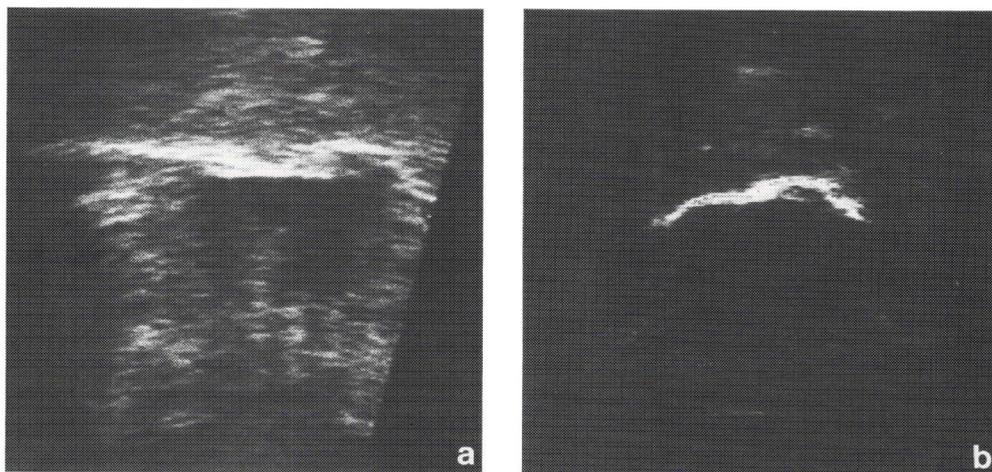


Abbildung 4: Darstellung der Querschnittsbilder der Zunge bei der Artikulation von /s/ bei einem normalen, erwachsenen Sprecher (a) und bei einem Kind mit Sigmatismus lateralis (b)

kulationsstörungen. Nach unseren bisherigen Erfahrungen ist die Ultraschalluntersuchung der Zunge auch für Schul- und Kleinkinder in keiner Weise psychisch oder physisch belastend. Die Ultraschalltechnik und die Gerätebedienung erfordern Erfahrung und Übung, sind jedoch auch für einen medizinischen Laien innerhalb kurzer Zeit durch fachliche Anleitung erlernbar. Hierdurch wird die Anwendung des Ultraschalls zur Korrektur der Lautbildung bei Artikulationsstörungen im Bereich der Sprachheilpädagogik möglich.

Literatur

- Böckler, R., Wein, B., Neumann, H., Huber, W., und Klajman, S.: Zungensonographische Unterstützung der Anbahnung des /k/-Lautes bei einem gehörlosen Kind. *Hörgeschädigten-Pädagogik* 42 (1988), S. 337—343.
- Böckler, R., Wein, B., und Klajman, S.: Ultrasonographische Darstellung der aktiven und passiven Beweglichkeit der Zunge. *Folia Phoniatrica* 41 (1989), S. 277—282.
- Brühlmann, W. F.: Die röntgenkinematographische Untersuchung von Störungen des Schluckaktes. Bern, Stuttgart, Toronto 1985.
- Cleall, G. H.: Deglutition: a study of form and function. *Am J Orthodon* 51 (1965), S. 566—594.
- Dodd, W. J., Tayler, A. J., Stewart, E. T., Ken, M. K., Logemann, J. A., und Cook, I. J.: Tipper and dipper types of oral swallows. *AJR* 153 (1989), S. 1197—1199.
- Ishijima, S., Kuroda, J., Ohane, H., Muneshita, N., Nagasawa, T., und Tsurur, H.: Cineradiographic observations of denture dislodgement and tongue movement. *Hiroshima Daigaku Shigaku Zasshi* 15 (1983), S. 27—34.
- Kiritani, S., Itho, K., und Fujimura, O.: Tongue pellet tracking by a computer controlled x-ray micro-beam system. *J Acoust Soc Am* 19 (1984), S. 82—86.
- Klajman, S., Huber, W., Neumann, H., Wein, B., und Böckler, R.: Ultrasonographische Unterstützung der Artikulationsanbahnung bei gehörlosen Kindern. *Sprache — Stimme — Gehör* 12 (1988), S. 117—120.
- Rott, H. D.: Zur Frage der Schädigungsmöglichkeiten durch diagnostischen Ultraschall. *Ultraschall in der Medizin* 2 (1981), S. 56—64.
- Schönle, P. W.: Elektromagnetische Artikulographie. Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokio, Hongkong 1988.
- Shawker, T. H., und Sonies, B. C.: Ultrasound bio-feedback for speech training. *Instrumentation and preliminary results. Invest Radiol* 20 (1985), S. 90—93.
- Stone, M., Morrish, K. A., Sonies, B. C., und Shawker, T. H.: Tongue curvature: a model of shape during vowel production. *Folia Phoniat* 39 (1987), S. 302—315.
- Watkin, K. L., und Zagzebski, J. A.: On-line ultrasonic technique for monitoring tongue displacements. *J Acoust Soc Am* 54 (1973), S. 544—547.
- Wängler, H. H.: Grundriß der Phonetik des Deutschen. Marburg 1974.
- Wein, B., Klajman, S., Huber, W., und Döring, W. H.: Ultraschalluntersuchungen von Koordinationsstörungen der Zungenbewegung beim Schlucken. *Nervenarzt* 59 (1988a), S. 154—158.
- Wein, B., Alzen, G., Tolxdorff, T., Böckler, R., Klajman, S., und Huber, W.: Computersonographische Darstellung der Zungenmotilität mittels Pseudo-3D-Rekonstruktion. *Ultraschall Med* 9 (1988b), S. 95—97.
- Wein, B., Böckler, R., Huber, W., Klajman, S., und Willmes, K.: Computersonographische Darstellung von Zungenformen bei der Bildung der langen Vokale des Deutschen. *Ultraschall Med* 11 (1990), S. 100—103.

Anschrift der Verfasser:

Dr. med. B. Wein
Klinik für Radiologische Diagnostik
Med. Fakultät der RWTH Aachen
Pauwelsstraße 30, 5100 Aachen

Dr. med. Berthold Wein ist an der Klinik für Radiologische Diagnostik der RWTH Aachen tätig, seine Spezialinteressen umfassen die Computerauswertung sonographischer und radiologischer Untersuchungen.

Dr. med. Raimund Böckler war Oberarzt an der Klinik für Phoniatrie und Pädaudiologie der RWTH Aachen, sein Spezialgebiet ist die Anwendung der Sonographie in der Phoniatrie.

Frau Renate Meixner ist Lehrerin an der David-Hirsch-Schule, Rheinische Schule für Gehörlose und Schwerhörige in Aachen; ihr Spezialinteresse liegt auf dem Ultraschall-gestützten Artikulationstraining.

Prof. Dr. med. Stanislaw Klajman ist Direktor der Klinik für Phoniatrie und Pädaudiologie der RWTH Aachen.



Gertraud Petermann, Berlin

Früherziehung sprachgeschädigter Kinder in Berlin-Ost

Zusammenfassung

In einem kurzen Überblick wird über die Früherfassung und Früherziehung sprachgeschädigter Kinder in Berlin-Ost informiert. Zum inhaltlichen Vorgehen werden einige Standpunkte und Probleme dargelegt. Die für Berlin beschriebene Arbeitsweise hat weitestgehend Gültigkeit für die Sprachheilarbeit mit Vorschulkindern in der ehemaligen DDR.

1. Rückblick

Die Aufgabe, sprachlich auffälligen Kindern schon im Kindergartenalter zu helfen, wurde von Frau Prof. Dr. R. Becker (Humboldt-Universität) als wesentlich erkannt, als sie in den fünfziger Jahren wissenschaftliche Untersuchungen im Rahmen ihrer Dissertation durchführte. Sie untersuchte die Häufigkeit von Sprachstörungen bei Kindergartenkindern und stellte für die Altersgruppe der Fünf- bis Sechsjährigen fest, daß 10 bis 11 Prozent der Kinder solche massiven sprachlichen Auffälligkeiten zeigten, daß sie als behandlungsbedürftig angesehen werden konnten. Die Früherfassung, Frühdiagnostik und Früherziehung geschädigter Kleinkinder wurde zu dieser Zeit als wichtig erkannt, da auch durch Untersuchungen von Schmidt-Kolmer (1960, 1963) eindrucksvoll nachgewiesen wurde, daß Umwelteinflüsse sich entscheidend auf die Entwicklung kleiner Kinder auswirken. So war der Gedanke naheliegend, besonders für geschädigte Kleinkinder günstige Entwicklungsbedingungen zu schaffen. Von der Forschungsgruppe »Früherziehung Geschädigter« der Humboldt-Universität wurden Untersuchungen zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung der Früherziehung geschädigter Kinder durchgeführt. Das komplexe rehabilitationspädagogische Vorgehen stand dabei im Vordergrund, es umfaßte die

Wirkungsbereiche Sprache, Bewegung, sinnliche Wahrnehmung, Denken und das Emotional-Volitionäre. Man ging davon aus, daß die menschliche Tätigkeit motorische, sensorische, kognitive, sprachliche und emotional-volitve Komponenten aufweist, daß der Mensch sich in der Tätigkeit entwickelt und daß physisch-psychische Schädigungen sich entwicklungshemmend in diesen Bereichen auswirken können.

Im sprachheilpädagogischen Bereich ging in den folgenden Jahren die Errichtung von Sprachheilvorschuleinrichtungen Hand in Hand mit der Ausbildung von Kindergärtnerinnen als Diplom-Sprachheilpädagoginnen in einem zweijährigen Zusatzstudium an der Humboldt-Universität. Es entstanden logopädische Zentren mit der Leiteinrichtung Sprachheilschule, den Sonderpädagogischen Beratungsstellen für Sprach-, Stimm- und Hörgeschädigte und den Sprachheilkindergärten.

In den sechziger Jahren hatten alle damals existierenden acht Ostberliner Stadtbezirke Sonderpädagogische Beratungsstellen, Sprachheilvorschuleinrichtungen an den drei Sprachheilschulen und Sprachheilkindergärten. Die sprachgeschädigten Kinder wurden zum Teil durch die Jugendärzte an die Sonderpädagogischen Beratungsstellen überwiesen oder durch die Eltern selbst vorgestellt. Die meisten Kinder wurden durch die ambulant tätigen Sprachheilpädagogen der Beratungsstellen in den allgemeinen Kindergärten erfaßt und auch dort therapeutisch versorgt. Die Erfassung und Behandlung erfolgte flächendeckend, da fast alle Vorschulkindern einen Kindergarten besuchten.

In dieser Weise arbeiten wir auch noch heute.

2. Organisation der Sprachheilvorschuleinrichtungen

In die Sprachheilvorschulenteile, Sprachheilkindergärten und Sprachheilgruppen in allgemeinen Kindergärten werden nur solche Kinder aufgenommen, denen durch ambulante Sprachtherapie nicht geholfen werden kann. Die ersten Sprachheilvorschuleinrichtungen hatten nur zwei bis vier Gruppen mit jeweils zwölf Kindern; es waren vorwiegend Kinder der älteren Gruppen (also fünf- bis siebenjährige Kinder, ein Jahr vor der Einschulung). Da der Bedarf sehr groß war (bedingt durch hohe Geburtenraten, durch das Entstehen von großen Neubaugebieten, in denen junge Familien mit Kleinkindern Wohnraum fanden), wurden die Einrichtungen zum Teil auf fünf bis zehn Gruppen erweitert. Nun war es auch möglich, die Kinder der mittleren Gruppen, die Vier- bis Fünfjährigen, aufzunehmen.

Gegenwärtig gibt es in Berlin-Ost fünf Vorschulenteile der Sprachheilschulen, sechs selbständige Sprachheilkindergärten und sechs Sprachheilgruppen in allgemeinen Kindergärten. Die Vorschulenteile haben ein eigenes Domizil; sie sind den Sprachheilschulen zugeordnet und halten die Verbindung mit den Lehrern, aber zu den Direktoren besteht weniger ein Unterstellungs- als ein Partnerschaftsverhältnis. Die inhaltliche und organisatorische Arbeit unterscheidet sich nicht von der in den selbständigen Sprachheilkindergärten. So führen die Vorschulenteile auch Gruppen mit vier- bis fünfjährigen Kindern. Die Gruppenstärken wurden von zwölf Kindern auf acht bis zehn Kinder reduziert. Im Schuljahr 1989/90 gab es in allen genannten Institutionen insgesamt 65 Gruppen, davon 45 ältere, 15 mittlere und fünf altersheterogene Gruppen.

Es war in den Kindergärten der DDR üblich, vornehmlich altershomogene Gruppen zu führen. Altersgemischte Gruppen zu bilden, wurde von übergeordneten Stellen nur als notwendig erachtet, wenn es galt, die Einrichtungen auszulasten. In diesem Zusammenhang ist auch zu bedenken, daß nach einem verbindlichen Bildungs- und Erziehungsprogramm gearbeitet wurde und daß das frontale Vorgehen bei Beschäftigungen (alle vereint bei der gleichen Tätigkeit) gefordert war. Die

Arbeit in einer altersgemischten Gruppe war in den meisten Fällen für die Erzieherin schwierig, wenn sie bestrebt war, die im Bildungs- und Erziehungsprogramm festgelegten Ziele für die einzelnen Altersgruppen auf diese Weise zu erfüllen. Für die Sprachheilrichtungen galten die gleichen Festlegungen. In einer Sprachheilgruppe weisen die Kinder einer Altersstufe erhebliche Unterschiede im Entwicklungsniveau auf; dies versuchten die Erzieherinnen zu berücksichtigen, indem sie innerhalb der mit der Gruppe zu realisierenden Aufgabenstellung differenzierten.

3. Kinderbestand und Gruppenbildung

Die zu uns überwiesenen Kinder sind in den meisten Fällen in ihrer Entwicklung allgemein und besonders im Bereich Sprache retardiert, zum Teil leicht seh- oder auch hörgeschädigt. Bei einem größeren Teil der Kinder können frühkindliche Hirnschäden nachgewiesen oder Minimalschäden vermutet werden. Die Hirnleistungsschwäche wird u. a. sichtbar durch geringe Belastbarkeit, leichte Ermüdbarkeit, motorische Unruhe und eingeschränkte Konzentrationsfähigkeit. Das sprachliche Erscheinungsbild ist heterogen, es überwiegen die schweren kombinierten Sprachstörungen. So waren von den im Schuljahr 1989/90 betreuten 554 Kindern

321 (58,0 Prozent) Dyslaliker/Agrammatiker
 73 (13,0 Prozent) Dyslaliker/Agrammatiker/Stotterer
 49 (9,0 Prozent) Dyslaliker
 43 (68,0 Prozent) Stotterer
 35 (6,0 Prozent) Dyslaliker/Stotterer
 14 (2,5 Prozent) Agrammatiker/Stotterer
 10 (1,8 Prozent) Agrammatiker
 9 (1,6 Prozent) Mutisten

Unter den Dyslalikern/Agrammatikern befanden sich 17 Kinder mit einer Lippen-Kiefer-Gaumenspalte.

