

C 21 843 F

DEUTSCHE GESELLSCHAFT
für
SPRACHHEILPÄDAGOGIK E.V.
LANDESGRUPPE BERLIN

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

Aus dem Inhalt

Reinholde Kriebel, Marburg/Lahn
Sprechangst: Erfassung und Modifikation

Karlheinz Flehinghaus, Dortmund
Sprachbarrieren aus sprachheilpädagogischer Sicht

Hildegard Schäfer, Gießen
Die neue »Bildwortserie«

Helmut Ruge, München
Der neue Mini-Language-Master

Angela Krapp, Marburg/Lahn
Sprachtherapie in Südafrika

Umschau und Diskussion
Bücher und Zeitschriften

Postverlagsort Hamburg · Februar 1975 · 20. Jahrgang · Heft 1

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

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

Vorsitzender: Joachim Wiechmann, Hamburg

Mitglied: Internationale Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie (I. G. L. P.)

Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde

Deutsche Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e. V.

Geschäftsführender Vorstand:

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

Landesgruppen:

Baden-Württemberg Prof. Dr. Werner Orthmann, 7445 Bempflingen, Silberstraße 1
Bayern Anni Braun, 8 München 22, Triftstraße 10
Berlin Ernst Trieglaff, 1 Berlin 48, Kiepertstraße 23
Bremen Gerd Homburg, 282 Platjenwerbe, St. Magnus-Straße 137
Hamburg Karl Heinz Hahn, 2 Hamburg 64, Rolfinckstiege 1
Hessen Arno Schulze, 3570 Kirchhain, Alsfelder Straße 56
Niedersachsen Helmut Moddemann, 3 Hannover-Kirchrode, Kaiser-Wilhelm-Str. 13
Rheinland Werner Großmann, 401 Hilden, Beethovenstraße 62
Rheinland-Pfalz Prof. Dr. Edmund Westrich, 65 Mainz, Göttelmannstraße 46
Saarland Manfred Bohr, 66 Saarbrücken 6, Koßmannstraße 16
Schleswig-Holstein Günter Böckmann, 2305 Heikendorf bei Kiel, Untereisselner Str. 32
Westfalen-Lippe Friedrich Wallrabenstein, 44 Münster i. W., Landeshaus

Die Sprachheilarbeit,

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik

Herausgeber Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

Redaktion Arno Schulze, 3570 Kirchhain (Landkreis Marburg/Lahn),
Alsfelder Straße 56, Telefon (064 22) 18 50
Jürgen Teumer, 355 Marburg/Lahn, Schwanallee 50,
Telefon (064 21) 28 38 17

Verlag und Anzeigenverwaltung sowie Entgegennahme von Abonnementsbestellungen:

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

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

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

Mitteilungen der Schriftleitung

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

Manuskripte sind zu senden an den geschäftsführenden Schriftleiter Arno Schulze, 3570 Kirchhain, Alsfelder Straße 56. Eine Gewähr für den Abdruck kann nicht übernommen werden, deshalb ist, wenn Rücksendung gewünscht wird, Rückporto beizufügen.

Honorare können nicht gezahlt werden. Die Verfasser von längeren Arbeiten erhalten jedoch 30 Sonderdrucke unentgeltlich, bei Kurzbeiträgen werden 10 Sonderdrucke geliefert. Weitere Sonderdrucke sind gegen Bezahlung erhältlich und rechtzeitig beim Verlag zu bestellen.

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

Beilagenhinweis:

Der heutigen Auflage unserer Zeitschrift liegt ein Prospekt des Ernst Reinhardt Verlages und ein Bestellzettel des Verlages Wartenberg & Söhne bei.

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

Februar 1975 · 20. Jahrgang · Heft 1

Reinholde Kriebel, Marburg/Lahn

Sprechangst: Erfassung und Modifikation

(Ein Überblick über die Forschung)

Einführung

Nach amerikanischen Angaben variiert der durchschnittliche Anteil von Sprechängstlichen (entsprechend Selbst- und Fremdeinschätzung) bei Studenten und Schülern zwischen 60 und 70 % (s. *Knower; Greenleaf*). Es ist zu vermuten, daß auch in der übrigen Bevölkerung Sprechangst zu den häufigsten Störungen sog. Normaler (d. h. klinisch nicht auffälliger Personen) gehört.

Was die deutsche sowohl psychologische als auch sprechwissenschaftliche Literatur betrifft, so besteht ein deutliches Mißverhältnis zwischen der Auftretenshäufigkeit von Sprechangst, der Relevanz des Problems (vgl. die Bedeutsamkeit sprachlicher Kommunikationsfähigkeit besonders auch in Gruppen) und empirischen Untersuchungen auf diesem Gebiet.

Deutsche Autoren, die sich mit dem Problem der Sprechangst im Zusammenhang mit Rhetorik und Rednerschulung befassen (z. B. *Biehle, Korff, Lemmermann, Schweinsberg, Weller*) zeigen in ihren Stellungnahmen mehr Meinung als Wissen und mehr Vorannahmen als Überprüfungen. Manchen Autoren scheint es eher um eine Bewertung als um eine Analyse gerade der Sprechangst zu gehen. So wirken beispielsweise manche Anmerkungen über einen behaupteten Zusammenhang von Sprechangst und Eitelkeit (s. *Damaschke, Weller*) oder Sprechangst und Infantilismus (*Biehle*) wenig konstruktiv und dürften mangels empirischer Fundierung einer nüchternen psychologischen Bearbeitung des Problems eher im Wege stehen.

Wo an einer Stelle die Sprechangst der Selbstbezogenheit des Sprechers angelastet wird, hebt man andernorts wiederum wertend auf das Symptom als Indikator für schlummernde sprecherische Potenzen ab (*Bessler, Weller*).

Es scheint fraglich, ob Autoren, die einen Schluck Alkohol zur Bekämpfung der Schwierigkeiten für moralisch verwerflich halten (*Damaschke, Biehle, Rudolf*) diese Argumentation auch gegenüber einem vom Arzt verordneten Medikament ähnlicher Zusammensetzung anwenden würden.

Hinreichend verdächtig für den Tenor der vorliegenden Arbeiten ist, daß fast keiner der Autoren versäumt, wiederholt an die Willenskraft des Sprechängstlichen zu appellieren und legendäre Sprech-Heldenfiguren herbeizuzitieren. Mit der Vorhaltung eines

Demosthenes ist noch kein Sprechängstlicher verstanden, geschweige denn ihm geholfen worden.

Eine Ausnahme, zumindest was die psychologische Einfühlung in den Problemkreis betrifft, stellen die Arbeiten von Fürst, Schweinsberg und Schult dar. Ebenfalls zu diskutieren sind die konkreten Vorschläge der Autoren für den Umgang mit der Sprechangst, wie z. B. leises langsames Sprechen in der Indifferenzlage bei Aufregtheit (Korff), Annäherung an die gewünschte Redeleistung in kleinen Übungsschritten (Weller, Schweinsberg), Antizipation der Redesituation während der Übung (Lemmermann).

Hier ist zu kritisieren, daß die Ratschläge vornehmlich Erfahrungswerte darstellen und wohl noch nie eine empirische Überprüfung ihrer Wirksamkeit vorgenommen wurde. So ist es z. B. zweifelhaft, ob Selbstsuggestion in der Form »Ich bin gut« und gründliche Vorbereitung immer die gewünschten Effekte zeitigen.