Um der besonderen Spezifik gerecht zu werden, fassen wir die Stotterer in homogene Gruppen zusammen; Stotterer mit einem Sprachentwicklungsrückstand werden in die Gruppen mit Dyslalikern/Agrammatikern eingegliedert. In den meisten Gruppen sind jedoch die Kinder mit unterschiedlichen Sprachstörungen zusammen. Wir machten

auch die Erfahrung, daß die etwas langsamen Dyslaliker/Agrammatiker einen positiven Einfluß auf die leicht erregbaren Stotterer ausüben.

4. Ausbildung der Erzieherinnen

Die Gruppen werden von Erzieherinnen geführt, die eine Fachschulausbildung als Kindergärtnerin haben; einige absolvierten eine sprachheilpädagogische Kurzausbildung, andere sind Diplom-Sprachheilpädagogen. Die sonderpädagogische Kurzausbildung erwerben die Kindergärtnerinnen in einem 1 1/2jährigen postgradualen Fernstudium. Die Diplom-Sprachheilpädagoginnen haben nach Abschluß der Kindergärtnerinnenausbildung einige Zeit in der Praxis gearbeitet und absolvieren dann ein zweijähriges Zusatzstudium, Fachrichtung Sprachheilkunde, an der Sektion Rehabilitationspädagogik und Kommunikationswissenschaft der Humboldt-Universität.

Der augenblickliche Ausbildungsstand (40 Erzieherinnen mit sprachheilpädagogischer Ausbildung und 59 Kindergärtnerinnen ohne diese Ausbildung) in unseren Einrichtungen befriedigt uns nicht, obwohl sich auch die Erzieherinnen ohne die sonderpädagogische Ausbildung bemühen, sich schnell mit den individuellen und schädigungsspezifischen Besonderheiten der Kinder vertraut zu machen, und in den meisten Fällen eine gute Arbeit leisten. Die Ausbildungskapazität war jedoch bisher nicht ausreichend. Wir vertreten den Standpunkt, daß nicht nur einzelne Übungen, von dafür besonders vorgesehenen Sprachheilpädagogen für die Kinder organisiert, den Erfolg bringen, sondern daß die gesamte Gruppenarbeit unter sprachheilpädagogischer Sicht gestaltet werden sollte.

5. Aufnahmepraxis

Die Kinder werden in der Regel von den ambulant tätigen Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen erfaßt. Sie arbeiten mit den Kindern und empfehlen, wenn die Übungen nicht den erwarteten Erfolg bringen, die Aufnahme in eine Sprachheilvorschuleinrichtung. Für jedes Kind wird vor der Aufnahme eine Aufnahmedokumentation angelegt, in der sich der Neurologe, der HNO-Arzt, die Er-

zieherin des Kindergartens, den das Kind besucht, und der Sprachheilpädagoge, der das Kind im Kindergarten betreute, zur sonderpädagogischen Bedürftigkeit des Kindes äußern. Eine Aufnahmekommission empfiehlt die Aufnahme oder auch nicht, und der Schulrat fällt die letzte Entscheidung.

Um sich mit den Kindern bekannt zu machen und den Eltern erste Informationen zum Besuch des Kindergartens zu geben, lädt die Leiterin des Sprachheilkindergartens die Kinder mit ihren Eltern zu einem Einzelgespräch oder einem Gruppenspielvormittag ein. Beim gemeinsamen Spiel beobachten die Erzieher die Verhaltensweisen der Kinder, sie kommen zu ersten Schlußfolgerungen über Stärken und Schwächen der Kinder, und es fällt ihnen danach leichter, die Gruppen zu bilden. Die Kinder machen Bekanntschaft mit den Erzieherinnen und werden auf den Besuch der Einrichtung eingestimmt. In der Regel werden die Gruppen zu Beginn des Schuljahres (im September) zusammengestellt. Einzelne Nachmeldungen können aber auch im Verlaufe des Schuljahres berücksichtigt werden.

6. Inhaltliche Arbeit

Alle Sprachheilvorschuleinrichtungen sind Ganztageseinrichtungen. Die Öffnungszeit liegt zwischen 6 und 18 Uhr. Die Kinder bekommen eine warme Mittagsmahlzeit, Milch und andere Getränke. Frühstücks- und Vesperbrote werden in der Regel von den Eltern mitgeschickt.

Für eine intensive sprachheilpädagogische Arbeit wird besonders der Vormittag genutzt. Wir sehen für unsere Arbeit zwei Schwerpunkte als wesentlich an:

1. Die Kinder in ihrer Entwicklung so zu fördern, daß Rückstände in den verschiedenen Persönlichkeitsbereichen aufgeholt werden, um sie möglichst altersgerecht einzuschulen.
2. Die kommunikativen Fähigkeiten allgemein und die lautsprachlichen insbesondere auszubilden und die Sprachstörungen zu beseitigen oder wenigstens zu mindern.

Die logopädische Diagnose liegt bei der Aufnahme des Kindes in die Gruppe vor. Sie gibt Auskunft über den Schweregrad des Agram-

matismus mit einer Fehleranalyse, über die Lautausfälle, -fehlbildungen und Ersatzlaute und über den Schweregrad der Redeflußstörung. Informativ sind auch die Mitteilungen über das Verhalten des Kindes bei den vorangegangenen Übungen. Der sprachliche Status wurde von dem ambulant tätigen Sprachheilpädagogen (bzw. der Sprachheilpädagogin) zu dem Zeitpunkt ermittelt, als er (sie) sich entschloß, die Aufnahme des Kindes in die Sprachheilvorschuleinrichtung zu empfehlen. Nach Aufnahme des Kindes führt die Gruppenerzieherin die Diagnostik im Prozeß der pädagogischen Arbeit weiter. Sie beobachtet die Kinder, während sie mit ihnen spielt und arbeitet, um festzustellen, wie und in welchen Situationen sich sprachliche Auffälligkeiten zeigen. Sie beobachtet weiterhin u. a. die sinnliche Wahrnehmung, kognitives Verhalten, emotional-volitve Reaktionen und die Fein- und Grobmotorik. Ausgehend von ihren Beobachtungen, legt sie dann die weiteren Maßnahmen für die einzelnen Kinder fest.

Die sprachliche Förderung und Rehabilitation eines jeden Kindes ist Prinzip unserer Arbeit und wird deshalb von der Erzieherin bei allen Tätigkeiten beachtet. Die rehabilitative Arbeit durchdringt den ganzen Tagesablauf. Neben lustbetonten sprachlichen Übungen und Spielen unterstützen Bewegungserziehung, Singen, Musizieren, Stegreif- und Handpuppenspiele, bildnerische Tätigkeiten und Umwelterlebnisse die Ausbildung der differenzierten sinnlichen Wahrnehmung, der kognitiven Prozesse, werden Bewegungsabläufe, Kreativität und Kommunikationsfähigkeit gefördert.

Jede Erzieherin arbeitet allein in ihrer Gruppe. Im Stellenplan der Einrichtungen war bisher keine Planstelle für eine gruppenfreie Sprachheilpädagogin oder Musik-/Bewegungstherapeutin vorgesehen. Die Gruppenerzieherin ist also auf allen Gebieten Alleinveranstalter. Von ihren fachlichen Kenntnissen und ihrem methodischen Können ist das Gelingen abhängig. Probleme treten besonders dann auf, wenn mehrere Dyslaliker in der Gruppe nur unter großen Schwierigkeiten die differenzierten Bewegungsabläufe beim Erlernen eines Lautes vollziehen kön-

nen oder massive Auffälligkeiten bei der auditiven Differenzierung zeigen und viele Korrekturen nötig werden und die Aufmerksamkeit des Kindes stark gefordert ist. Die Erzieherinnen versuchen in der Spielzeit mit einzelnen Kindern zu üben. Das gelingt aber nur dann befriedigend, wenn die übrigen Kinder selbständig ihr Spiel gestalten können, ohne zu stören. Da jedoch ein größerer Teil der Kinder die Hilfe der Erzieherin auch beim Spiel benötigt, ist in vielen Gruppen eine Einzelübung in der Spielzeit nicht zu realisieren. Die Erzieherinnen versuchen, sich untereinander zu helfen. Sie übernehmen z. B. die Kinder einer Nachbargruppe zeitweise in der Spielzeit, damit Kleingruppen- und Einzelübungen für bestimmte Kinder möglich werden. Andererseits haben wir auch gute Erfahrungen bei der Erarbeitung von bestimmten Lauten und Lautverbindungen mit der ganzen Gruppe (acht bis zehn Kinder) in einer Beschäftigungsfolge. Der zu erlernende Laut, der im Mittelpunkt von Spielen und Übungen steht, erlangt eine ganz besondere Bedeutung für die Kinder, ihre auditive Wahrnehmung sensibilisiert sich, und sie erinnern sich gegenseitig an den Übungslaut.

Auch mit agrammatisch sprechenden Kindern gelingen die Gruppenübungen und -spiele recht gut. Die Erzieherin organisiert natürliche Sprech- und Handlungssituationen, in denen sie im Dialog bestimmte Satzmuster variabel verwendet. Im Tagesverlauf nutzt die Erzieherin viele Situationen, um mit den Kindern Gespräche zu führen, um sie berichten und erzählen zu lassen. Die Gelegenheit zur Korrektur nutzt sie mit dem nötigen Einfühlungsvermögen.

Seit ungefähr drei Jahren benutzen wir für die Stotterer das Sprachverzögerungsgerät (SVG) BBO21 mit Erfolg. (So konnte der Redefluß im vergangenen Schuljahr bei 75 Prozent der Stotterer wesentlich verbessert werden.) Wir vertreten aufgrund unserer jahrelangen Erfahrung mit stotternden Vorschulkindern die Ansicht, daß bei dieser Altersgruppe nur ein ganz geringer Prozentsatz ein neurotisch bedingtes Stottern zeigt. Die anderen Kinder, die wohl für eine Neurose disponiert sein können, sind meist steuerungsschwach, was u. a. in ungezügelmtem Verhal-

ten, Reizbarkeit und überhastetem Sprechen zum Ausdruck kommt.

Durch Untersuchungen von *Heinrich* (1979) konnte bei jüngeren Schulkindern nachgewiesen werden, daß ein Zusammenhang zwischen Sprachentwicklungsrückstand, Ausdrucksschwäche und Stottern besteht. Die Fremdsteuerung durch das Gerät bewirkt aus unserer Sicht, daß die Kinder erleben, daß langsames Sprechen fließendes Sprechen ermöglicht. Andererseits können sie mit Hilfe des Gerätes ihrem Wunsch, viel zu erzählen und mitzuteilen, ohne sprachliche Schwierigkeiten nachkommen, was wiederum zur Erhöhung der sprachlichen Kompetenz beiträgt und ihnen auch hilft, grammatikalische Unzulänglichkeiten zu überwinden, da die Erzieherin bei den dafür vorgesehenen Übungen keine Stottersymptome befürchten muß.

Eine Besserung mit Hilfe des SVG konnte besonders bei klonisch, klonisch-tonisch und tonisch-klonisch Stotternden erreicht werden. Schweren Tonikern kann nach unserer Erfahrung mit diesem Gerät kaum geholfen werden. Als weitere Sprechhilfe bieten wir den Kindern ein leichtes Tupfen oder Streichen mit den Fingerspitzen an der Körperseite an. Wir versuchen, sie durch rhythmisch-musikalische Bewegungserziehung, durch Bewegungs- und Partnerspiele zu harmonisieren, und sichern vor allem eine warme und fröhliche Gruppenatmosphäre, in der sich die Kinder geborgen fühlen. Wir meinen, daß auch das Wesen der Erzieherin, ihre Ausstrahlung wesentlichen Einfluß auf stotternde Kinder hat. Sehr günstig wirkt es sich nach unserer Erfahrung aus, wenn die Erzieherin ruhig und unerschütterlich wie ein »Fels in der Brandung« steht und den Kindern Sicherheit und Ruhe gibt. Von Erfolg in unserer Arbeit mit stotternden Kindern sprechen wir dann, wenn sie auch ohne Gerät in der Lage sind, langsam, ruhig und symptomfrei ihre Wünsche vorzutragen, ihre Erlebnisse oder Geschichten zu erzählen, wenn sie selbständig in Situationen, wo es wichtig ist, etwas mitzuteilen, von einer schnellen auf eine langsame Redeweise umschalten können; wenn sie also gelernt haben, ihren Redefluß zu beherrschen, wenn sie es wollen und daran denken.

7. Einschulungsprobleme

In der zurückliegenden Zeit empfehlen wir auch für Kinder, die wir sprachlich rehabilitiert hatten, die Einschulung in die Sprachheilschule, wenn sie schwer lernten oder verhaltensauffällig waren. Wir hatten Sorge, daß die Kinder in den allgemeinen Oberschulen nicht bestehen würden, weil dort das leistungsorientierte, dirigistische Vorgehen von der ersten Klasse an dominierte. Bei 80 bis 90 Prozent der Kinder erreichten wir bisher in einem Schuljahr eine Beseitigung oder Minderung der Sprachstörung, überführten jedoch nur ca. 25 bis 35 Prozent der Kinder in die Regelschule. Der Anteil der vom Schulbesuch zurückgestellten Kinder war hoch, er lag bei 22 Prozent. Wir empfehlen bei den retardierten Kindern eine Zurückstellung, weil sie nach unserer Meinung der physisch-psychischen Belastung in der Schule nicht gewachsen waren. Das wird sicher in Zukunft anders sein, wenn der Unterricht in den Klassen 1 und 2 mehr den Bedürfnissen und Möglichkeiten dieser Altersstufe angepaßt wird und das spielerische Lernen Einzug hält.

8. Elternarbeit

Die Erzieherinnen sind allgemein um ein partnerschaftliches Verhältnis zu den Eltern bemüht, und die meisten Eltern kommen dem entgegen, aber eine Zusammenarbeit zugunsten des Kindes ist in manchen Fällen auch problematisch. Eine Unterstützung der therapeutischen Maßnahmen kann bei einigen Eltern aus unterschiedlichen Gründen nicht erwartet werden, bei anderen zeigt sich ein Übereifer, der die Kinder frustriert und keine Ergebnisse bringt. Alleinerziehende mit mehreren Kindern sind oft insgesamt von ihrem Leben überfordert, und die Erzieherinnen werden unsicher, wenn sie um des Kindes willen mit Forderungen an die Mütter herantreten müssen. Gerade diese Mütter sind oft froh, uns die Kinder überlassen zu können. Sie entlasten sich vertrauensvoll von der Pflicht. Viele Eltern bei uns müssen sich erst wieder als Alleinverantwortliche für ihre Kinder erkennen lernen. Wir müssen wahrscheinlich auch in der Elternarbeit neue Wege beschreiten.

9. Ausblick

Da die Arbeit in den Vorschuleinrichtungen allgemein von überhöhten Forderungen befreit ist, können auch wir uns in unseren Sprachheileinrichtungen noch mehr als bisher auf die Bedürfnisse der Kinder einstellen. Die notwendigen Übungen sollen das richtige Maß erhalten und vom Spiel getragen sein.

Wir wissen aber, daß die Früherziehung und -behandlung Früchte trägt, und wollen deshalb unsere Einrichtungen unbedingt erhalten.

Literatur

- Heinrich, R.: Entwicklung des zusammenhängenden Sprechens bei Stotterern. Die Sonderschule 24 (1979) 3, S. 161.
- Schmidt-Kolmer, E.: Verhalten und Entwicklung des Kleinkindes. Berlin (Ost) 1960.
- Schmidt-Kolmer, E.: Der Einfluß der Lebensbedingungen auf die Entwicklung des Kindes im Vorschulalter. Berlin (Ost) 1963.

Anschrift der Verfasserin:
 Dr. Gertraud Petermann
 Volkradstraße 8/11.04, O-1136 Berlin
 Dr. paed. Gertraud Petermann, Diplom-Sprachheilpädagogin, ist Fachberaterin für die Sprachheilvorschuleinrichtungen in Berlin-Ost. Sie ist in der Ausbildung der Sprachheilpädagoginnen tätig.

Aus-, Fort- und Weiterbildung

Bericht über den Workshop des Arbeitskreises Myofunktionelle Therapie in Aachen

Unter der ausgezeichneten organisatorischen und wissenschaftlichen Leitung des Zahnarztes M. Altenhein (Bielefeld) fand am 16. und 17. November 1990 in Aachen der zweite 90er Workshop des AK-MFT e.V. statt, der nicht nur Mitglieder, sondern auch gern gesehene Gäste aus verschiedenen Fachgebieten (Zahnärzte, Kieferorthopäden, Ärzte, Logopäden, Sprachheilpädagogen, Sprechwissenschaftler, Therapeuten unterschiedlicher Provenienz) zu interdisziplinären Gesprächen vereinte. Das sehr gute Tagungsklima wurde durch die herzliche Gastfreundschaft der Mitarbeiter des Kli-

nikums Aachen und der Zahnarztpraxen Dr. A. L. Rossaint und Drs. Ohlrogge geprägt, ebenso durch das Kennenlernen der kulturgeschichtlichen Sehenswürdigkeiten der Kaiserstadt und durch die vielen Gesprächsmöglichkeiten zwischen und nach den wissenschaftlichen Veranstaltungen.

Neben dem fachlichen Erfahrungsaustausch hatte sich der Workshop das Ziel gesetzt, einen weiteren Baustein zur wissenschaftlichen Begründung der myofunktionellen Therapie im orofazialen Bereich zu liefern. Das ist ihm dank der profunden Referenten und der sachlichen Diskussionen gelungen. Übrigens beginnt sich die Auffassung, daß die MFT eine notwendige und fundierte Methode zur Behebung von Fehlfunktionen verschiedenster Art im oralen System darstellt, vor allem in der Zahnmedizin, einschließlich Kieferorthopädie, und in der Sprachtherapie durchzusetzen, wozu in der letzten Zeit eine Vielzahl von Meinungsäußerungen erschienen ist.

So hatten die Teilnehmer des Workshops die Gelegenheit, neben einer Führung durch das Klinikum Aachen die Zungensonographie sowohl in der praktischen Durchführung als auch durch exzellente Videos kennenzulernen, vermittelt durch einen Begründer dieser Methode, den Radiologen Dr. B. Wein. Der Ultraschall ermöglicht stehende und bewegliche Bilder der Zunge in schwarzweiß und farbig während der Sprech- und Schluckfunktion. Das Verfahren ist für verschiedene Verwendungszwecke — wissenschaftliche Dokumentation und Forschung, Routinedokumentation, Motivation der MFT-Patienten — schon recht ausgefeilt. Allerdings ist der Anschaffungspreis der Geräte noch relativ hoch, und jeder MF-Therapeut, der damit arbeitet, muß sich längere Zeit in diese sehr schöne Methode »hineinknien«. Die Ergebnisse sind dann aber auch frappierend und immer lohnend. So brachte der Workshop den Teilnehmern sowohl wissenschaftliche Anregungen als auch praxisrelevante Erfahrungen.

Sehr instruktiv war der Überblick, den Zahnarzt Dr. Ohlrogge in seiner Praxis über die Geschichte der Methoden zur Messung der Kieferbewegungen gab, die er durch eigene Erfindungen zum Teil selbst mitgeschrieben hat. Auch die Vorführung zeigte Möglichkeiten, wie in der MFT weiter an einer wissenschaftlich gesicherten Dokumentation für die Diagnostik und Therapie gearbeitet werden kann. Auch der von Zahnarzt Dr. A. L. Rossaint in seiner Praxis gestaltete Vortrag »Der kinesiologische Test zur Feststellung orofazialer Dysfunktionen« ist in dieser Richtung einzuschätzen.

Insgesamt gesehen, konnten vor allem ganzheitlich orientierte Praktiker, ob MF-Therapeut, Sprachtherapeut oder Zahnarzt, bereichert von diesem schönen Workshop nach Hause fahren.

Die Einladung nach Basel zum nächsten MFT-Workshop am 12./13. April 1991 wurde von Frau Dipl.-Logopädin S. Codoni bereits ausgesprochen.

Volkmar Clausnitzer

Bericht vom 18. Brixener Herbst-Seminar-Kongreß für Sozialpädiatrie

Wieder stand das geschädigte Kind ganz im Mittelpunkt des von Prof. Dr. Dr. h. c. Th. Hellbrügge und seinen Mitarbeitern hervorragend organisierten Kongresses vom 23. bis 30. August 1990 in Brixen, der über 400 Teilnehmer aus 17 Ländern Europas, Asiens sowie Nord- und Südamerikas zu kollegialen interdisziplinären Gesprächen vereinte. Die guten räumlichen und landschaftlichen sowie auch meteorologischen Bedingungen trugen wesentlich zu dem angenehmen Tagungsklima bei.

In 20 Hauptvorträgen, 40 Spezialseminaren (die den gleichbleibenden Teilnehmerkreis für drei bis fünf Tage jeweils eine bis drei Stunden täglich vereinte), fünf Filmvorlesungen (Filmvorführung, Vortrag, Diskussion), vier interdisziplinären Round-Table-Gesprächen zwischen Experten und Publikum über vorgestellte Kinder bzw. interessierende Thematiken sowie Ausstellungen von Therapiematerialien, Fachbüchern und Literatur für Eltern und Kinder wurden fast alle sozialpädiatrisch relevanten Erkrankungen und Schädigungen, von denen Kinder und Jugendliche betroffen werden können, angeschnitten und umfassend und praxisnah diskutiert. Für den Leser der »Sprachheilarbeit« sollen einige Veranstaltungen referiert werden.

Das Münchener Ehepaar Prof. Dr. H. Papoušek und Dr. M. Papoušek vermittelte in seinen Vorträgen und Seminaren den neuesten wissenschaftlichen Forschungsstand und viele praktische Hinweise zur »Klinischen Bedeutung der frühen Kommunikation«. Die phylogenetische und ontogenetische Einbindung der frühen kommunikativen Interaktionen zwischen Kind und Bezugsperson brachte in den letzten Jahren eine Fülle von neuen Erkenntnissen zur Relevanz von Sprache, Stimme und anderen Kommunikationsformen in der Gesamtentwicklung des Kindes und deren klinische Nutzung bei verschiedenen Erkrankungen, auch im kommunikativen Bereich. Thematisch schloß sich hieran das Seminar der Damen L. Anderlik und K. Kalthoff (beide München) sowie A. Ziegler (Starnberg) über die Sprachanbahnung bei unterschiedlich geschädigten Kindern nach den Prinzipien der Montessori-Pädagogik sehr gut an.

Die Vorträge und Kurse von Herrn Prof. Dr. R. Castillo-Morales und Herrn Dr. J. Brondo (beide Cordoba/Argentinien) zur Neuromotorischen Entwicklungstherapie und zur Orofazialen Regulationsthe-

rapie brachten dem Sprachtherapeuten, der mit komplex geschädigten Kindern arbeitet, insbesondere mit Down-Patienten, ganz wichtige Anregungen. Auch das Spezialseminar des Ehepaares Drs. R. und V. Clausnitzer (Bad Friedrichshall) führte in eine interdisziplinäre Methode der Behandlung von orofazialen Dysfunktionen und Sprachstörungen, die oft mit Zahn- und Kieferstellungsanomalien gekoppelt sind, praxisbezogen ein. Die Teilnehmer konnten einen großen Teil der Übungen selbst erlernen. Ebenso vermittelte Frau G. Fendler (Leonding) eine Vielzahl von Erfahrungen zur logopädischen Therapie bei Zerebralparese nach dem Bobath-Konzept.

Schließlich waren eine Vielzahl von Veranstaltungen geeignet, dem Sprachtherapeuten wichtige Anregungen für seine tägliche Arbeit zu vermitteln. Hier sollen nur noch einige stellvertretend für viele andere genannt werden: Orff-Musiktherapie als Basistherapie (Frau Dr. M. Voigt/München), Frühentwicklung der menschlichen Motorik (Herr Prof. Dr. L. Pickenhain/Leipzig), Autogenes Training und Bewegungsspiele (Herr Dr. W. Kirchoff/Marburg und Herr M. Passolt/München), Sensorische Integrationstherapie und Praxis (Frau K. Kull-Sadacharam/München und Herr Prof. Dr. R. Hoehne/Hamburg) sowie Legasthenie bei minimaler Hirnschädigung (Herr Dr. J. Sturma/Prag).

Volkmar Clausnitzer

Sprachheilzentrum Bad Salzdetfurth: Weiterbildungsseminar »Entwicklungsproximale Sprachtherapie in der Praxis«

Seminarleiter: Dr. F. M. Dannenbauer. Termin: 22. bis 24. März 1991. Ort: Sprachheilzentrum der AW, Burgweg 1—3, 3202 Bad Salzdetfurth. Zielgruppe: Logopäden, Sprachtherapeuten, Sprachheillehrer aus Vor- und Eingangsklassen. Teilnehmerbeitrag: 150 DM (zuzüglich Verpflegung/Unterkunft).

Kommentar: Entwicklungsproximale Vorgehensweise bedeutet, daß der Therapeut eine kommunikative Situation herstellt, in der er gezielt und gehäuft solche sprachlichen Strukturen anbietet, die das Kind noch nicht bewältigt, die aber gleichzeitig in der Zone der nächsten Entwicklungsschritte liegen, so daß sie für das Kind durchschaubar werden und die Situation einen hohen Aufforderungscharakter zur eigenaktiven Verwendung dieser Strukturen durch das Kind besitzt.

In der Fortbildungsveranstaltung werden exemplarisch die Schritte dargestellt, wie aus der genauen Diagnose des sprachlichen Ist-Zustandes unter Berücksichtigung der für das Kind wichtigen Themen und Interessen die entsprechenden Therapie-schritte (Auswahl der Zielstruktur, Einbettung in re-

levante Inhalte, Therapeutenverhalten) abgeleitet und realisiert werden können. Ausgegangen wird vom Störungsbild der Entwicklungsdysphasie, der Schwerpunkt liegt im Bereich des Erwerbs bestimmter morpho-syntaktischer Strukturen.

Voraussetzungen: Die Teilnehmer sollten mit den Entwicklungsphasen des Grammatikerwerbs, wie sie in der Profilanalyse von Clahsen dargestellt sind, vertraut sein. Technische Perfektion in der Durchführung der Profilanalyse wird nicht vorausgesetzt.

Anfragen an: F. Bertz, c/o Sprachheilzentrum der AW, Burgweg 1—3, 3202 Bad Salzdetfurth, Telefon (05063) 2790.

Fortbildungsprogramm im Sprachheilzentrum Werscherberg: Die Akzentmethode

Die Akzentmethode ist eine Ganzheitsmethode, eine dynamische Stimm-, Sprech- und Bewegungstherapie, die alle respiratorischen sowie phonatorischen Muskeln miteinbezieht. Sie wurde ursprünglich von Prof. Dr. phil. Svend Smith entwickelt. Kirsten Thyme hat viele Jahre mit Svend Smith zusammengearbeitet. Die Akzentmethode läßt sich bei funktionellen Stimmstörungen und bei Stottern anwenden.

Referenten: Dr. Kirsten Thyme / Professor B. Frokjaer-Jensen. Termin: Grundkurs 8. bis 12. April 1991. Teilnahmegebühr 500 DM. Tagungsort: Sprachheilzentrum Werscherberg, Postfach 11 34, 4516 Bissendorf 1. Ansprechpartner: Herr Bessmann, Herr Petri; Telefon (05402) 405-0 (Vermittlung) oder (05402) 4 05 20 oder (05402) 4 05 25.

Institut für Pädagogik und Meditation

19. bis 21. April 1991: Lernen als Erneuerung des Geistes — was ein Pädagoge/Therapeut bewirkt, wenn er aus seinen eigenen inneren Quellen heraus arbeitet. Referentin: Dr. Karuna Kress, Professor of Education, Cambr. (Mass.) USA.

9. bis 12. Mai 1991: Begegnungen aus Klarheit und Stille — wie unsere Wahrnehmung den pädagogischen/therapeutischen Alltag kreiert. Referenten: Dr. Renate A. Eckert und Gerhard R. Fichtner (Sprachbehindertenpädagogogen/Körpertherapeuten).

Programminformationen bei: Institut für Pädagogik und Meditation (pädmed), Ziegelburren 3, 7420 Münsingen, Telefon (07381) 41 06.

Seminare in Boldern

In 1991 finden unter der Leitung von Prof. Dr. H. Coblenzer wieder mehrere Internationale Seminare und Intensiv-Seminare zum Themenkreis Atem-,

Stimm- und Sprechschulung statt. Nähere Informationen: Tagungs- und Studienzentrum Boldern, CH-8708 Männedorf, Telefon 00 41 19 22 11 71.