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, einen Überblick der bisherigen empirischen Forschung in Bezug auf Sprechangst zu geben. Dabei wird vornehmlich auf die amerikanische »Speech«-Literatur zurückgegriffen, und Ergebnisse der psychologischen Forschung auf diesem Gebiet werden berücksichtigt. Neben der Übersicht und Einordnung der Befunde soll immer wieder geprüft werden, inwieweit sich die bisherigen Ergebnisse als Hilfen im Unterricht besonders für den Sprecherzieher verwenden lassen.

Der Konstruktcharakter von Sprechangst

Der Begriff Sprechangst wird in der Literatur unter verschiedener Etikettierung abgehandelt. Er taucht auf als: Sprechangst (speech anxiety), Sprechfurcht, Lampenfieber (stage fright), interpersonelle Ängste, communication-bound anxiety, anticipated anxiety, verbale Angst, Leistungsängste etc. Diese Bezeichnungen implizieren bei genauer Betrachtung unterschiedliche dahinterstehende theoretische Konzepte. Diese Unsicherheit bei der Benennung des Phänomens reflektieren auch die verschiedenen Definitionsversuche. Sie sind unscharf, allgemein und weitgehend deskriptiv (vgl. Chenoweth, Dickens et. al. 1950).

Wie so oft in der Psychologie, kann eine endgültige Definition des Phänomens erst am Ende der Forschungsbemühungen stehen. Vorerst sei festgehalten, daß Sprechangst ein deskriptives Konstrukt ist, das sich auf Angst und Probleme bezieht, die im Zusammenhang mit einem vorhandenen oder vorgestellten Publikum (audience) auftreten. A priori soll dabei der Begriff »Sprechangst« für diese Probleme beibehalten werden.

Die Auffassung von Sprechangst als Konstrukt impliziert, daß wir darauf verzichten, Sprechangst ihrem »Wesen« nach zu erkennen. Wir versuchen, Sprechangst über die Beobachtung bzw. Messung von empirischen Sachverhalten zu erfassen. Das Konstrukt Sprechangst soll dazu dienen, die Befunde und Messungen, die im Zusammenhang mit Sprechen vor der Öffentlichkeit gemacht werden, zu interpretieren und in einem beschreibend-begrifflichen Sinn Bedeutung zu geben. Dabei wird das hypothetische Konstrukt ständig durch die empirische Beobachtung präzisiert und modifiziert (vgl. Herrmann).

Die Operationalisierung von Sprechangst

Bei der Operationalisierung von Sprechangst, d. h. bei dem Versuch, Sprechangst zu messen und experimentell zu untersuchen, lassen sich nach Clevenger (1951) drei Variablenklassen unterscheiden:

1. physiologische Maße, 2. Fremdbeobachtungsmaße, 3. introspektive Maße.

1. Die Erfassung von Sprechangst über physiologische Maße

Seit der Emotionstheorie von *James* und *Lange* (1922) wird angenommen, daß es ein unterscheidbares Muster von autonomen-somatischen Aktivitäten für die verschiedenen emotionalen Zustände gibt. Da Sprechangst, wie *Lomas* ausführt, als Furcht-emotion angesprochen werden kann, liegt es nahe, die physiologischen Korrelate dieses Angstgefühls zu untersuchen. Dieser Ansatz enthält den Vorteil, auf physiologischer Ebene reliable Maße zu finden, die nicht den Problemen eines testtheoretischen Ansatzes unterliegen.

Insgesamt sind aber Versuche, Sprechangst über physiologische Maße zu erfassen, nur in geringem Umfang durchgeführt worden. Gründe dafür bestehen in den hohen Kosten physiologischer Meßgeräte, in der Aufwendigkeit bei der Durchführung physiologischer Verfahren, in ihrer geringen Ökonomie (nur individuelle, keine Gruppenuntersuchung möglich) und in den Problemen bei der Quantifizierung der physiologischen Variablen.

Bei der experimentellen physiologischen Erfassung von Sprechangst wird im allgemeinen so vorgegangen, daß Versuchspersonen (Vpn.) — meist Studenten der Sprachwissenschaft — eine Kurzrede vor einem Publikum halten und die physiologischen Veränderungen vor, während und nach dieser Sprechleistung festgestellt werden. Veränderungen in den vornehmlich autonomen Maßen werden unter diesem Versuchsaufbau als Sprechangst interpretiert, und der Vergleich dieser Veränderungen mit gleichzeitig erhobenen anderen Angst- und Sprechangstmaßen stellt den Versuch einer Validierung dar.

Bei einem derartigen Versuchsaufbau kamen *Droppelman* und *McNair* bei 12 Vpn. und *Dickens* und *Parker* bei 100 Vpn. zu dem Ergebnis, daß öffentliches Sprechen zu signifikanten Veränderungen in den autonomen Maßen führte. Die autonomen Maße waren bei *Droppelman* und *McNair* wiederholte Fingerschwitzabdrücke, bei *Dickens* und *Parker* Pulsschlag und Blutdruck. Bei *Behnke* und *Carlile* zeigten sich Herzschlagveränderungen in Abhängigkeit von der Redephase (Beginn versus Ende). *Strahan* gelang es, Interdependenzen zwischen Hautleitfähigkeit, Temperatur- und Herzfrequenz bei öffentlichem Sprechen aufzudecken. *Bode* und *Brutten* erfaßten die Angst während eines Lesevortrages mit Hilfe des Fingerschwitzdruckes. Das Ergebnis läßt erkennen, daß die Angst während des Lesens unabhängig davon ist, ob ein Publikum tatsächlich vorhanden ist oder nur in der Vorstellung des Sprechers — hinter einer Einwegscheibe — existiert. Weiterhin fanden sie, daß Unterschiede in der Zusammensetzung des vorgestellten Publikums — Lehrer versus Gleichaltrige — keinen Einfluß auf die Stärke der Angst hat.

Die einzelnen Untersuchungen zeigen zwar methodische Schwächen (Stichprobentechnik, Quantifizierung der physiologischen Daten), es lassen sich jedoch folgende Trends in den verschiedenen Untersuchungen ablesen:

1. Sprechen vor einem Publikum stellt eine Stress-Bedingung dar, auf die der Sprecher mit einer autonomen-somatischen Aktivierung reagiert.
2. Die Veränderungen des Erregungsniveaus während der Sprechleistung lassen sich über physiologische Maße wie Hautwiderstand, Herzfrequenz, Blutdruck usw. erfassen.
3. Es gibt Hinweise auf Geschlechterunterschiede in der Qualität des physiologischen Reaktionsmusters.

Schwierigkeiten treten auf bei dem Versuch, diese Erregung als Sprechangst anzusprechen. Die Gleichsetzung der autonomen Reaktionen in der Sprechsituation mit Sprechangst — wie es in den Untersuchungen geschieht — erscheint problematisch.

Denn es bestehen negative Befunde, was den Zusammenhang mit Beobachtungsratings, und widersprüchliche Befunde (Dickens et. al. 1950 versus Strahan), was den Zusammenhang mit introspektiven Daten betrifft. Die Aufregung, so wie sie sich physiologisch beim öffentlichen Sprechen darstellt, ist scheinbar verschieden von der Angst, die jemand beschreibt, wenn er einen Sprechangst-Fragebogen ausfüllt, oder die ein Beobachter bei einem Sprecher wahrzunehmen meint.

Dieser mangelnde Zusammenhang muß vor dem Hintergrund der Emotionsforschung gesehen werden. Die differentielle Zuweisung physiologisch-somatischer Funktionen zu bestimmten Gefühlsqualitäten ist schwierig (vgl. Krause, Schönplflug). Bisher liegen Befunde zur Unterscheidung z. B. von Ärger- und Angstgefühlen nur auf komplexer biochemischer Meßebene vor (s. Bindra). Besteht die Möglichkeit zur Registrierung biochemischer Vorgänge nicht, so bleibt für die physiologische Unterscheidung von Gefühlszuständen nur ihre Bestimmung über bekannte Stressoren oder der Rekurs auf introspektive Daten.

Die Stimuli der Stress-Situation »öffentliches Sprechen« können jedoch nicht eindeutig als angstinduzierende Stimuli identifiziert werden (Krause). Es ist anzunehmen, daß diese Situation auch andere Gefühle als Angst, z. B. Ärger oder Frustration, provoziert. Weiterhin zeigen die mangelnden Interkorrelationen der physiologischen Maße mit introspektiven Daten, daß das Problem der adäquaten Zuordnung eines autonomen Korrelates zum emotionalen Zustand der Sprechangst noch nicht gelöst ist.

Neben dem Problem der Spezifität des physiologischen Indikators für Sprechangst besteht das Problem der Spezifität des physiologischen Maßes in bezug auf die Reaktivität der autonomen Funktionen bei einem bestimmten Individuum. Die Untersuchungen berücksichtigen zwar das Problem der individuellen Unterschiede des Erregungsniveaus in Ruhe (die sog. base-rate), aber es bleibt die Schwierigkeit bestehen, daß verschiedene autonome Funktionen bei einzelnen Individuen unterschiedlich reaktiv sind. So zeigen Individuen, z. B. in bezug auf die maximale Erregbarkeit bestimmter autonomer Funktionen, zwar intra-individuell annähernd konstante, aber inter-individuell unterschiedliche Werte (vgl. Bindra, Fahrenberg). Aus diesem Grunde müßte der Experimentator vor der eigentlichen Messung die Reliabilität eines autonomen Maßes für jedes Individuum getrennt bestimmen. Das Vorgehen, in den Untersuchungen a priori Maße für alle Individuen vorzugeben, trägt diesem Sachverhalt keine Rechnung und könnte ein Grund mehr für mangelnde Übereinstimmung mit den anderen Sprechangstmaßen bedeuten.

Das Problem des mangelnden Zusammenhanges zwischen physiologischen und anderen Sprechangstmaßen ist also reduzierbar auf die Unspezifität des physiologischen Meßinstrumentes in bezug auf die zu erfassende Variable »Sprechangst« und die individuelle Unspezifität des physiologischen Maßes.

Für den Sprecherzieher stellt der Versuch, physiologische Korrelate der Sprechangst aufzufinden, bedeutsame pädagogische Möglichkeiten in Aussicht. Das Auffinden einer physiologischen Funktion, die kontinuierlich mit der selbst wahrgenommenen Angst des Individuums kovariiert, könnte zu einer angemessenen Feedback-Möglichkeit führen. Die physiologische Response müßte dem Sprecher auf praktikable Art während seiner Sprechleistung sichtbar gemacht werden und könnte so als korrekatives Feedback zur Reduzierung der Sprechangst genutzt werden. Zu denken wäre hier beispielsweise an eine Aufzeichnung des Herzschlagmusters. Das Sichtbarwerden der Erregungs- und Anpassungsphasen der Herzfrequenz (vgl. Behnke und Carlile) könnte zur Differenzierung der diffusen Angstgefühle des Sprechers beitragen. Daneben könnten Versuche, die Sprechangst willkürlich — z. B. durch Entspannung — zu beeinflussen, mit sofortigem Feedback verstärkt werden.

Jedoch können auch die bisherigen Befunde Anregungen für den Sprechunterricht geben. Für den Sprecherzieher ist es wichtig zu wissen, daß die Sprechleistung vor einem Publikum für den Schüler eine aufregende Situation darstellt. Es ist demnach nicht realitäts-angemessen, die Schwierigkeiten der öffentlichen Sprechleistung zu bagatellisieren und als etwas völlig Harmloses hinzustellen.

Weiterhin ist von Bedeutung, daß die Aufregung allein noch nicht Sprechangst hervorruft. Entscheidend für die Auslösung der Sprechangst ist das Erleben der Aufregung, also die Reaktion des Individuums auf seinen physiologischen Erregungsanstieg. Die Erregung kann vom Individuum z. B. auch als Aktivierung, also als Bereitstellung von Energien, oder als Ärger bzw. Furcht interpretiert werden (vgl. *Lomas*). Entsprechend vermutet *Lomas*, daß das Spürbarwerden von Erregung (arousal) nicht Unsicherheit hervorruft, sondern bestehende Unsicherheiten verstärkt.

Ein weiterer Aspekt bei der Verarbeitung der Erregung stellt sicherlich auch die Intensität der arousal dar. Im Moment können darüber keine Aussagen gemacht werden, da die Kontrolle dieser Variablen in der Sprechangstmessung bisher wenig Berücksichtigung fand; mit Ausnahme von *Carlile* und *Behnke*.

Die Experimente von *Bode* und *Brutten* und von *Strahan* geben einen Hinweis auf die Bedeutsamkeit kognitiver Faktoren bei der Auslösung von Sprechangst. Die kognitive Wahrnehmung, also die Annahmen und Vorstellungen des Sprechers über ein mögliches — nicht notwendigerweise vorhandenes — Publikum beeinflussen seine Gefühle. Die Überschätzung der Gefahr und die Unterschätzung der eignen Fähigkeiten, dieser Gefahr begegnen zu können, bewirken nach *Becher* die starke autonome Erregung.

Diesem Tatbestand trägt wahrscheinlich der volkstümliche Rat Rechnung, der Sprechängstlichen empfiehlt, sich seine Zuhörer nackt oder dumm vorzustellen. Ob allerdings diese Verleugnungshilfe geeignet ist, die eher gegenteiligen Annahmen des Sprechängstlichen nachhaltig zu beeinflussen, bleibt zu bezweifeln.

Aus diesen Untersuchungen kann der Hinweis abgeleitet werden, daß eine Einwirkung auf die Sprechangst über einen Umbewertungsprozeß einzuleiten wäre. Das Individuum müßte dabei unterstützt werden, interne autonome Veränderungen und externe Faktoren im Zusammenhang mit der Sprechleistung anders zu bewerten und zu interpretieren.

2. Erfassung der Sprechangst über Beobachterurteile

Es erscheint plausibel — hier kann von hoher Augenscheingültigkeit gesprochen werden — Sprechangst über Urteile (Ratings) von Beurteilern zu messen. Der Beurteiler (Rater) erhält dazu im allgemeinen 4—6stufige Skalen, auf denen er die Ausprägung der wahrgenommenen Sprechängstlichkeit des Sprechers skaliert (*Dickens et. al., Gibson, Prall*).

Dickens (1950) kam zu dem Ergebnis, daß Beobachter nach vorherigem Training in der Lage sind, übereinstimmende und reliable Urteile über das Ausmaß von Sprechangst bei einem Sprecher abzugeben. Besonders günstig ist hierbei eine Gruppe von fünf Beurteilern (Interkorrelationen von 0.65). Bei dem Urteil eines Raters ist dagegen Vorsicht geboten, da dieses Urteil zu ungenau und unsicher ist.

Urteile der Rater in komplexen Life-Situationen tendieren dazu, weniger untereinander übereinzustimmen als in reizreduzierten Tonband- bzw. Stummfilm-Situationen. Das Hören der Stimme schien das Urteil der Rater stärker zu beeinflussen als die nonverbale Information.