Kurs: Diagnose und Behandlung des Stotterns bei Kindern im Vorschulalter

Titel: Diagnosis and Management of Childhood Stuttering. Referent: Professor Edward G. Conture, Ph. D., Syracuse University, USA. Termin: 22./23. April 1991. Ort: Skallerup Klit, Hjørring, Dänemark. Sprache: Englisch (langsame und deutliche Aussprache). Kosten: 550 DM einschließlich Unterkunft (Einzelzimmer) und Verpflegung. Anmeldungen: Undervisningsministeriet, Jytte Walker, Frederiksholms Kanal, DK-1220 Kopenhagen K. Anmeldeschluß: 18 Februar 1991. Weitere Informationen bei: Hermann Christmann, Bregnevej 10, DK-9800 Hjørring.

Internationale Sonnenberg-Tagungen 1991

Zum Problemerkis »Rehabilitation der Behinderten« veranstaltet der Internationale Arbeitskreis Sonnenberg 1991 mehrere Tagungen. Programm-anforderungen und Informationen: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Bankplatz 8, 3300 Braunschweig, Telefon (0531) 4 92 42.

Kurse in »Myofunktionelle Therapie (MFT)«

Leitung: Anita Kittel, Logopädin. Kursdaten: 22./23. März 1991 und 28./29. Juni 1991 (jeweils zwei separate Grundkurse). Kursort: 7410 Reutlingen. Anmeldungen unter Angabe des Berufes und der Telefonnummer bei Anita Kittel, Hornschuchstraße 12, 7400 Tübingen.

Weitwinkel

Erste private pädagogische Zeitschrift in Ungarn

Politische und gesellschaftliche Ereignisse in Ungarn haben es ermöglicht, daß Pädagogen neue Wege des Unterrichts suchen können.

In Budapest ist im September 1990 unter dem Titel »Innovative Pädagogik« die erste in privaten Händen befindliche pädagogische Monatszeitschrift erschienen. Die neue pädagogische Zeitschrift wird eine große Lücke in dem gesamten pädagogischen Bereich schließen. In der Vergangenheit ließ es die zentrale politische Tendenz nicht zu, daß Eltern, private Initiativen, geschweige denn die Schulen selber Einfluß auf den Unterricht und auf die Erziehung von Jugendlichen nehmen konnten.

Was bedeutet die innovative Pädagogik? Die Zeitschrift befaßt sich nicht mit fachspezifischen Problemen, ist nicht didaktisch orientiert, sie ist ein allgemeiner Wegweiser für die Erziehung im Allgemeinen. Im Vordergrund steht die persönliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen vom Kindergarten bis zum Gymnasium.

Die erste private ungarische pädagogische Zeitschrift wurde von einer Kommission gegründet, bestehend aus Fachleuten aus dem Bereich Psychologie und Pädagogik bzw. Sonderpädagogik. Die Zeitschrift wird vom Kultusministerium als förderungswürdig beurteilt und somit anerkannt. Die Herausgeber der Zeitschrift sind bekannte Fachleute im Bereich der Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik.

Die in der ersten Ausgabe der Zeitschrift enthaltenen Artikel befassen sich u. a. mit der Anwendung des *Frostig*-Programms, zumal dieses Programm aus Kostengründen im Lande gar nicht erhältlich ist. Darüber hinaus zeigen sie einen völlig neuen Weg in der Erziehung und im Unterricht der Sonderschule, berichten über die »Spaß-am-Lernen-Schule«, geben Vorschläge für die Einführung des achtklassigen Gymnasiums und befassen sich mit der Problematik der Dyslexie.

Für die Zukunft wäre es wünschenswert, eine effektive und wirksame Zusammenarbeit mit deutschen Pädagogen anzustreben, vor allem in Hinblick darauf, daß sich die ungarische Pädagogik seit jeher u. a. an den Instrumenten der deutschen Pädagogik orientiert hat.

Die erste Ausgabe der Zeitschrift erschien nur in ungarischer Sprache, es wird aber angestrebt, daß kurze Inhaltsangaben der einzelnen Artikel demnächst mehrsprachig vorangestellt werden.

Die Zeitschrift kann auf Wunsch von der Redaktion angefordert werden: Ungarn, Budapest 1112, Görbestr. 4/b, Logo Press Bt.

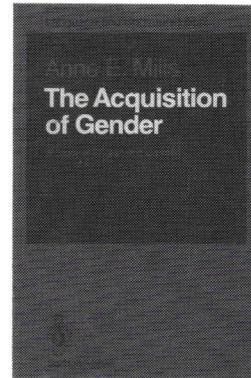
Susanna Karczag-Szöts

Sonderschul- und Sprachheillehrerin

29 Jahre, mit mehrjähriger Berufserfahrung im klinischen und freiberuflichen Therapiebereich, sucht neuen Wirkungskreis im Raum Hannover.

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

Rezensionen



Anne E. Mills: *The Acquisition of Gender*.

A study of English and German. Springer Verlag Berlin, Heidelberg 1986. 173 Seiten. 106 DM.

Besprechungen von wissenschaftlichen Arbeiten erfüllen in der Regel einen oder zwei der folgenden Zwecke: (a) abschreckende Warnung: Der Rezensent will es seinen Fachkollegen ersparen, Zeit und Mühe für das Studium eines Werkes aufzuwenden, welches die Erwartungen und Versprechungen, die der Titel weckt, in keiner Weise erfüllt; (b) empfehlende Werbung: Das Werk enthält soviel Neues und Wichtiges (es fügt dem bekannten Wissen wirklich etwas hinzu), daß es ein breites Studium und intensive Diskussion in der Fachöffentlichkeit verdient und der Rezensent gerade so viel von diesen Inhalten transportiert, daß das Interesse geweckt wird; (c) extrahierende Zusammenfassung: Die wesentlichen Erkenntnisse/Ergebnisse werden einem weiteren Kollegenkreis bekanntgemacht, so daß ein neuer kollektiver Wissensstand hergestellt wird, ohne daß alle das Werk im Original studiert haben.

Da es sich bei *Mills'* Arbeit um einen englischen Text handelt, habe ich mir Zweck (c) als Ziel gesetzt, da einer erfolgreichen Werbung im Sinne (b) doch beträchtliche Hindernisse entgegenstehen (neben den Sprachschwierigkeiten auch der stolze Preis von 106 DM). Um meine Wertung gleich vorwegzunehmen: Die Arbeit ist Extrakt und Ergebnis einer rund zehnjährigen Beschäftigung mit dem Gegenstand, es ist eine Monographie im klassischen Sinne des Wortes und das alles in einer gut lesbaren klaren Sprache auf nur 173 Seiten. Sie gibt den Forschungsstand in der Mitte der achtziger Jahre wieder und ist auch heute noch aktuell und *das* einschlägige Werk zum Thema.

Der Sprachheilpädagoge ist darauf angewiesen, daß er von Psychologie und Linguistik, insbeson-

dere von der Bindestrichdisziplin Psycholinguistik, mit validem Hintergrundwissen über die verschiedenen Aspekte und Facetten des natürlichen Spracherwerbs (im Sinne von nicht gestört und nicht durch professionelle Instruktion gesteuert) versorgt wird, daß die beteiligten Zulieferwissenschaften ihre Modellvorstellungen über die Bedingungen und Triebkräfte des Spracherwerbsprozesses explizieren, so daß eine Entscheidungsmöglichkeit besteht, welche Modellvorstellungen — oder Teile davon — mit Basisannahmen und Grundprinzipien des sprachheilpädagogischen Tuns vereinbar sind und welche nicht. Bei Beachtung der gebotenen Trägheit kann es dann auch geschehen, daß etablierte Grundsätze und Verfahrensweisen der sprachheilpädagogischen Intervention modifiziert und verändert werden müssen, nämlich dann, wenn aus der Psycholinguistik besonders erklärungs mächtige und empirisch gut fundierte Modellvorstellungen bereitgestellt werden. »Trägheit« im obigen Sinne ist übrigens nicht abfällig gemeint, sondern bezeichnet eine zurückhaltende Skepsis gegenüber Moden in Psychologie und Linguistik, deren eifertige Übernahme in die Sprachheilpädagogik dieser nicht gut bekommt. (Aus nativistischer Sicht ist Trägheit übrigens eine konstitutive Eigenschaft des Spracherwerbsmechanismus, die dafür sorgt, daß das spracherwerbende Kind aus dem fehlerhaften und unvollständigen sprachlichen Input trotzdem eine vollständige Grammatik aufbaut.)

Somit ist erst mal die Notwendigkeit klargestellt, daß wir als Sprachheilpädagogen noch sehr viel aufarbeiten und zur Kenntnis nehmen müssen, wie der Spracherwerb sich in Einzelheiten und Teilbereichen vollzieht — auf die großen integrierenden Modelle werden wir wohl noch warten müssen. Gegenwärtig sind solche Modellvorstellungen eher als Extrapolationen zu bezeichnen, die einmal durchspielen, wie es aussehen könnte, wenn Erkenntnisse aus Teilbereichen, häufig versehen mit Ad-hoc-Erklärungen, auf andere erklärungsbedürftige Teilbereiche übertragen werden.

Und nun die schlechte Nachricht: Wir müssen uns darauf einstellen, daß Ergebnisse und Erkenntnisse zum Erwerb der deutschen Sprache in den nächsten Jahren hauptsächlich in englischsprachigen Publikationen zu finden sein werden. Der wesentliche Grund dafür ist, daß in der psychologischen und linguistischen Forschung Englisch als internationales Pidgin inzwischen so etabliert ist, daß, wer in der Scientific community gelesen werden will, auch gleich in Englisch publiziert. Ein zweiter Grund ist, daß zur Erforschung der Determinanten und Prozesse des Spracherwerbs zunehmend sprachvergleichende Untersuchungen angestellt werden, vorzugsweise aus typologisch

recht unterschiedlichen Sprachen, um der Gefahr zu entgehen, daß Regelmäßigkeiten zu sprachlichen oder kognitiven Universalien erhoben werden, die tatsächlich überwiegend Eigenheiten und Besonderheiten der einen untersuchten Sprache widerspiegeln (und wenn man dann noch feststellen muß, daß die betreffende Sprache bezüglich typologischer Merkmale in der Menge der bekannten und erforschten Sprachen ein ausgesprochener Exot ist). Die zentrale Koordinierung dieser großen sprachvergleichenden Untersuchungsprojekte (egal von welcher Konfession, ob nativistisch oder funktionalistisch) liegt in den Händen amerikanischer Experten, deren Muttersprache eben noch eine besondere Nähe zum international etablierten psycholinguistischen Pidgin hat.

Ich wünsche mir, daß diese Zeitschrift, die meines Erachtens die Niederungen der sprachheilpädagogischen Praxis noch am flächendeckendsten erreicht, sich in den nächsten Jahren auch diesem Anliegen widmet, nämlich die Ergebnisse zum Erwerb der deutschen Sprache, die in englischsprachigen und oft nicht leicht zugänglichen Publikationen veröffentlicht werden, unter den Kollegen bekanntzumachen, sei es in der Form von Besprechungen oder Überblicksreferaten (sogenannte »state-of-the-art«-Artikel), auch wenn mit solchen Referaten keine wissenschaftliche Reputation zu gewinnen ist.

Doch nun zum Werk selber: In der *Einleitung* skizziert *Mills* kurz die beiden konkurrierenden Erklärungsansätze zum Spracherwerb, und zwar zunächst die nativistische Sichtweise, die üblicherweise mit *Chomsky* in Verbindung gebracht wird, deren Hauptziel darin besteht, mit Hilfe der Spracherwerbsforschung sogenannte linguistische Universalien aufzudecken, nach der Logik, daß allgemeine Strukturmerkmale, die allen natürlichen Sprachen gemeinsam sind, ihre Entsprechung haben in angeborenen Strukturen des Spracherwerbsmechanismus (LAD). Diese Strukturprinzipien müssen vom Kind nicht gelernt werden, sondern jedes Kind mit intaktem LAD bringt dieses Vorwissen mit und wendet es auf die zu erlernende Sprache an. Insgesamt faßt *Mills* sich hier recht kurz, wahrscheinlich auch zeitbedingt, da die hohe Zeit der Suche nach Parametern, die auf der entsprechenden Erwerbsstufe bereits fixiert oder noch nicht fixiert sind, noch nicht angebrochen war. (Auch *Chomskys* einschlägiges Werk »Lectures on Government and Binding« wird in diesem Zusammenhang nicht zitiert, obwohl es *Mills* zu diesem Zeitpunkt sicherlich bekannt war.)

Es folgt eine kurze Skizzierung des kognitiven Ansatzes, der im wesentlichen besagt, daß Spracherwerb kein domänenspezifisches Vorwissen erfordert, sondern daß allgemeine Lernprinzipien, die auch in anderen Bereichen wirksam sind, die

Spracherwerbsprozesse hinreichend erklären; als prominenter Vertreter dieser Richtung wird *Slobin* zitiert mit seiner bekannten Unterscheidung von Form und Funktion. Und als dritte Richtung wird die interaktionistische Theorie des Spracherwerbs erwähnt, die *Mills* im wesentlichen dem kognitiven Ansatz zuordnet, da ihre Hauptvertreter nicht so weit gehen zu behaupten, daß sprachliche Strukturformen aus Formen der Interaktion hervorgehen, sondern die wesentliche Bedeutung dieses Ansatzes darin liege, daß Interaktion ein wesentlicher Schrittmacher für den Erwerb sprachlicher Strukturen darstellt: Kommunikative Bedürfnisse drängen nach Ausdruck, und sprachlicher Ausdruck ist ein sehr mächtiges Werkzeug im interaktiven Geschehen.

Mills reklamiert für ihre Untersuchungen das Bezugssystem des kognitiven Ansatzes und macht deutlich, daß es weder für die nativistische noch die kognitive Theorie irgendeine kritische Evidenz gibt, mit der sie widerlegt werden könnten. Sie stellt klar, daß auch ihre Untersuchungen zum Erwerb des Genusystems keine Entscheidung zugunsten der einen oder anderen Theorie herbeiführen können. Dieses kurze Einleitungskapitel ist sicherlich der schwächste Teil des ganzen Buches, in der Form würde man es heute so nicht mehr schreiben.

Im nächsten Kapitel folgt eine kurze linguistische und sprachgeschichtliche Betrachtung über die Entstehung und Funktion von *Genus als Klassifikationssystem* für Nomina. Genus ist keine universelle Kategorie, d. h., es gibt sehr wohl natürliche Sprachen, die kein Genusssystem besitzen, was diese grammatische Kategorie dann auch zu keinem Kandidaten für einen universellen Parameter werden läßt. Für *Chomsky* wird die Genuszugehörigkeit im jeweiligen Lexikoneintrag spezifiziert, also in dem Bereich, in dem tatsächlich gelernt werden muß.