Neben dem Vorgehen, Sprechangst über ein allgemeines Maß zu erfassen, bestehen auch Versuche, das Ausmaß der Sprechangst über beobachtbare Einzel-

symptome beurteilen zu lassen. Dazu werden a priori entwickelte Symptomlisten den Beurteilern vorgelegt, um die Stärke dieser Symptome der Sprechangst skalieren zu lassen. Zusätzlich wird versucht, valide Einzelsymptome von beobachtbarer Sprechangst aufzufinden. Es zeigt sich, daß die Sprechangst, wie sie sich im Verhalten niederschlägt, ein mehrdimensionales Konzept beinhaltet, d. h. es bestehen verschiedene voneinander unabhängige Symptomgruppen (Clevenger, 1961).

Versuche, verbale Sprechstörungen (Unflüssigkeiten, Sprechfehler usw.) und formale Merkmale des verbalen Sprechverhaltens (z. B. Verb-Adjektiv-Quotient, verbaler output usw.) mit Angst und Sprechangstmaßen in Beziehung zu setzen, sind uneindeutig. Hier besteht das Problem von unterschiedlichem methodischen Vorgehen, wodurch die Untersuchungen nicht miteinander vergleichbar sind und Trends nicht herausgestellt werden können (Lerea, Benton, Boomer und Goodrich).

Außer bei Lerea kann ein Zusammenhang zwischen introspektiven Sprechangstmaßen und den linguistischen Sprechmerkmalen nicht aufgedeckt werden. Dieser mangelnde Zusammenhang ist theoretisch begründbar. Denn die beobachtbare Sprechangst enthält nach Dübner sowohl Variablen, die eine innere Verstärkung anzeigen, als auch Variablen, die den Versuch einer Kontrolle oder Abwehr dieser Störung darstellt. Letztere Versuche sind dem Sprecher nicht bewußt und werden von ihm nicht als Angst wahrgenommen.

Insgesamt bietet dieser Forschungsabschnitt im Moment wenig konkrete Hilfe für den Sprecherzieher, und es ist zu hoffen, daß hier weitere Forschungsbemühungen Aufklärung geben.

3. Erfassung von Sprechangst über introspektive Maße

Der Erforschung von Sprechangst mit Hilfe von explorativen Daten sind eine Fülle von Arbeiten gewidmet. Es würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten, alle auf diesem Gebiet erschienenen Untersuchungen zu referieren. Wir wollen uns im folgenden darauf beschränken, einen Überblick über uns bedeutsam erscheinende Fragebogen zur Erfassung von Sprechangst zu geben und ihre Anwendungsmöglichkeiten kritisch abzuwägen. Auf die Arbeiten, die einen Beitrag zur Konstruktvalidierung der Fragebogen leisten können, wird verwiesen.

Die häufigst verwendete Technik zur Systematisierung und Quantifizierung von introspektiven Berichten über Sprechangst stellt der »Personal report of confidence as a speaker« (PRCS) von Gilkenson dar. Der PRCS besteht aus 104 Items, zu deren Beantwortung drei Alternativen zur Verfügung stehen. Die Fragen beziehen sich sowohl auf die Antizipation des Sprechaktes als auch auf die Gefühle während und zu Ende der Sprechleistung. Dickens (1950) und Paul (1966) verwendeten in ihren Untersuchungen Kurzformen des PRCS. Die ausgewählten 30 trennschärfsten Items korrelieren mit 0.99 hoch mit dem Original und können als repräsentative zeitsparende Stichprobe des PRCS gelten.

Die Reliabilität des PRCS kann als gut eingestuft werden (split-half-Reliabilität 0.93). Als wenig befriedigend ist seine Validität anzusehen (vgl. Gilkenson, Paivio, 1965). Der PRCS korreliert mittelhoch (0.39 bis 0.41) mit Ratings über die allgemeine Effektivität des Sprechers, vorgenommen von Speech-Lehrern und Studenten (Gilkenson, Dickens). Er variiert ebenfalls mittelhoch mit physiologischen Erregungsmaßnahmen wie Pulsschlag und Blutdruck (Dickens, 1950). Diese Ergebnisse lassen vermuten, daß der PRCS dazu geeignet ist, inter-individuelle Differenzen in den offenen Reaktionen gegenüber einem Publikum bei Sprechern vorherzusagen, doch fehlen dazu weitere experimentelle Befunde.

Im Rahmen einer Konstruktvalidierung lassen sich folgende Befunde von *Gilkenson* aufführen: Frauen berichteten über mehr Sprechangst als Männer; entsprechend analoge Befunde auf physiologischer Meßebe. Studenten mit hohen PRCS-Angstwerten unterschieden sich auch in bezug auf andere Variablen von Individuen mit hohen PRCS-Werten in Selbstvertrauen; die PRCS-Ängstlichen zeigten z. B. weniger Augenkontakt, mehr Projektion und weniger Ausdrucksfähigkeit. Es konnte kein Zusammenhang aufgefunden werden zwischen den Werten im PRCS und intellektuellen Fähigkeiten, erfaßt über Schulnoten und Intelligenztests. Entsprechend negative Befunde bestehen auch in bezug auf allgemeine Angst und Intelligenz (s. *Sarason*, 1957). Positive Veränderungen während eines Sprechtrainings — erfaßt über das Lehrerurteil — schlugen sich in erhöhten PRCS-Werten nieder. *Friedrich* überprüfte die von *Gilkenson* postulierte Eindimensionalität, konnte sie aber nicht bestätigen.

Diese Ergebnisse zeigen, daß der PRCS ganz sicher ein mehrdimensionales Meßinstrument ist, der vor allem situativ bezogene Reaktionen des Individuums in der Sprechsituation erfaßt (vgl. dazu die niedrige Retest-Reliabilität).

Einen originellen, aber später — wahrscheinlich wegen seines Umfanges — wenig verwendeten Fragebogen entwickelte *Knower* 1938. Er versuchte, die Anpassung des Sprechers an die Sprechsituation in Abhängigkeit von seiner beurteilten Effizienz zu untersuchen. Dazu erstellte er drei Skalen:

1. Die *Speech-attitude-Skala* (198 Items) erfaßt, wie sich der Sprecher in verschiedenen Sprechsituationen fühlt.
2. Die *Speech-experience-Skala* (100 Items) erfragt Art und Häufigkeit von bisherigen Sprechaktivitäten.
3. Die *Speech-convenient-Skala* (78 Items) besteht aus rational bewertenden statements, die der Sprechängstliche benutzen kann, um eine negativ ängstliche Einstellung gegenüber der Sprechsituation zu rechtfertigen. Da diese Aussagen auch dazu benutzt werden können, eine primär ängstliche Sprechhaltung nachträglich zu begründen, wird sie von *Knower* auch als *Rationalisierungsskala* bezeichnet.

Die beiden ersten Skalen erreichen befriedigende Reliabilitäten und mittlere Interkorrelationen mit der von Lehrer und Schüler beurteilten Wirksamkeit des Sprechers. Die letzte Skala zeigte niedrige Reliabilitäten und schwache bis negative Korrelationen mit Verhaltensmaßen.

Untersuchungen von *Knower* mit diesem Meßinstrument zeigen u. a., daß es große inter-individuelle und geringe, aber dennoch beachtenswerte intra-individuelle Unterschiede in der Einstellung gegenüber dem Sprechen gibt, die in Abhängigkeit vom situativen Kontext und der Form der geforderten Sprechaktivität stehen. Die inter-individuellen Differenzen werden weiterhin von Variablen wie Geschlecht, Schulleistung, sozio-ökonomischem Status und emotionaler Stabilität beeinflusst.

Einen Versuch, Sprechangst nicht nur isoliert auf das öffentliche Sprechen zu beziehen, sondern in allen möglichen kommunikativen Situationen zu erfassen, stellt der aus vier Skalen vom Lickert-Typ bestehende Fragebogen von *McCroskey* (1970 a) dar. Drei Skalen haben die Intension, allgemeine Kommunikationsängste für drei verschiedene Altersstufen (College-Alter, 10 Jahre, 7 Jahre) zu messen. Die vierte Skala erfaßt Angst, die ausschließlich auf das öffentliche Sprechen bezogen ist.

Neue Ansätze zur Entwicklung von Sprechangst-Fragebogen stellen die Konzepte von *Paivio* und *Lamb* dar. Sie gehen nicht, wie die bisher zitierten Autoren, von einer weitgehend eindimensionalen, über einen Summenwert zu erfassenden variablen Sprechangst aus, sondern unterscheiden zwischen situativ bedingten und

von der Situation unabhängigen Sprechängsten. Diese Unterscheidung findet sich impliziert bei *Knower*, und *Friedrich* hat die Notwendigkeit für eine solche Unterscheidung für den PRCS deutlich gemacht.

Paivio (1959) stellt den Begriff des »audience« in den Mittelpunkt der Betrachtung von Sprechangst. Die Bezeichnung *audience* erstreckt sich auf alle Personen, die als Bewerter eines individuellen Verhaltens wahrgenommen werden können. Allgemeiner stellt eine audience-Situation jede Situation dar, die Bewertung eines Individuums mit einschließt. Diese Situation — gleich, ob real vorhanden, vorgestellt oder antizipiert — ist für das Individuum angsterzeugend (vgl. dazu *Droppelman*, 1971 u. a.), da immer die Möglichkeit zur negativen Bewertung und mithin Bestrafung besteht.

»Audience anxiety« ist nach *Paivio* ein emotionaler Zustand, der durch diese Situation hervorgerufen wird und zu Effekten wie Rückzug, Vermeidung oder Leistungsminderung führt. Die Intensität der audience anxiety wird vornehmlich bestimmt durch den situativen Kontext, wie z. B. Zusammensetzung und Größe des Publikums, Art der Sprechleistung, Reaktionen der Zuhörer.

»Audience sensitivity« ist definiert als eine experimentell bestimmbare Wahrscheinlichkeit, mit der Individuen in audience-Situationen dazu tendieren, mit Angst (audience anxiety) zu reagieren. Audience sensitivity ist als ein Persönlichkeitsmerkmal anzusehen, das relativ stabil über die Zeit ist.

Audience anxiety — also situativ bedingte Sprechangst — kann nach *Paivio* über physiologische Beobachtungs- und introspektive Daten erfaßt werden, soweit letztere sich auf spezifische Situationen beziehen. Audience sensitivity dagegen wird ausschließlich über Fragebogen erfaßt, soweit die Items auf typische Reaktionen in der Sprechsituation treffen.

Paivio und *Lambert* entwickelten den ASI, einen Fragebogen, der den bisher vernachlässigten trait-Aspekt der Sprechangst, die audience sensitivity, zu erfassen versucht.

Der ASI enthält Items, die aus standardisierten Persönlichkeits-Fragebogen selektiert wurden. Die Reliabilität des Instrumentes ist befriedigend hoch, die Interkorrelation mit dem PRCS, wie zu erwarten, mittelmäßig (0.67). Die Korrelation des ASI mit dem MAS von 0.58 hätte erwartungsgemäß höher ausfallen müssen, da beide Fragebogen vorgeben, trait-Angst zu messen.

Einen Beitrag zur Konstruktvalidierung gelang *Paivio* und *Lambert*. Sie fanden entsprechend ihrem Angstkonzept eine positive Korrelation zwischen dem ASI und audience anxiety, erfaßt über projektive Angstscores. Dieser korrelative Zusammenhang war unter Stress-Bedingungen erhöht, d. h. Individuen, die in hohem Maße audience-sensitiv waren, zeigten unter Stress in höherem Ausmaß audience anxiety als weniger audience-sensitiv Vpn. Ob allerdings über das projektive Maß tatsächlich audience anxiety erfaßt wurde, bleibt zweifelhaft.

Aus dem ASI entwickelten *Paivio* et. al. (1961) den »Children's audience sensitivity Inventory« (CASI). Neben der Prädisposition zur Ängstlichkeit in audience-Situationen, versucht der CASI, auch das Motiv der audience-Suche zu erfassen. Forschungen von *Levin* et. al. haben gezeigt, daß diejenigen Kinder besonders viele Sprechfehler vor einem Publikum machen, die starke Tendenzen haben, einerseits die Darstellung vor einem Publikum zu vermeiden, andererseits diese Situation auch herbeisehen. Der CASI intendiert, diesen approach-avoidance-Konflikt gegenüber dem Publikum zu analysieren.

Die »concurrent«-Validität mit Lehrer- und Eltern-Beurteilungen über Schüchternheit ist niedrig (0.25 und 0.30). Eine Faktorenanalyse lieferte zwei Faktoren, benannt

Exhibitionismus und Selbstbewußtsein. Die restlichen Items lassen sich als audience anxiety bezeichnen. Der CASI scheint besonders für Forschungsvorhaben geeignet zu sein, die die Erfassung von entwicklungsmäßigen Antezedentien der Sprechangst zum Ziel haben.

Lamb betrachtet Sprechangst in den Begriffen der trait-state-anxiety-Theorie von *Spielberger*. *Speech-anxiety-state* (Speech-A-state) ist die Angst, die während einer spezifischen Rede auftritt, also ein flüchtiger Angstzustand, der intra-individuell über die Zeit variiert und Gefühle der Spannung, Besorgnis und eine Aktivierung des ANS einschließt (vgl. audience anxiety von *Paivio*). *Speech-anxiety-trait* umfaßt die Disposition, während einer Rede mit erhöhtem Speech-A-state zu reagieren; sie reflektiert also inter-individuelle Differenzen in der Häufigkeit und Intensität, mit der Speech-A-state in der Vergangenheit manifest wurde, und die Wahrscheinlichkeit, mit der dies in Zukunft zu erwarten sein wird. (Vgl. audience sensitivity von *Paivio*.)

Die von *Lamb* entwickelte Speech-A(-state)-trait-Skala enthält 28 Items aus dem PRCS, die fragen, wie sich das Individuum allgemein während einer Rede fühlt. Die Reliabilität des Instrumentes ist gut (split-half-Reliabilität 0.75), besonders auch die Stabilität über die Zeit (Retest-Reliabilität 0.80).