Im zweiten, sehr ausführlichen Kapitel folgt eine vergleichende sprachwissenschaftliche Beschreibung der Genusysteme im Deutschen und Englischen. (Auch die späteren empirischen Teile sind — wo immer möglich — sprachvergleichend angelegt, mit analogen Untersuchungsverfahren für englische und deutsche Sprecher, sowohl Kinder in verschiedenen Altersstufen als auch Erwachsene.) Wem die Nützlichkeit und der Wert sprachvergleichender Untersuchungen zur Erforschung von Spracherwerbsprozessen noch nicht einsichtig ist und wer Sprachwissenschaft als trockenes notwendiges Übel ansieht, der kann an diesem Kapitel endlich von seinen Ansichten kuriert werden. Auch die Wahl von Englisch und Deutsch als kontrastiven Sprachen entpuppt sich als sehr vorteilhaft für die Untersuchung des Genusystems,

beide verfügen über eine Genusklassifikation. *Mills* versucht dann aus der sorgfältigen Beschreibung der Regeln für die Genuszuweisung, aus dem Ausmaß, in dem sich Genusmarkierungen über die Sprache ausbreiten, und der phonetischen Perzipierbarkeit (z. B. »he« und »she« sind phonetisch schlechter unterscheidbar als »er« und »sie«) Hypothesen abzuleiten, wie sich diese sprachstrukturellen und sprachstatistischen Eigenschaften auf den Erwerb auswirken.

Verkürzt zusammengefaßt sind Genusmarkierungen im Englischen auf Personal- und Possessivpronomen begrenzt, wohingegen die Durchdringung der deutschen Sprache mit genusmarkierten Segmenten sehr viel weiter geht (bestimmte, unbestimmte Artikel, Personalpronomen [3.P.Sg.], Relativ- und Fragepronomen, attributive Adjektive und in attributiver Funktion stehende Pronomen [dieser, jener usw.]). Diese starke Durchdringung der Sprache mit genusmarkierten Teilen, die rein statistisch eher für eine Bevorzugung der deutschen Kinder beim Erwerb des Genusystems sprechen würde, trifft jedoch auf eine gegenläufige Tendenz, nämlich, daß die entsprechenden Markierungen nie ausschließlich der Genuskennzeichnung dienen, sondern auch noch durch die Kategorien Kasus und Numerus beeinflusst werden (»der« ist kein hundertprozentiger Indikator für Maskulinum, da der Dativ und Genitiv Plural im Femininum genau diese Form annehmen; ein weiteres Beispiel ist »die«, welches ebenfalls kein verlässlicher Indikator für Femininum ist, da im Plural Maskulina und Neutra im Nominativ und Akkusativ diese Form annehmen).

Es folgt die Darstellung der verschiedenen Regeln (besser gesagt Regelmäßigkeiten, da der Regelbegriff inzwischen zu ernsthaften Kontroversen zwischen Nativisten und Funktionalisten geführt hat), die für die Genuszuweisung gelten. *Mills* ist übrigens weit davon entfernt, mit einem deterministischen Regelbegriff zu operieren (der ist auch Gegenstand der Kontroverse), sie unterscheidet vielmehr zwischen Regeln mit unterschiedlich weitem Geltungsbereich (Skopus), konfligierenden Regeln oder auch Regelhierarchien und natürlich auch der Verlässlichkeit einer Regel (je weniger Ausnahmen, um so verlässlicher). Die Einteilung dieser Regeln ergibt:

1. semantische Regeln: Die Genuszuweisung folgt bestimmten inhaltlichen Eigenschaften der Referenten;
2. morphologische Regeln: Abgeleitete und zusammengesetzte Nomina haben Wortbildungsmorpheme, welche die Genuszuordnung bestimmen (Beispiele: -lung, -heit, -erei);
3. phonetische Regeln: Bestimmte phonetische Eigenschaften der Nomina korrelieren sehr

stark mit der Genuszugehörigkeit des entsprechenden Nomens.

Im Sprachvergleich zeigt sich, daß für das Englische nur semantische Regeln wirken, während im Deutschen ein kompliziertes Wechselspiel aller drei Typen gilt. Auf die phonetischen Regeln sei hier noch einmal kurz eingegangen, da *Mills* sich hier auf die damals noch recht neuen Arbeiten von *Köpcke/Zubin* bezieht. Auch heute ist die Überzeugung noch recht weit verbreitet, daß Genuszuordnungen überwiegend willkürlich sind mit Ausnahme der Bezeichnung des natürlichen Geschlechts. *Köpcke/Zubin* haben detaillierte sprachstatistische Tabellen vorgelegt, aus denen hervorgeht, daß auch bestimmte phonetische Merkmale deutlich regelhafte Beziehungen zur Genusklassifikation haben. Die stärkste Regel in diesem Zusammenhang, sowohl was Auftretenshäufigkeit als auch Verlässlichkeit angeht (Quote von Ausnahmen), ist die Verbindung von auslautendem -e mit Femininum (»Suppe«, »Miete«), insgesamt ca. 15 000 Wörter mit 90 Prozent Verlässlichkeit. Es sei schon vorweggenommen, daß diese Regel mit ihrer starken Verbreitung und hohen Verlässlichkeit in den empirischen Ergebnissen eine deutliche Vorrangstellung im Spracherwerb hat. (Anmerkung: Von den neun zitierten Arbeiten dieser beiden Autoren sind sechs in englischer Sprache erschienen.)

Von den morphologischen Regeln dürften für die frühe Kindersprache lediglich die (hundertprozentigen) Verbindungen der Diminutivmorpheme -chen und -lein mit dem Neutrum in Betracht kommen. Inwieweit die Regel des natürlichen Geschlechts, die im Englischen für alle Nomina gilt, im Deutschen jedoch nur für eine kleine Teilmenge der Nomina, und die phonetischen Regeln, die im Englischen völlig bedeutungslos sind, im Spracherwerb bereits wirksam werden, wird der empirische Teil zeigen.

Zusammenfassend schreibt *Mills*: »Genus ist sicherlich keine willkürliche Klassifikation, wie von anderer Seite behauptet wurde (insbesondere von *Maratsos*). Die Implikation dieser Beschreibung (der Regelsysteme, F. B.) für den Spracherwerb besteht darin, daß die Kinder die Gelegenheit haben, solche Regeln zu lernen, und daß sie sich nicht auf (wortspezifisches, F. B.) Auswendiglernen verlassen müssen« (S. 41). Und: »Die reduzierte Anzahl von Regeln läßt erwarten, daß englische Kinder weniger lernen müssen als deutsche und daß deshalb der Spracherwerb in diesem Bereich sich schneller vollzieht. Die Regel des natürlichen Geschlechts ist im Deutschen nur eine von vielen semantischen Regeln im Gegensatz zu ihrem (dominierenden, F. B.) Status im Englischen. In der Diskussion des funktionalen Gewichts von Genus

wurde gezeigt, daß das Merkmal des natürlichen Geschlechts eine stärkere funktionale Bedeutung hat, als bisher angenommen wurde. Das funktionale Gewicht, welches mit diesem Merkmal verbunden ist, läßt vermuten, daß die Regel des natürlichen Geschlechts auffälliger ist und deshalb von deutschen Kindern schneller erworben wird als andere semantische Regeln« (S. 42). Mit »funktionalem Gewicht« ist die Feststellung gemeint, daß kontrastive Betonung bei Pronomina nur möglich ist, wenn grammatisches und natürliches Geschlecht übereinstimmen. (Beispiel: »Der Professor und seine Frau besuchten uns. *Er* ist alt, und *sie* ist jung.« Nicht möglich ist: »Ein Apfel und eine Birne liegen auf dem Tisch. *Er* ist frisch, und *sie* ist verfault.«)

Im dritten Kapitel geht es um die Produktivität von linguistisch/sprachstatistisch erfaßbaren Regeln, d. h. um den Nachweis, daß diese Regeln auch realen psychischen Gehalt haben und tatsächlich das Sprachverhalten (in diesem Fall bei erwachsenen Sprechern) beeinflussen. Zunächst ein kurzer Verweis auf die Behandlung von Lehnwörtern, die bei ihrer Übernahme ins Deutsche auch ein Genus zugewiesen bekommen: Dabei scheinen semantische Ähnlichkeiten zu entsprechenden deutschen Wörtern oder die Zugehörigkeit zu Wortfeldern, die semantischen Regeln der Genuszuweisung unterliegen, die stärksten Erklärungsprinzipien zu sein (S. 51). In psycholinguistischen Experimenten, in denen erwachsene Sprecher des Deutschen die Aufgabe hatten, Kunstwörtern, die nach einigen der von *Köpcke/Zubin* aufgestellten phonetischen Regeln konstruiert waren, einen genusmarkierten Artikel zuzuordnen, zeigten sich beträchtliche Übereinstimmungen zwischen den tatsächlichen Zuordnungen der Versuchspersonen und den Zuweisungen, die aufgrund der Regeln zu erwarten waren (S. 46). Nur kurz gestreift sei hier eine interessante Detailuntersuchung zum metaphorischen Sprachgebrauch: Schimpfwörter für Männer und Frauen stimmen in ihrem grammatischen Genus überwiegend mit dem natürlichen Genus überein, auch wenn der metaphorische Ausdruck überhaupt kein natürliches Geschlecht besitzt (die »Schnalle« vs. der »Eisenfuß«). Es wird noch kurz auf das Phänomen verwiesen, daß im Deutschen bei einem Konflikt zwischen grammatischem und natürlichem Genus (»Fräulein, Mädchen«) bei nachfolgender Pronominalisierung häufig ein Wechsel in Richtung auf das natürliche Geschlecht zu beobachten ist. *Mills'* Resümee lautet, daß das natürliche Geschlecht psychologisch eine stärkere Rolle spielt, als es ihm (im Deutschen) aufgrund seiner grammatischen Verteilung zukommt (S. 60).

Das vierte Kapitel ist das empirische Kernstück der

Arbeit und stellt die einzelnen Untersuchungen dar. *Mills* schöpft dabei aus mehreren Quellen: einer eigenen Beobachtungsstudie über Genusmarkierungen in der spontanen Rede bei drei Kindern im Altersbereich von 1;8 bis 2;6; Reanalysen der Tagebuchstudien von *Scupin*; Sekundäranalysen von experimentellen Daten aus einer Untersuchung von *Pechmann/Deutsch* an 55 deutschen Kindern zwischen 3;2 und 6;3; eigene experimentelle Untersuchungen an 48 deutschen Kindern zwischen fünf und sechs und 48 Kindern zwischen sieben und zehn Jahren, hinzu kommen noch analoge Untersuchungen an entsprechenden Stichproben englischer Kinder. (Auf die Untersuchungen mit Erwachsenen über Geschlechtsstereotype im Schlußkapitel werde ich in dieser Besprechung nicht eingehen.)

Früher Spracherwerb: Erste Artikelformen tauchen ab dem Alter von zwei Jahren auf, dabei überwiegen zunächst unbestimmte Artikel. Wenn sich der Gebrauch von unbestimmten und bestimmten Artikeln die Waage hält, sind Fehler häufiger beim unbestimmten Artikel, im Sinne einer deutlichen Bevorzugung von »eine«. *Mills* sieht hier eine Art Übergeneralisierung von Regelmäßigkeiten aus der Inputsprache, nämlich daß die Endung -e in der Position vor dem Nomen besonders häufig vorkommt (bei allen attributiven Adjektiven, die einem bestimmten Artikel folgen), und ihre Beobachtungsdaten zeigen, daß die Kinder, noch bevor sie Artikel regelmäßig benutzen, bereits attribute Adjektive mit der Endung -e verwenden. Bekannte Vorläufer des bestimmten Artikels sind die genusneutralen Vorformen »e« und »de«. Der Gebrauch des vollen bestimmten Artikels setzt sich zwischen 2;6 und 3;0 durch. Insgesamt lassen die verschiedenen Untersuchungen in diesem Altersbereich folgenden Schluß zu: Die Fehlerquote ist recht gering (zwischen 5 und 10 Prozent), allerdings auf Kosten einer hohen Quote an Auslassungen. Dabei wird »die« häufiger übergeneralisiert, Auslassungen von obligatorischen Artikeln finden sich häufiger bei den Maskulina und Neutra. *Mills* folgert, daß Kinder eine Form, über deren angemessenen Gebrauch sie unsicher sind, bevorzugt auslassen (oder, möchte ich hinzufügen, durch einen unspezifischen Platzhalter ersetzen). *Mills* selber zitiert dafür kasuistische Evidenz im Zusammenhang mit ersten Relativpronomen (»e«, »mm«), und aus der Arbeit mit spracherwerbsgestörten Kindern ist mir dieses »Platzhalterphänomen« sowohl bei Artikeln als auch besonders bei Konjunktionen wohl vertraut. Für die herausragende Stellung des Artikels »die« im frühen kindlichen Sprachgebrauch gibt es gleich eine doppelte Motivation: Zum einen folgen die Kinder dem dominanten sprachstatistischen Muster (aufgrund der plu-

ralmarkierenden Funktion und der Formgleichheit von Nominativ und Akkusativ bei Feminina ist »die« die häufigste Form), und darüber hinaus scheinen im kindlichen Wortschatz Nomina mit der phonetischen Endung -e überrepräsentiert zu sein. Von allen phonetischen Regeln ist die Verknüpfung von -e und Femininum bei weitem die mächtigste, so daß Verfügbarkeit im Wortschatz und Geltungsbereich der Regel dafür sorgen, daß diese Regel sehr früh gelernt wird. Für die sonstigen phonetischen Regeln enthält der Wortschatz des 2;6- bis 3;0jährigen Kindes wahrscheinlich zu wenige Einträge, um verlässliche Generalisierungen zu induzieren, allenfalls noch die Vertreter der morphologischen Regeln für die Diminutive -chen und -lein (feste Assoziation mit dem Neutrum) (S. 71).