Die Speech-A-state-Skala von *Lamb* enthält modifizierte Items der Speech-A-trait-Skala. Die Items erfragen, welche Gefühle ein Individuum in bezug auf eine spezifische, gerade gehaltene Rede hat. Die Reliabilität dieser Skala in Form der inneren Konsistenz ist befriedigend. Hinweise auf concurrent und predictive Validität liegen über Interkorrelationen mit dem State-trait-Anxiety-Inventory von *Spielberger* vor. Die Ergebnisse weisen darauf hin, daß Individuen, die in der Sprechsituation ängstlich sind, auch in vielen anderen Situationen Angstzustände haben. Ein Beitrag zur Konstruktvalidierung ist *Lamb* durch die Bestätigung folgender Hypothesen gelungen:

1. Maße von Speech-A-state variieren in Abhängigkeit von situativem Stress, nicht jedoch die Maße von Speech-A-trait.
2. Bedrohung des Selbstwertgefühls durch das Halten einer Rede führt bei solchen Individuen, die hohe Speech-A-trait-Werte haben, zu höheren Speech-A-state-Intensitäten als bei Individuen mit niedrigen Speech-A-trait-Werten.
3. Individuen mit hohen und niedrigen Werten in Speech-A-trait unterscheiden sich nicht in den Speech-A-state-Responses bei Bedrohung durch physikalische Gefahr (einen Ballon aufblasen).

Keine konsistente Beziehung konnte zwischen Verhaltensmaßen von Sprechangst und selbstberichteten und physiologischen Sprechangstmaßen gefunden werden.

Paivio und *Lamb* benutzen zwar ähnliche Sprechangstkonzepte (situative versus dispositionelle Sprechangst), doch ist zu vermuten, daß aufgrund unterschiedlicher theoretischer Ableitungen und verschiedener Itempools die entwickelten Sprechangstskalen nicht dasselbe messen. Zwar erscheinen theoretische Orientierung und methodische Erarbeitung des Speech-A-state-Instrumentes von *Lamb* der Autorin sehr überzeugend, doch müssen bis zu einer endgültigen Bewertung weitere Untersuchungen abgewartet werden. Ähnlichkeit und Unterschiede der eher eindimensionalen Fragebogen müssen ebenfalls geklärt werden.

Beim jetzigen Stand der Forschung scheint es empfehlenswert, zur Klassifizierung und Diagnose eine Batterie von Sprechangst- und anderen Fragebogen zu bilden. Für den Sprecherzieher bieten sich folgende Möglichkeiten, Sprechangst-Fragebogen im Unterricht einzusetzen:

1. Zur *Selektion* von Sprechängstlichen aus einer Gesamtgruppe, um beispielsweise Sondergruppen mit besonders unterstützendem Übungsprogramm einzurichten.
2. Als *feedback*. Der Vergleich des individuellen Testwertes mit dem Gruppenmittel gibt dem Individuum objektive Einschätzungshinweise über das Ausmaß seiner Schwierigkeiten im Vergleich mit der Gruppe.
3. Als Hilfsmittel zur genauen Beschreibung der Sprechangstprobleme, also quasi als *Explorationshilfe*.
4. Zur Überprüfung und Demonstrierung von positiven Veränderungen, z. B. durch den Sprechunterricht.

Bei einem möglichen Einsatz von Sprechangst-Fragebogen besteht für den Sprechlehrer im deutschen Bereich neben dem Problem der Vielzahl der Verfahren noch eine zusätzliche Schwierigkeit. Es gibt bisher wenig Informationen über die Übertragbarkeit der Fragebogen auf deutsche Verhältnisse. Die Autorin hat an einer unselektierten Stichprobe von 50 Germanisten die übersetzte Kurzform des PRCS erprobt und fand ähnliche Testkriterien, wie für das Original angegeben sind. Andere Übertragungsversuche sind der Autorin nicht bekannt.

Zum Abschluß des Kapitels soll noch kritisch auf das für alle Fragebogen typische Problem der Verfälschbarkeit der Antworten verwiesen werden. Auch Sprechangst-Fragebogen haben sich als stark verfälschbar erwiesen (vgl. Greenleaf 1952, Paivio 1965), und eigene Erfahrungen mit dem PRCS können diesen Eindruck bestätigen. Es besteht in den Fragebogen die Möglichkeit, die eigene Sprechängstlichkeit zu verharmlosen oder zu übertreiben. Eine Gegenmaßnahme für solche Einstellungstendenzen besteht hauptsächlich darin, eine Testsituation zu schaffen, in der es nicht nötig erscheint, die Beantwortung in irgendeiner Richtung zu pointieren.

Schwieriger ist der Umgang mit unbewußten Einstellungstendenzen. So kann ein niedriger Sprechangstscore aus der unbewußten Abwehr entstehen, dem Ich-Ideal schmerzlich widersprechende Verhaltensweisen an sich selbst wahrzunehmen. Ein hoher Sprechangstwert kann eine überkritische resignative Einstellung zu sich selbst anzeigen. Durch Interkorrelationen mit anderen Einstellungsskalen können solche Tendenzen u. U. aufgedeckt werden (vgl. Sarason 1960).

Modifikation von Sprechangst

Die Psychologie hat hier spezifische Verfahren anzubieten. Ein bewährtes Verfahren zur Reduzierung der Sprechangst stellt die sog. »Systematische Desensitivierung« (SD) dar.

Diese Technik beruht auf dem theoretischen Prinzip der reziproken Hemmung. Die Prozedur besteht darin, eine angsterzeugende Situation (die Sprechsituation) sich vom Schüler vorstellen zu lassen und sie mit einer antagonistischen Response (Entspanntheit) zu verbinden. Die Entspannung kann relativ rasch nach einer Methode von Jacobson erlernt werden. Die gepaarte Darbietung von Angstreiz und gleichzeitiger Entspannung erfolgt progressiv, d. h. es erfolgt erst die Darbietung eines Reizes, der niedrig auf der Hierarchie der angsterregenden Situationen liegt (z. B. reden in einer Dreiergruppe), dann eines höher gelegenen Reizes (z. B. reden vor 20 Personen). Durch wiederholte Paarung ein und desselben Reizung mit Entspannung wird die Angst, die im Zusammenhang mit dieser Situation auftrat, gelöscht.

Die Wirksamkeit und Praktikabilität der SD, individuell oder in Gruppen, im Vergleich zu traditioneller Therapie ist durch eine schon als klassisch zu bezeichnende Untersuchung von Paul (1966, 1967) gut belegt. McCroskey (1970 b) kam zu dem

Ergebnis, daß Sprecherzieher mit begrenzten psychologischen Kenntnissen nach einem spezifischen Training in der Lage waren, SD erfolgreich bei Sprechängstlichen durchzuführen. Positive Erfahrungen der Autorin mit der SD über drei Semester mit Germanisten liegen vor. Danach erscheint es günstig, nach der SD eine Unterrichtsphase anzuschließen, in der Rede- und Diskussionsübungen durchgeführt werden. Diese zweite Unterrichtsphase kann als Hilfe zur Wahrnehmung der eigenen positiven Veränderungen angesehen werden und dient gleichzeitig der Reduzierung der Verhaltensdefizite in der Sprechsituation, wie sie der Sprechängstliche meist aufweist.

Es besteht auch die Möglichkeit, die SD über Tonband durchzuführen, d. h. gleichsam anonym, ohne daß der Lehrer anwesend ist. Ermutigende Befunde über die Wirksamkeit dieser vom persönlichen Einfluß des Therapeuten gleichsam losgelösten Vorgehensweise liegen vor von Kahn und Barker und von Leitenberg.