Eine eher beiläufige Bemerkung im Zusammenhang mit Überlegungen zum Lernen phonetischer Regeln möchte ich hier besonders hervorheben, da sie möglicherweise Auswirkungen auf unsere Störungsgruppe der »Stammer« hat: Eine der phonetischen Regeln für einsilbige Nomina verknüpft die Anfangsgruppe /sch+Konsonant/ stark mit maskulinem Genus (Beispiele »Schrank«, »Stuhl«). *Mills* wirft die Frage auf, ob das Kind diese Regelmäßigkeit überhaupt erkennen kann, wenn es noch nicht produktiv über diese Konsonantenverbindungen verfügt, also die wohlbekannten Reduktionen (»-rank«, »-tuhl«) vornimmt (S. 72). Es ist hier nicht der Ort, Spekulationen des Rezensenten auszubreiten. Dennoch: Die Beschäftigung mit den phonetischen Regeln weist darauf hin, daß die Unterscheidung zwischen phonetischen und phonologischen Störungen, wie sie von *Scholz* und *Hacker* seit langem gefordert wird und die von vielen Praktikern als akademisches Glasperlenspiel abgetan wird, doch sinnvolle Leitlinien für die therapeutische Strategie ergeben kann, dadurch, daß Zusammengehöriges auch zusammen behandelt wird und es nicht immer sachlogisch angemessen ist, »Lauterarbeitung« und »Dysgrammatismustherapie« säuberlich zu trennen.

Ein letzter Befund aus den Beobachtungsstudien zum frühen Spracherwerb: Im Alter von drei Jahren haben die Kinder offenbar auch die Regel erworben, daß bei Nominalkomposita das letzte Glied die Genuszugehörigkeit bestimmt (Beispiel: der Tisch + die Decke → die Tischdecke). Als leichte Kritik an den Befunden aus den Beobachtungsstudien sei hier angemerkt, daß jeweils nur das entsprechende Lebensalter der Kinder angegeben wurde. Nützlicher wären Mitteilungen über den jeweiligen Sprachentwicklungsstand (also auf jeden Fall Äußerungslänge, Verstellungsregeln und Subjekt-Verb-Kongruenz u. ä. m.), da die Sprachentwicklung in diesem Altersbereich bekanntlich noch eine recht hohe interindividuelle Variation zeigt.

Die im folgenden darzustellenden Befunde basieren auf experimentellen Methoden, die über das jeweilige intuitive sprachliche Wissen hinaus vom Kind auch metasprachliche Urteile verlangen, und es besteht immer die Möglichkeit, daß die Antworten des Kindes nicht nur sein sprachliches (in diesem Fall hauptsächlich morphologisches) Wissen reflektieren, sondern auf eine durch die Aufgabenstellung hervorgerufene Antworttendenz zurückzuführen sind. Im ersten Experiment wurden fünf- bis sechsjährigen Kindergartenkindern je zehn Nomen (die *prima vista* jedem Kind bekannt sind) in der Kombination mit allen drei bestimmten Artikeln vorgesprochen, und die Kinder wurden gebeten zu sagen, wie es richtig heißt. Insgesamt waren nur 14 Prozent der Antworten falsch, d. h., die Zuordnung des korrekten genusmarkierten Artikels zu bekannten Hauptwörtern stellt für Kinder dieser Altersgruppe kein Problem dar. Bei drei von 48 Kindern vermutet *Mills* eine aufgabenspezifische Antworttendenz, da diese drei Kinder alle zehn Nomen mit jeweils nur ein und demselben Artikel kombinierten. (In einer Nachuntersuchung mit den gleichen zehn Nomen, die ich an einer Gruppe älterer sprachgestörter Kinder vorgenommen habe, zeigte sich solch eine aufgabenspezifische Antworttendenz in der Bevorzugung des jeweils zuletzt dargebotenen Artikels.) Trotz der insgesamt sehr geringen Fehlerrate konnten noch differentielle Schwierigkeiten nachgewiesen werden, die Gruppen der Neutra und Maskulina waren gleich schwierig, aber signifikant schwieriger als die Gruppe der Feminina (bei denen praktisch keine Fehler gemacht wurden). Dabei folgte nur ein Item der starken phonetischen Regel -e, so daß *Mills* an dieser Stelle auch wortspezifisches Auswendiglernen als Erwerbsstrategie konzidiert, ein Erwerbsmechanismus, der ihr ansonsten recht suspekt ist und den sie möglichst nicht zu Erklärungen heranzieht (S. 78).

In der nächsten Untersuchung mit sieben- bis achtjährigen Schulkindern (vermutlich Zweitkläbler, da die Antworten schriftlich abgefragt wurden) wurde anhand von Kunstwörtern überprüft, inwieweit Kinder dieser Altersgruppe bei der Zuordnung von Genusmarkierungen (bestimmte Artikel) bereits den phonetischen Regeln folgen. In dem Experiment wurde das gleiche Material benutzt wie in der entsprechenden Studie mit Erwachsenen (für die die mentale Realität dieser Regeln ja bereits nachgewiesen war), so daß auch direkte Vergleichbarkeit gegeben war. Dabei zeigte sich, daß die Genuszuweisungen der Kinder im Einklang mit den phonetischen Regeln waren, wenn die Regeln sich auf Eigenschaften des Wortanfangs bezogen und/oder auf das jeweilige Wort zwei Regeln anwendbar waren, die beide auf das gleiche Genus verweisen.

Für Regeln, die sich ausschließlich auf das Wortende beziehen (z. B. -et als Indikator für Neutrum wie in »Bett«, »Fett«), zeigten die Kinder sich wenig empfänglich, im Gegensatz zu den Erwachsenen lagen ihre Genuszuordnungen hier im Zufallsbereich. *Mills* resümiert sehr vorsichtig, daß möglicherweise der Haupteffekt in den Genuszuordnungen auf eine noch sehr allgemeine Regel zurückzuführen ist, die Einsilbigkeit stark mit Maskulinum verknüpft und die in Anfängen von feineren Differenzierungen abgelöst wird (S. 83). Und: »Das Wirksamwerden der Regeln scheint abhängig zu sein von dem Geltungsbereich (Skopus) der Regeln und dem Anteil der Ausnahmen« (S. 85). In der psycholinguistischen Forschungsrichtung, die seit einigen Jahren unter dem Dach des »Competition Model« zusammenarbeitet, sind diese Variablen, die für das Wirksamwerden von probabilistischen Regeln eine Rolle spielen, inzwischen feiner ausgearbeitet, insbesondere interessiert man sich für die Fälle, in denen konfligierende Regeln aufeinander treffen, um aus der Analyse, welche Regel in solch einer Wettbewerbssituation »gewinnt«, eine Hierarchie der Regeln abzuleiten. Daß auch *Mills* um diese Zusammenhänge weiß, zeigt das folgende Zitat aus der Zusammenfassung dieses Abschnitts: »Kinder zeigen ganz klar die Fähigkeit, distributionelle Muster im Sinne von *Maratsos/Chalkley* aufzubauen (die starke Behauptung von *Maratsos/Chalkley* war, daß Kinder empfänglich sind für Verteilungsregularitäten von formalen Elementen, die *nicht* semantisch gestützt sind; F. B.), aber sie brauchen dafür mehr Zeit — jedenfalls im Deutschen —, als *Maratsos/Chalkley* behaupten. Ein relevanter Faktor für die Geschwindigkeit, mit der solche formalen Muster gelernt werden, könnte die formale Ähnlichkeit zwischen den Mitgliedern desselben Paradigmas sein. . . . Es konnte gezeigt werden, daß deutsche Kinder im allgemeinen wenig Fehler machen, wenn sie genusmarkierte Formen produzieren. Wenn Zuordnungsfehler bei Maskulina und Neutra gemacht werden, wird üblicherweise die weibliche Artikelform ‚die‘ eingesetzt, möglicherweise aufgrund der Assoziation mit der Pluralform. . . . Die erste phonetische Regel, die gelernt wird, die Verbindung der Endung -e mit Femininum, scheint diejenige zu sein, die den größten Teil des kindlichen Lexikons betrifft, die wenigsten Ausnahmen hat und am deutlichsten im Vokabular des Kindes repräsentiert ist. Andere Regeln werden erworben in dem Maße, wie das Lexikon sich erweitert. Die experimentelle Überprüfung zeigte, daß einige dieser Regeln im Alter von acht Jahren immer noch dabei sind, gelernt zu werden« (S. 85).

Zum Erwerb semantischer Regeln: Die wichtigsten semantischen Regeln, die sowohl im Deutschen als auch im Englischen gelten (allerdings mit sehr

unterschiedlichem Geltungsbereich), sind: Das natürliche Geschlecht (wenn das Bezeichnete ein natürliches Geschlecht besitzt, wird entsprechend maskulines oder feminines Genus zugeordnet), Belebtheit und Personalität (nicht lebendige und unpersönliche Bezeichnete werden im Englischen eindeutig mit neutralem »it« verbunden, im Deutschen betrifft diese Regel nur einige Pronomen [wer/was und etwas/jemand]), Gattungsgeschlecht (Bezeichnete, die ein natürliches Geschlecht besitzen, wo dieses jedoch nicht bekannt oder thematisch irrelevant ist, bekommen im Deutschen meist neutrales Genus, handelt es sich um menschliche Wesen, ist das Gattungsgeschlecht meistens maskulin, wogegen sich zunehmend Widerstand erhebt, wie an dem bisexuellen Kunstsuffix -Innen abzulesen ist: »ErzieherIn gesucht«) und Personalisierung (stilistische Gepflogenheiten, nach denen unbelebte Gegenstände und Tiere mit unbekanntem Geschlecht maskulines oder feminines Genus zugeordnet bekommen: »Frau Sonne« und »Herr Mond«). Für englische Kinderbücher hat *Mills* ausgezählt, daß die weit überwiegende Zahl von Personalisierungen zu maskulinem Genus führt und daß solche Personalisierungen in Geschichten typisch sind für Kinderbücher, die sich an die Altersgruppen unter zehn Jahren wenden. Die semantischen Regeln, die *Zubin/Köpcke* für das Deutsche aufgestellt haben, sind sehr reichhaltig und beziehen sich auf teilweise sehr kleine Klassen (insgesamt führen sie 28 [!] semantische Regeln an).

Um Vergleichbarkeit zwischen den englischen und deutschen Befunden herzustellen, muß man sich auf solche Sprachdaten stützen, in denen Pronominalisierungen vorgenommen werden. Bevor die entsprechenden Untersuchungen dargestellt werden, noch eine kurze Fehleranalyse zu dem oben dargestellten Experiment zur Artikelauswahl: In der Gruppe der Neutra waren je zwei Nomina, die sich auf belebte (das Schwein, das Pferd) und unbelebte (das Auto, das Buch) Referenten bezogen. Wenn die Kinder psychologisch eine Beziehung herstellen zwischen neutralem Genus und sächlicher Bedeutung, könnte sich dies in unterschiedlichen Fehlerzahlen niederschlagen. Tatsächlich zeigte sich ein leichter Zusammenhang in dieser Richtung, d. h., bei den beiden Neutra mit unbelebten Referenten machten die Kinder signifikant weniger Fehler. Diesen Befund darf man allerdings auch nicht überbewerten, da sich bei den sechs übrigen Begriffen, die alle kein neutrales Genus hatten, kein Zusammenhang herstellen ließ zwischen dem semantischen Merkmal Belebtheit und den Fehlern bei der Genuszuordnung.

Für deutsche Kinder bereitete es keine Schwierigkeit, Spielzeugen in einem Experiment ein Geschlecht zuzuweisen (»Soll das ein Junge oder ein

Mädchen sein?«), auch wenn es sich um unbelebte Gegenstände handelte, wohingegen sich die jüngste Gruppe der englischen Kinder (drei- bis vierjährige) meistens weigerte, dieser Aufforderung nachzukommen. Dies kann so interpretiert werden, daß für die kleinen Engländer eine feste Bindung besteht zwischen den Merkmalen »unbelebt« und »kein Geschlecht«, eine Verbindung, über die sich die kleinen Deutschen viel leichter hinwegsetzen können, da sie aus ihrem sprachlichen Wissen damit vertraut sind, daß unbelebte Gegenstände die gleichen Genusmarkierungen erhalten wie Lebewesen, die ein natürliches Geschlecht besitzen.

Im folgenden Experiment mit Fünf- bis Zehnjährigen wird sprachvergleichend die Verwendung von genusmarkierten Pronomen untersucht. Die Pronomen wurden elizitiert durch eine Satzergänzungsaufgabe. Als Nomen kamen sechs Tierbezeichnungen (belebt) und sechs Gegenstandsbezeichnungen (unbelebt) zur Verwendung, die durch eine zeichnerische Darstellung in einen plausiblen Kontext gestellt wurden. Der Versuchsleiter las diese Kontextdarstellung in einem einfachen Aktivsatz vor, dabei trat das Nomen mit Artikel auf. Im anschließenden Satz wurde eine typische Eigenschaft oder Tätigkeit dieses Referenten ausgedrückt. Dabei wurden die erste (Subjekt) Position in dem zweiten Satz durch eine übertriebene Pause ersetzt und die Kinder gebeten, das Fehlende zu ergänzen. (Beispiel: »Das Pferd steht im Stall. . . frißt Heu.«) Dabei wurde erwartet, daß die Leerstelle durch ein Pronomen gefüllt wurde. (Für mich war das erstaunlichste Resultat dieses Experimentes die offenbar hohe Rate, mit der die Kinder tatsächlich Pronomen einfügten.) *Mills* teilt erst gar nicht mit, wie viele Kinder die volle Nominalphrase wiederholten, sie bereitet die Ergebnisse nach Fehlern bei den Pronomen auf; aus den Darstellungen habe ich herausgerechnet, daß die Gesamtfehlerquote bei der jüngsten deutschen Altersgruppe nur ca. 7 Prozent betrug. In diesem Anteil sind zwangsläufig diejenigen Antworten enthalten, bei denen keine Pronominalisierung elizitiert werden konnte (fürwahr eine Quantité négligeable). Die Ergebnisse für die englischen Kinder sind eindeutig: Der Gebrauch von »it« (erzungen durch zwei Regeln, die sonst meist nicht voneinander zu trennen sind: »nicht belebt« für die Gegenstände, »Gattungsgeschlecht« für die Tiere) ist signifikant häufiger für die Gegenstände reserviert, und dieser Unterschied ist um so ausgeprägter, je jünger die Kinder sind. Erst in der Gruppe der Neun- bis Zehnjährigen nähert sich der Gebrauch dem Erwachsenenstandard an, obwohl die Fehlerquote noch höher ist als bei der jüngsten deutschen Altersgruppe. Die Leistungen in der deutschen Untersuchungsgruppe waren zu gut, um noch einen

durchgängigen Effekt des Merkmals »belebt« nachzuweisen. Lediglich bei den Fünf- bis Sechsjährigen wurden mehr »Fehler« bei den belebten Nomina mit neutralem Genus (das Pferd, das Schwein) beobachtet, wozu *Mills* einschränkend bemerkt, daß es sich hier nicht um Fehler im strengen Sinn handelt, da es im Deutschen erlaubt ist, bei Pronomen vom grammatischen Genus zum natürlichen Geschlecht zu wechseln (Beispiel: »Das Mädchen ist fleißig. *Sie* hat schon drei Hefte vollgeschrieben.«).