Karst und Trexler verwendeten zur Modifikation Verfahren, die über die Beeinflussung der kognitiven Wahrnehmung emotionale Veränderungen herbeizuführen versuchen. Solche Methoden sind die »Rationale Emotionstherapie« (RET) von Ellis und die »Fixed-Role-Therapie« (FRT) von Kelley. Die RET versucht, das Individuum von unangemessenen, irrationalen Vorstellungen im Zusammenhang mit der Sprechsituation wegzubringen und angepaßtere Erwartungen zu entwickeln. Nach Ellis werden beim Sprechängstlichen Panik- oder Vermeidungsreaktionen durch hauptsächlich drei irrationale Vorstellungen über die Sprechsituation evoziert:

1. Der Sprecher muß sich so verhalten, daß er von allen Zuhörern affektiv hoch eingeschätzt wird.
2. Der Sprecher muß eine vollkommene Leistung vollbringen, sonst ist er ein minderwertiger Mensch.
3. Der Sprecher ist der Sprechsituation völlig ausgeliefert; alles was in der Sprechsituation geschieht, vollzieht sich quasi schicksalhaft.

Über die Darstellung der Unangemessenheit dieser Ideen und Unterstützung bei der Akzeptierung der eigenen Ängstlichkeit versucht die RET, diese im Laufe des Lebens erworbenen Kognitionen zu verändern. Dadurch können angemessene Einstellungen über die reale Bedeutung der Situation gefunden werden, die das Verhalten in der Situation günstiger beeinflussen.

Die FRT versucht ebenfalls, das Individuum zur Uminterpretation der wahrgenommenen Situation zu bringen. Dies geschieht über die Erarbeitung konstruktiver Alternativen für die Handhabung einer bestimmten Situation. Um Wahrnehmungsalternativen für eine Situation zu erhalten, wird »modelling« durchgeführt, d. h. Beobachtung erfolgreicher Modelle empfohlen. Untersuchungen zur Effektivität der Trainings liegen vor (Trexler und Karst, Karst und Trexler).

Von ihren Verhaltenskonsequenzen her betrachtet, impliziert Sprechangst eine massive Einschränkung des Individuums bei der Durchsetzung seiner Bedürfnisse. Unter diesem Aspekt reiht sich die Sprechangst in die Reihe der Störungen ein, die unter dem Begriff mangelnde Selbstbehauptungsfähigkeit zusammengefaßt werden können.

Eine in der Verhaltenstherapie verwendete Methode zur Durchsetzungsförderung stellte das »Assertive Training« dar. Die Autorin hat ein assertives Trainingsprogramm für Sprechängstliche entwickelt und an einer Studentengruppe erprobt; mit gewissem Erfolg, denn zwei von fünf Teilnehmern führten z. B. ein halbes Jahr nach dem Training selbst Tutorien durch. Das entwickelte assertive Training umfaßt drei Phasen:

1. Förderung der Selbstbeobachtung

Die Teilnehmer lernen, ihr Symptomverhalten und den Symptomverlauf genau zu beobachten und zu beschreiben. Dabei liegt das Schwergewicht einerseits auf Häufigkeit und Intensität der auftretenden Sprechangstsymptome, andererseits betrifft es Reize und Konsequenzen des Symptomverhaltens. Ziel der Selbstbeobachtung ist es, dem Sprechängstlichen zu einer differenzierten Wahrnehmung seiner Symptome zu verhelfen und adäquate Selbstkontrolle zu ermöglichen.

2. Förderung der Fremdbeobachtung

Dieses Vorgehen, auch als »modelling« bezeichnet, impliziert folgende drei Grundannahmen:

- a) Die Beobachtung eines erfolgreichen Modells in der problematischen Sprechsituation ermöglicht dem Beobachter, kritische Situationen objektiv zu sehen. Bei eigener Involvierung in die Situation ist die Wahrnehmung vielfach durch Angst getrübt.
- b) Wiederholtes Annäherungsverhalten des Modells an die kritische Situation reduziert die Stärke der Angst beim Beobachter gegenüber der Situation. Allerdings gilt dies nur unter der Bedingung, daß das Modell nicht unerreichbar erscheint, sondern gewisse Ähnlichkeiten mit dem Beobachter aufweist.
- c) Das erfolgreiche Modell gibt dem Beobachter Hinweise zur Erweiterung seines Verhaltensrepertoires für die kritische Situation.

3. Einübung von Verhaltensänderungen

Im Rollenspiel werden kritische Sprechsituationen des Alltags nacherlebt. Dabei wird darauf hingearbeitet, daß das Individuum statt der gelernten Angststresse eher eine Ärgerreaktion zeigt. Ärger ist eine zur Angst antagonistische Reaktion und führt — ähnlich wie die Entspannungsreaktion in der SD — zur Angsthemmung. Über Bekräftiger, wie Gruppenlob, gespielte positive Konsequenzen und angestacheltes Selbstlob, lernt das Individuum, statt der lähmenden Angst aktivierenden Ärger zu zeigen.

Zur Erreichung dieses Zieles wird von einfachen Sprechsituationen zu schwierigen komplexen Situationen vorgegangen, wobei durch die Wiederholung der Situation ein allmähliches »Shaping« des unangemessenen Aggressionsausdrucks zu einem angemessenen Ärgerverhalten stattfinden kann. Eine Generalisierung des neu gelernten Verhaltens wird durch »Behavior rehearsal« erreicht, d. h. für spezifisch ausgewählte Alltagssituationen wird die Aufgabe gestellt, das assertive Verhalten zu verwirklichen.

Die Wirksamkeit des assertiven Trainings im Vergleich zu anderen Verfahren ist bisher wenig untersucht. Untersuchungen zu einzelnen Aspekten des Trainings liegen vor, über modelling z. B. von Berger, Craig; zur Verhaltensanalyse und Selbstkontrolle vgl. Fox, Goldiamond; zur theoretischen Ableitung und zusammenfassenden Darstellung der Untersuchungen s. Kanfer und Philips.

Folgende Schlußfolgerungen läßt die Darstellung der Ansätze zur Modifikation von Sprechangst zu:

1. Die Psychologie hat zu Modifikation von Sprechängsten spezifische Verfahren anzubieten.
2. Signifikante Veränderungen lassen sich bei Anwendung dieser Verfahren zumindest auf Fragebogenebene nachweisen.
3. Die Verfahren sind nicht notwendigerweise an eine umfassende psychologische Ausbildung gebunden, sondern können durch die Vermittlung von Experten auch psychologischen Laien zugänglich gemacht werden.

Zusammenfassung

Die psychologische Forschung steht auf dem Gebiet der Sprechangst noch in den Anfängen. Dennoch liegen verschiedene theoretische Ansätze vor, deren Realisierung im Unterricht der Reduzierung von Sprechangst dienen und damit einer effektiveren sprachlichen Kommunikation dienen könnten.