Mills' Fazit zum Einfluß des semantischen Merkmals »Belebtheit«: »Belebtheit ist ein relevantes Konzept beim Erwerb beider (untersuchter) Sprachen, obwohl die Möglichkeit, daß es das sprachliche Verhalten in Übereinstimmung mit den grammatischen Regeln beeinflusst, im Englischen größer ist als im Deutschen« (S. 94).

Der Einfluß des natürlichen Geschlechts: Von allen semantischen Regeln ist dies in beiden Sprachen die klarste. Sie basiert darauf, daß Geschlechtsunterschiede in der gegenständlichen Welt als solche erkannt werden, und die gegenständliche und kulturelle Umgebung dürfte in dieser Beziehung für englische und deutsche Kinder hinreichend ähnlich sein. Aus ihren Beobachtungsdaten (unterhalb von drei Jahren) resümiert *Mills*, daß sowohl der Gebrauch von bestimmten Artikeln mit Eigennamen als auch von Pronomen keine Fehler zeigt, die gegen das natürliche Geschlecht verstoßen. Die Befundlage aus englischen Studien zum frühen Erwerb ist weniger eindeutig; zusammengefaßt: »... Das Verstehen wird von der Regel des natürlichen Geschlechts ab drei Jahren beeinflusst, aber die Produktion der Pronomen scheint noch mit vier Jahren voller Fehler zu sein« (S. 101). Mit der folgenden experimentellen Prozedur hat *Mills* den Gebrauch von Pronomen für menschliche Referenten untersucht, denen eindeutig ein natürliches Geschlecht zukommt. Kindern in der Altersgruppe zwischen drei und fünf wurden Bilder mit Personendarstellungen gezeigt (ein Mann, eine Frau, drei Kinder und ein Baby), die Kinder wurden gebeten, einen Namen für die entsprechende Person zu finden; durch diesen Kunstgriff legten die Kinder in der Namenswahl selber das Geschlecht der abgebildeten Person fest. Anschließend wurden die Kinder unter Verwendung des Namens über die abgebildete Person so lange befragt (»Was macht x wohl gerne? Wo geht x gerade hin?« u. ä. m.), bis mit dieser Elizitationstechnik zwei pronominale Referenzen pro Bild vorlagen. Die verwendeten Pronomen wurden ausgewertet nach ihrer Übereinstimmung mit dem natürlichen Geschlecht; sowohl konsistente Fehler (zweimal Nichtübereinstimmung von Pronomen und natürlichem Geschlecht) als auch inkonsistente Fehler (Wechsel des Prono-

mens für die gleiche Person) wurden ausgezählt. Zunächst ergab sich ein signifikanter Unterschied zwischen den englischen und deutschen Kindern: Letztere machten signifikant weniger Fehler, und die Dreijährigen waren bereits so sicher, daß sich kein Unterschied zu den Vierjährigen nachweisen ließ. Das Niveau war hier schon so hoch, um differentielle Effekte etwa des Geschlechts der Referenten oder des eigenen Geschlechts der kindlichen Versuchsperson nachzuweisen. Für die Leistungen der englischen Kinder gab es mehrere solcher differentiellen Effekte (deutlicher Altersfortschritt von den Drei- zu den Vierjährigen, mehr Fehler bei weiblichen Referenten und sogar Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen). Vielleicht sollte an dieser Stelle angemerkt werden, daß die häufig zu findende Akzelerierung der Mädchen im Spracherwerb in den hier dargestellten Untersuchungen nicht aufzufinden war. Außer in dem zuletzt beschriebenen Experiment gab es nirgendwo signifikante Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen, und die Unterschiede, die sich bei den dreijährigen englischen Mädchen fanden, sind auch nicht im Sinne einer Akzeleration zu interpretieren. *Mills* resümiert: »Der Vorteil der deutschen Kinder gegenüber ihren englischen Altersgenossen kann zwei Hauptfaktoren zugeschrieben werden: dem extensiven System von Genusmarkierungen überhaupt und der formalen Unterscheidbarkeit der Pronomina. Die Tatsache, daß die Regel für das natürliche Geschlecht in andere Regeln eingebettet ist, scheint für die deutschen Kinder keine negativen Auswirkungen auf das Lernen der Regel zu haben. Es scheint eher so zu sein, daß das extensive System des grammatischen Genus mit seinen Markierungen an vielen verschiedenen Sprachsegmenten dem deutschen Kind mehr Gelegenheiten verschafft, Regelmäßigkeiten im System zu suchen und die korrekte Produktion dieser Formen zu lernen« (S. 107).

Als Schlußzitat möchte ich eine Stelle auswählen, die uns Sprachheilpädagogen auf die Bedeutung des kindlichen Lexikons auch und gerade für formale grammatische Lernprozesse hinweist. Sie findet sich im Zusammenhang mit den allgemeineren Schlußfolgerungen, die *Mills* aus ihren Einzelergebnissen für grundsätzliche Fragen des Spracherwerbs zieht. Zitat: »Die Fähigkeit des spracherwerbenden Kindes, eine Regel zu erkennen, hängt nicht nur von den Häufigkeiten, der Anzahl von Ausnahmen etc. im Sprachsystem als solchem ab, sondern auch von der Anzahl der entsprechenden Einträge im kindlichen Lexikon zu dem jeweiligen Zeitpunkt... Wörteinträge, die sich auf andere phonetische Regeln (als die mit -e, F. B.) beziehen, waren zu diesem speziellen Zeitpunkt

nur minimal vertreten; dementsprechend werden die anderen Regeln zu diesem Zeitpunkt ‚unklar‘ sein. Dieser Aspekt kann also auch individueller Variation unterliegen, je nachdem welche lexikalischen Items das individuelle Kind schon gelernt hat« (S. 114).

Auf das Schlußkapitel gehe ich hier nicht mehr ein. Es geht um Untersuchungen mit dem semantischen Differential, um die assoziative Bedeutung von »männlich« und »weiblich«, die Klassifizierung verschiedener Gegenstände im Hinblick auf diese Polaritäten und um die Frage, wieweit die Anmutungs- und Erlebnisqualitäten von »weiblich« und »männlich« mit den entsprechenden grammatischen Genera korrelieren.

Nachbemerkung: Für diejenigen, die neugierig geworden sind auf die Regeln für die Genuszuweisung im Deutschen, hier noch eine leicht zugängliche Literaturangabe: Köpcke, K.-M., und Zubin, D. A.: Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen: Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation. Linguistische Berichte (1984) 93, S. 26—50.

Fred Bertz



**Inge Frühwirth / Friederike Meixner (Hrsg.):
Sprache und Lernen — Lernen und Sprache.**

Jugend und Volk Verlagsgesellschaft m.b.H.,
Wien 1990. 151 Seiten. 47 DM.

In dem vorliegenden Sammelband werden Vorträge veröffentlicht, die im Herbst 1989 auf der Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik in Wien gehalten wurden. Die weit gefaßte Thematik »Sprache und Lernen — Lernen und Sprache« wird dabei in eine Darstellung mehr theorieorientierter Ansätze und eine Übersicht zu unterschiedlichen Möglichkeiten der therapeutischen Praxis unterteilt.

Nach einleitenden Überlegungen zur Bildung Sprachbehinderter (Heitger) sowie — lange vernachlässigten! — ethischen Fragen in der Sprachheilpädagogik (Bach) werden verschiedene Beiträge zur Komplexität von Sprachentwicklungsstö-

rungen (Graichen, Wurst) und gestörtem Schriftspracherwerb (Meixner, Becker, Holtz) sowie zur Bedeutung der Psychomotorik in der Sprachbehindertenpädagogik (Kleinert-Molitor) zusammengestellt. Exemplarisch sollen die Aufsätze von Graichen zu Störungen von Gedächtnisprozessen bei Sprachbehinderungen und Kleinert-Molitor zur Präzisierung des Sprachlernorts Spiel aus sprachheilpädagogischer Sicht genannt werden, da hier durchdachte Weiterentwicklungen konzeptioneller Ansätze in der Sprachbehindertenpädagogik vorgestellt werden, die zu einer Grundlegung dieser Disziplin beitragen können. Es wird auf neue Ergebnisse und Einsichten, aber auch auf — weiterführende — offene Fragen verwiesen.

In dem mehr praxisorientierten Teil wird ein weites Spektrum an Auffassungen zu unterschiedlichen Fragen der sprachheilpädagogischen Arbeit im Kindergarten (Sladeczek, Winkler), in der Vorschulklasse (Bauer, Mann), bei Mehrfachbehinderten (Kregcjk), bei Verhaltensstörungen (Knoblich) und im Mathematikunterricht (Willner, Voss) vorgestellt. Teilweise sind die Beiträge sehr kurz abgehandelt und wohl eher als Vorlage für den freien Vortrag gedacht. Gleichwohl vermögen sie Anregungen zu geben. Hervorheben möchte ich die Aufsätze von Frühwirth und Schwetz zum Buchstabetag, durch die eine multisensorielle Erarbeitung von Buchstaben konkrete Gestalt erhält.

Insgesamt werden an diesem Buch alle Vor- und Nachteile eines Sammelbandes deutlich. Die Beiträge sind nicht konzeptionell auf eine eng umgrenzte Thematik ausgerichtet, sondern setzen eher breitflächig an. Schwerpunktmäßig ist dabei an die konkrete Arbeit mit sprachgestörten Kindern gedacht. In diesem Sinne äußern sich auch die Herausgeberinnen. Das Buch »informiert über praxisbezogene, gezielte Fördermaßnahmen« (Vorwort).

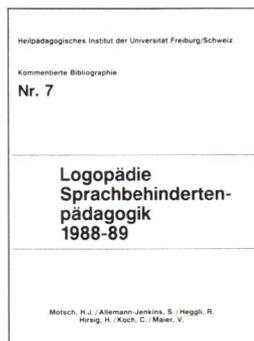
Manfred Grohnfeldt

Suche zum baldmöglichsten Eintritt

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

als freie(n) Mitarbeiter(in)
in junges Team.

Sprachheiltherapeutische Praxis
Almut Berger, Meisenweg 12,
4232 Xanten, Telefon (02801) 65 51.



H.-J. Motsch, S. Allemann-Jenkins, R. Heggli, H. Hirsig, Chr. Koch, V. Maier: Logopädie — Sprachbehindertenpädagogik 1988—89.

Kommentierte Bibliographie Nr. 7.
Heilpädagogisches Institut der Universität
Freiburg/Schweiz 1990. 205 Seiten. 25,10 SFr.
(ca. 30 DM).

Mit schöner Regelmäßigkeit erscheint seit vielen Jahren die wichtigste deutschsprachige Spezialbibliographie zur Therapie von Sprech-, Sprach- und Stimmstörungen, die unter der Leitung von *Motsch* von einem Autorenkollektiv in der Schweiz herausgegeben wird. 40 Zeitschriften aus Logopädie, Sprachtherapie, Sprachbehindertenpädagogik und benachbarten Disziplinen (Medizin, Psychologie, Rehabilitationspädagogik, allgemeine Sprachwissenschaft) werden unter 59 Hauptrubriken mit oft vielen Unterstichpunkten ausgewertet und nach dem Familiennamen der Verfasser alphabetisch geordnet kommentierend referiert. Ein Autoren- und ein Sachregister erleichtern wesentlich die Arbeit mit der handlichen Bibliographie. Damit wird ein Großteil der zumindest im Westen erscheinenden einschlägigen Zeitschriftenartikel erfaßt und für den Praktiker, Theoretiker und praktizierenden Forscher zur Verfügung gestellt. Man kann nur des Lobes voll sein über die Akribie, die Ausdauer und den Fleiß des Autorenteam.

Im Zuge der weltbewegenden Veränderungen wäre der Wunsch an die Herausgeber heranzutragen, den Kreis der Zeitschriften aus bisher acht Ländern (inklusive einer östlichen Publikation aus der bisherigen DDR) etwas zu erweitern und eventuell die zwei bestehenden ungarischen, die eine tschechoslowakische, die eine russische, die eine jugoslawische und einige weitere Zeitschriften der Niederlande, Italiens, Spaniens und der nordischen Länder aufzunehmen. Es fänden sich bestimmt in den angesprochenen Ländern Kollegen, die mitarbeiten würden. Damit käme vielleicht die erste gesamteuropäische Spezialbibliographie zur Therapie von Kommunikationsstörungen zustande, eine dankenswerte und nützliche Weiter-



Technische Geräte
für die Sprachtherapie

Die SVG-Serie

Sprachverzögerungsgeräte für die
Verhaltenstherapie des Stotterns

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

Unsere kostenlose Broschüre gibt
Hinweise für Anwendung und
Therapie.

S-Meter

Übungsgerät zur spielerischen Ein-
übung des stimmhaften und stimm-
losen »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 Sprachaufzeich-
nung und -wiedergabe in Digital-
technik, 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, Kassetten-
recorder, Sprachpegelmesser,
Zubehör.

NEG NOVEL elektronik GmbH

Hattinger Straße 312, 4630 Bochum 1
Telefon (0234) 45 19 00
Telefax (0234) 45 19 01

entwicklung des mit dem Schweizer Werk vorliegenden unentbehrlichen Hilfsmittels für jeden Praktiker und Theoretiker.

Der Rezensent wünscht auch der 7. Folge (Jahrgänge 1988 und 1989) eine möglichst weite Verbreitung und Nutzung!
Volkmar Clausnitzer

Materialien und Medien

G. Frank und P. Grziwotz: Märchen zum Erzählen und Spielen. Sprachheilzentrum 7980 Ravensburg, Hochgerichtstraße 46; Mappe mit 10 Seiten meth. Hinweise zum Märchenspiel unter sprachtherapeutischem Aspekt, jeweils 2 bis 3 Seiten Text zu 6 Märchen der Gebrüder Grimm, dazu insgesamt 59 Bilder zum Ausmalen und Ordnen zu Bildgeschichten und insgesamt 68 beidseitig farbige Figuren und Kulissen zum Ausschneiden sowie Holzklötze zum Aufstellen der Figuren im Märchen-Tischtheater. 15,80 DM.

Schon vor Jahrzehnten sind die Sprachheilschulen der »Metropolen« Hamburg und Wien beispielgebend vorangegangen, indem sie Arbeits- und Therapiematerialien entwickelten und zum Teil selbst herstellten. Das Sprachheilzentrum Ravensburg hat diese Tradition in besonders geglückter Weise weitergeführt. Im Team wird eine wissenschaftlich fundierte Idee schrittweise in die Praxis umgesetzt, erprobt, verfeinert und schließlich in der eigenen Druckerei in professioneller Qualität vervielfältigt, um auch anderen Sprachheileinrichtungen zu erstaunlich geringem Preis zur Verfügung zu stehen.

So entstanden Spiele zur Hörschulung, zur Stammertherapie, für Dysgrammatiker und diverse Prüfmittel. Das nun vorliegende Material für »Sprachtherapiespiele« wurde von zwei Sprachheillehrern entwickelt, die schwerpunktmäßig sprachbehinderte Kinder im Vorschulalter therapieren. Mit *Bettelheim* sind die Autoren der Überzeugung: »Kinder brauchen Märchen«, und sie nutzen u. a. die Identifikationsmöglichkeiten, die das Märchen dem Kinde bietet, um Sprechängste abzubauen (Stottern). Für Märchen charakteristische, sich wiederholende Satzmuster werden für dysgrammatisch sprechende Kinder ins Spiel eingebracht. »Indem sich der Therapeut unmittelbar am Spiel beteiligt, übt er durch sein Sprachvorbild direkt einen stabilisierenden Einfluß aus.« Die farbigen, von Kinderhand leicht beweglichen, beidseitig bedruckten Flachfiguren eignen sich besonders für die Einzeltherapie oder Kleingruppen in Form des »Tischtheaters«. Das Bildmaterial — Einzelbilder und Flachfiguren — ist einfach strukturiert und läßt der Phantasie Spielraum. Mag es auch Comics nahestehen: Es regt Kinder zum Agieren und Sprechen an.

Alfred Zuckrigl

Buch- und Zeitschriftenhinweise

Behindertenpädagogik. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter, Solms/Lahn

Nr. 3, 1990

Manfred Gerspach: Sammelrezension — Integration. S. 287—297.

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

Nr. 3, 1990

Hildegard Heidtmann, Hannover: Die Bedeutung der vorsprachlichen Kommunikation für die Sprachentwicklung — Bruners interaktionistischer Ansatz. S. 1—35.

Irmgard Grosse-Lindemann, Bremen: Das Kind ist mehr als seine Sprachbehinderung — Konsequenzen für eine ganzheitlich orientierte Sprachheilbehandlung. S. 67—72.

German Frank, Ravensburg: Das Figurenspiel im Rahmen der Sprachtherapie. S. 73—80.

Die Rehabilitation. Zeitschrift für alle Fragen der medizinischen, schulisch-beruflichen und sozialen Eingliederung, Stuttgart

Nr. 1, 1990

Rudolf Freund, Eberbach: Auswirkungen des Gesundheitsreformgesetzes für Behinderte aus der Sicht der Sozialhilfe. S. 39—41.

Die Sonderschule, Berlin

Nr. 4, 1990

Gerhart Lindner, Berlin: Einsatz des Computers für die Entwicklung der Kommunikation gehörloser Vorschulkinder. S. 214—218 und 256.

N. N.: Zur Früherziehung Hörgeschädigter. Ein Gespräch. S. 219—225.

Nr. 5, 1990

Gottfried Diller, Friedberg: Hörgerichtetheit geht vor Antlitzgerichtetheit. S. 265—273.

Jens Baumgärtel, Meiningen: Sonderschule mit spezifischem Zentrum. S. 300—301.

Dem Direktor der Sprachheilschule Meiningen »... geht es um eine Integration im umfassenden Sinne, die alle Bereiche einschließt, so daß integrative Erziehung nicht die Alternative zur Sonderschule wird, sondern eine zusätzliche Form innerhalb der rehabilitativen Maßnahmen. ... Im Rahmen eines Schulversuchs der Sprachheilschule wird in Verbindung mit der benachbarten Regelschule eine Kooperationsklasse eingerichtet.

tet (teilweiser Lehreraustausch, gemeinsamer Unterricht, heterogene Lern- und Spielgruppen). Von der Ausstrahlung dieser Integrationsform könnte sich allmählich die Kooperation in verschiedenen Ebenen fortsetzen. Weiterhin wird es möglich, sprachgeschädigte Kinder des Einzugsbereichs der Regelschule in dieser zu beschulen und durch die Sonderschule zu fördern.«

Nr. 6, 1990

Alfred Kändler, Erfurt: Minderleistungen gehörloser Schüler der Oberstufe im (schriftlichen) Ausdruck und beim Gebrauch grammatischer Formen. S. 364—368.

Peter Raidt, Saarbrücken: Erfahrungen über die »Gemeinsame Unterrichtung« hörgeschädigter Schüler in saarländischen Regelschulen. S. 369—371.

Folia Phoniatica, Basel/Schweiz

Nr. 5, 1990

Goorhuis-Brouwer, Groningen: Gestörte Sprech- und Sprachentwicklung als pädagogisches Problem. Die Reaktion der Eltern auf kindliche Sprachprobleme. S. 217—225.

Goorhuis-Brouwer, Groningen: Frühzeitige Erkennung von Sprachentwicklungsstörungen. Die Eltern als engagierte Beobachter von Sprachentwicklungsstörungen. S. 260—264.

Motorik. Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie, Schorndorf

Nr. 3, 1990

Hartmut Amft, Offenbach: Die Relaxationsmethode — eine Integration von Entspannungsverfahren, Körperleben und Psychoanalyse. S. 115—118.

Sozialpädiatrie in Praxis und Klinik, Mainz

Nr. 10, 1990

Gottfried Aust u. a., Berlin: Ganzheitliche Diagnostik und Betreuung von hörbehinderten Kindern und deren Familien in der Beratungsstelle für Hörbehinderte. S. 752—757.

Ingrid Gerhard u. a., Heidelberg: Entwicklungsstand vierjähriger Kinder. Teil VI: Sprachentwicklung. S. 760—766.

Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Freiburg/Schweiz

Nr. 3, 1990

Verband der Heilpädagogischen Ausbildungsinstitute der Schweiz (VHPA): Grundlagenpapier zum Problemkreis Legasthenie — Prävention, Diagnostik und Therapie von schriftsprachlichen Störungen. S. 317—326.

Max Heller, Basel: Legasthenie- und Dyskalkulie-therapiemodell — Zuständigkeiten für Eingangsdiagnose und Behandlung. S. 339—345.

Nr. 4, 1990

Urs Haeberlin, Freiburg: Menschenbild und Diagnostik — Eine begründete Bitte um Verzicht auf behindertenpädagogische Zuweisungsdiagnostik. S. 411—418.

Walter Spiess und Luzia Stähli, Freiburg: Gruppen-/Teamsupervision in heilpädagogischen Institutionen: Fakten und Reflexionen. S. 452—465.

Zeitschrift für Heilpädagogik, Nürnberg

Nr. 11, 1990

Rahmenthema des Heftes: Geistigbehindertenpädagogik. *Arno Schulze*

Vorschau

J. Schulze und W. Schroeder: Zu einigen sozialen und erzieherischen Verursachungsfaktoren von Dysphonien im Kindesalter.

G. Mühlhausen: Stimmführung, die vergessene Dimension.

J. Breckow: Lebensproblemzentrierte Kommunikationsförderung. Verbindung von theoretischer Grundlegung und Realisierungsmöglichkeiten.

E.-M. von Netzer: Das St. Galler-Modell und seine Bedeutung für die Sprachheilpädagogik.

R. Bahr und I. Weidner: Darstellende Spielformen in der pädagogischen Sprachtherapie.

B. Götten-Minsel: Erfahrungsbericht zur Nachbetreuung ehemaliger sprachbehinderter Sonderschüler in der Regelschule.

T. Schoenaker, P. Jehle und D. Randoll: Individualpsychologische Therapie des Stotterns bei Erwachsenen: Kurz- und Langzeitergebnisse.

T. Gieseke und F. Harbrucker: Wer besucht die Schule für Sprachbehinderte? Untersuchung zur Struktur der Schülerschaft der Schulen für Sprachbehinderte in Berlin (West) zur Ermittlung von Aussagen über sonderpädagogische Interventionsvoraussetzungen.

H. Schulze, J. Sieron, D. Rommel und H. S. Johannsen: Ätiologie des kindlichen Stotterns — Forschungsmethodische Implikationen.

H. Rodenwaldt: Mehrdimensionale Diagnostik als Voraussetzung heilpädagogischen Handelns.

W. Ertel: Zur Wirkung rhythmisch-metrischer Sprechübungen auf das Sprechverhalten eines jugendlichen Stotterers.

»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 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.
13. Abbildungen, Grafiken und Tabellen werden, je nach Erfordernis und Möglichkeit, ein- oder zweispaltig abgedruckt (Abdruckbreite: 63 mm bzw. 131 mm). Um nicht zu unzuträglichen Verkleinerungen zu gelangen, sind die entsprechenden Vorlagen unter Berücksichtigung der beiden in Frage kommenden Breiten anzufertigen.

Die Redaktion

Bergedorfer Kopiervorlagen

NEU: „Lesenlernen mit Hand und Fuß“ —
(Ausgabe Süd)

der Leselehrgang für Sprachheil- und Sonderschulen von Ulrike Marx und Gabriele Steffen.

Bergedorfer Klammerkarten: Ein völlig neu konzipiertes Lernmittel mit Selbstkontrollverfahren zur Differenzierung und Freien Arbeit in Primar- und Sonderschule. Fürs 1. bis 4. Schuljahr. Große Auswahl verschiedener Titel für Deutsch und Mathematik. NEU: *Blankoklammerkarten!*

Lehrmittelservice: Gollwitz-Titel, Lernpuzzles, Magnetbuchstabierspiel, Sensory-Programm, Belohnungsaufkleber. Info anfordern:



Verlag Sigrid Persen

Dortstraße 14, D-2152 Horneburg/N.E.
Tel. 0 41 63/67 70 Fax 0 41 63/78 10



Der
**Caritas-Verband
Arnsberg-Sundern e.V.**

sucht für seinen Heilpädagogischen Kindergarten in Arnsberg 2
zum nächstmöglichen Zeitpunkt

1 Logopäden/in oder Sprachheiltherapeuten/in

Aufgabengebiet:

- Einzel- und Kleingruppentherapie
- Aufstellung von Therapieplänen und Trainingsprogrammen
- Beratung der Eltern.

Im Heilpädagogischen Kindergarten der Caritas werden etwa 32 geistigbehinderte und/oder milieugeschädigte Kinder ganztägig in vier Gruppen betreut.

Das Mitarbeiterteam besteht aus acht pädagogischen Fachkräften, einer Gymnastiklehrerin und einer nebenamtlich tätigen Fachärztin.

Die Vergütung erfolgt nach den Arbeitsvertragsrichtlinien des Deutschen Caritasverbandes (AVR).

Die Sozialleistungen entsprechen denen des öffentlichen Dienstes.

Bei der Wohnraumbeschaffung sind wir gern behilflich.

Von dem/der Bewerber/in wird eine positive Einstellung zu der Zielsetzung der Caritas und der Katholischen Kirche erwartet.

Bewerbungsunterlagen mit Lichtbild sind zu richten an die

**Geschäftsstelle des Caritas-Verbandes Arnsberg-Sundern e.V.,
Hellefelder Straße 29, 5760 Arnsberg 2.**

Auskunft erteilt: Frau Hakenberg, Personalabteilung, Telefon (02931) 80 65 06.

Die **Fachklinik Rhein/Ruhr in Essen-Kettwig**

Rehabilitationskrankenhaus für Innere Medizin/Kardiologie,
Orthopädie und Neurologie

Wir suchen zum nächstmöglichen Termin halbtags

eine(n) Diplom-Sprachheilpädagogin(en) oder eine(n) Logopädin(en)

als Erziehungsurlaubsvertretung.

Berufserfahrung auf dem Gebiet der Aphasietherapie sowie selbständige Arbeit
als Sprachtherapeut ist erwünscht.

Vergütung erfolgt nach dem Bundesangestelltentarifvertrag einschließlich
beitragsfreier Zusatzversorgung sowie den üblichen Sozialleistungen.

Ihre Bewerbung richten Sie bitte mit den üblichen Unterlagen an die

**Personalabteilung der Fachklinik Rhein/Ruhr
Auf der Röttsch 2, 4300 Essen 18 (Kettwig), Telefon (02054) 88-0.**

Die Sprachheilarbeit

C 6068 F

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

WSS 007823 *00024*
SCHILLING-SCHULE F. SPRACHBE-
HINDERTE U. KOERPERBEHINDERTE
PASTER-BEHRENS-STR. 81

1000 BERLIN 47

Für unsere Heimsonderschule für Sprachbehinderte suchen wir zum Schuljahrsbeginn 1991/92 eine(n)

Sonderschullehrer(in)

der Fachrichtung Sprachheilpädagogik.

Wir erwarten neben persönlichem Engagement die Bereitschaft zur Zusammenarbeit im Team.

Bevorzugt werden Kollegen/innen, die Erfahrung in der Arbeit mit Hauptschülern haben.

Bitte richten Sie Ihre Bewerbung an das

Evang. Kinder- und Jugendhilfzentrum Dinglingen e.V.,
Abt. Sprachheilzentrum, Weinbergstraße 9, 7630 Lahr.

Für unsere Schule in **Bochum** und die geplante Schule in **Düsseldorf** suchen wir engagierte Mitarbeiter, die die Möglichkeiten eines großen Bildungsträgers aktiv nutzen wollen.

Sind Sie seit mindestens zwei Jahren als Logopäde tätig? Beherrschen Sie insbesondere die Störungsgebiete „Stottern“, „Stimme“ und „Gehör“? Sind Sie bereit, Ihre bisherigen Erfahrungen und Ihr Wissen als

Lehrlogopäde/in

anderen Menschen zu vermitteln?

Wir sind eine anerkannt gute Schule und legen Wert auf eine gut fundierte Ausbildung, die wir durch ein pädagogisch und fachlich qualifiziertes Team gewährleisten.

Wir möchten Sie als zukünftige/n Kollegin/Kollegen gern in unserem Team haben.

Wir bieten Ihnen den Einstieg in eine attraktive Tätigkeit in einem nicht alltäglichen Beruf zu ebenso attraktiven finanziellen Bedingungen. Sie werden sorgfältig eingearbeitet und gestalten die Abläufe aktiv mit.



IFBE

INSTITUT FÜR
BERUFSBEZOGENE
ERWACHSENENBILDUNG
GMBH

EIN UNTERNEHMEN DER
COGNOS AG

Bitte senden Sie Ihre
Bewerbungen an:
IFBE Regionalbüro
Barbarossaplatz 4
5000 Köln 1