Literatur:

- Behnke, R. R. und Carlile, L. W.: Heart rate an indix of speech anxiety. S. M. 38 (1971), S. 65—69.
- Benton, A. L., Hartman, C. H. und Sarason, J. G.: Some relations between speech behavior and anxiety level. J. abnorm. soc. Psychol. 51 (1955), S. 295—297.
- Berger, S. M.: Conditioning through vicarious investigation. Psychol. Rev. 69 (1962), S. 450—460.
- Bessler, W.: Der junge Redner. Einführung in die Redekunst. Freiburg i. Br.: Herder, 1921.
- Biehle, H.: Redetechnik. Einführung in die Rhetorik. Berlin 1968.
- Bindra, D.: Motivation: A systematic reinterpretation. N. Y. 1959.
- Bode, D. L. und Brutton, E. J.: A palmar sweat investigation of the effect of audience variation upon stage fright. S. M. 30 (1963), S. 92—96.
- Carlile, L. W. und Behnke, R. R.: A report to the criticism of »Heart rate as an index of speech anxiety«. S. M. 40 (1973), S. 160—164.
- Boomer, D. S. und Goodrich, D. W.: Speech disturbance and juged anxiety. J. consult. Psychol. 25 (1961), S. 160—164.
- Chenoweth, E.: The adjustment of college freshman for the speaking situation. Q. J. S. 26 (1940), S. 585.
- Clevenger, Th.: A synthesis of experimental research in stage fright. Q. J. S. 45 (1959), S. 134—145.
- Clevenger, Th. und King, T. R.: A factor analysis of visible symptoms of stage fright. S. M. 28 (1961), S. 269—298.
- Damatschke, A.: Volkstümliche Redekunst. Erfahrungen und Ratschläge. Jena 1924.
- Dibner, A. S.: Cue-counting: A measure of anxiety in interviews. J. consult. Psychol. 20 (1956), S. 475—478.
- Dickens, M., Gibson, F. und Prall, C.: An experimental study of overt manifestations of stage fright. S. M. 17 (1950), S. 37—47.
- Dickens, M. und Parker, W. R.: An experimental study of certain physiological, introspective and rating-scale technique for the measurement of stage fright. S. M. 18 (1951), S. 151—259.
- Droppelman, L. F. und McNair, D. M.: An experimental analoge of public speaking. J. consult and clin. Psychol. 36 (1971), S. 91—96.
- Ellis, A.: Rational psychotherapy, J. gen. Psychol. 59 (1958), S. 35—49.
- Fahrenberg, J.: Psychophysiologische Persönlichkeitsforschung. Göttingen 1967.
- Fox, L.: Effecting the use of efficient study habits. J. Mathetics, 1 (1962), S. 75—86.
- Friedrich, G. W.: An empirical explication of an concept of self-reports of speech anxiety. S. M. 37 (1970), S. 67—72.
- Fuerst, B.: Die Kunst der freien Rede. Prag (ohne nähere Angaben).
- Gibson, F. P.: An experimental study of the measurement of auditory manifestations of stage fright by means of rating-scales and film sound track technique. S. M. 21 (1954), S. 144—145.
- Gilkenson, H.: Social fears as reported by students in college speech classes. S. M. 9 (1942), S. 141—160.
- Goldiamont, L.: Self-control procedures in personal behavior problems. Psychol. Rep. 17 (1965), S. 851—868.
- Greenleaf, F. L.: An exploratory study of speech fright. Q. J. S. 38 (1952), S. 326—330.
- Herrmann, Th.: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. Göttingen 1969.
- Jacobson, E.: Progressive relaxation. Chicago 1938.
- Kahn, M. und Baker, B.: Desensitization with minimal therapist contact. J. abnorm. Psychol. 73 (1968), S. 198—200.
- Kanfer, F. H. und Phillips, J. S.: Learning foundation of behavior therapy. N. Y. 1970.
- Karst, T. O. und Trexler, L. D.: Initial study using fixes-role and rational-emotive therapy in treating public speaking anxiety. J. consult. clin. Psychol. 34 (1970), S. 360—366.
- Kelley, G. A.: The psychology of personal constructs. N. Y. 1955².
- Knower, F. H.: A study of speech attitudes and adjustments. S. M. 5 (1938), S. 130—203.
- Korff, E.: Redetechnik als Führungsmittel, ... mehr als eine bloße Rhetorik. München 1968.

- Krause, M. S.: The measurement of transitory anxiety. *Psychol. Rev.* 68 (1961), S. 178—189.
- Lamb, D. H.: Speech anxiety. Towards a theoretical conceptualisation and preliminary scale development. *S. M.* 39 (1972), S. 62—68.
- Lemmermann, H.: Lehrbuch der Rhetorik. München 1962.
- Leitenberg, H., Agras, W. S., Barlow, D. H. und Oliveau, D. C.: The contribution of selective positive reinforcement and therapeutic instructions to systematic desensitization therapy. *J. abn. Psychol.* 74 (1969), S. 113—118.
- Lerea, L.: The verbal behavior of speech fright. *S. M.* 23 (1956), S. 229—233.
- Levin, H., Baldwin, D. L., Gallwey, M. und Paivio, A.: Audience stress, personality and speech. *J. abnorm. soc. Psychol.* 61 (1960), S. 469—473.
- Lomas, S. W.: The psychology of stage fright. *Q. J. S.* 23 (1937), S. 35—44.
- McCroskey, J. C.: Measurement of communicationbound anxiety. *S. M.* 37 (1970 a), S. 269—278.
- McCroskey, J. C., Ralph, D. C. und Barrick, J. E.: The effect of systematic desensitization on speech anxiety. *Speech Teacher*, 19 (1970 b), S. 32—36.
- Paivio, A. und Lambert, W. E.: Measures and correlates of audience anxiety («stage fright»). *J. Pers.* 27 (1959), S. 1—17.
- Paivio, A.: Personality and audience influence. In: Maher, B. A. (Ed.) *Progressiv experimental personality research*. 2 (1965), S. 127—147.
- Paul, G. L.: Insight versus desensitization in psychotherapy: An experiment in anxiety reduction. Stanford 1966.
- Paul, G. L.: Insight versus desensitization in psychotherapy two years after termination. *J. consult. Psychol.* 31 (1967), S. 333—348.
- Prall, C. W.: An experimental study of the measurement of certain aspects of stage fright by means of rating-scale and motion picture techniques. *S. M.* 18 (1951), S. 181—182.
- Rudolph, E.: *Frei reden und überzeugen. Eine Kunst, die erlernbar ist.* München 1967.
- Sarason, J. G.: Test anxiety, general anxiety, and intellectual performance. *J. consult. Psychol.* 21 (1957), S. 485—490.
- Sarason, J. G.: Empirical findings and theoretical problems in the use of anxiety scales. *Psychol. Bull.* 57 (1960), S. 403—415.
- Schönpflug, W. (Hrsg.): *Methoden der Aktivierungsforschung.* Wien 1969.
- Schweinsberg, F.: *Rednerschulung.* Heidelberg 1948.
- Spielberger, C. D. (Ed.): *Anxiety and behavior.* N. Y. 1966.
- Strahan, R. F.: A study of speech anxiety. *Diss. Abstr.* 1967, 5222—B.
- Trexler, L. D. und Karst, T. O.: Rational-emotive therapy, placebo and no treatment effects on public-speaking anxiety. *J. abnorm. Psychol.* 79 (1972), S. 60—67.
- Weller, M.: *Das Buch der Redekunst.* Düsseldorf 1954.

Anschrift der Verfasserin:

Reinholde Kriebel, Diplom-Psych., 355 Marburg/Lahn, Am Grün 58.

8 Tiergeschichten in bunten Bildern

für Kinder im Vor- und Grundschulalter zur allgemeinen Förderung der Sprache und zur Therapie von Sprachstörungen

von Heidi Rothenbach

je Doppelbildfolge 4,20 DM

Bildfolge 1/2: Katze/Hund

Bildfolge 5/6: Igel/Vogel

Bildfolge 3/4: Pferd/Esel

Bildfolge 7/8: Löwe/Elefant

Je zwei Bildfolgen sind (vorder- und rückseitig) in filmartigem Handlungsablauf zu je 5 Bildern auf kräftigem Karton hergestellt. Originalgröße je Bild 14,8 x 18,5 cm

Verlag und Auslieferung:

Wartenberg & Söhne, 2 Hamburg 50, Theodorstraße 41

Sprachbarrieren aus sprachheilpädagogischer Sicht

Perspektiven der Sondererziehung und Rehabilitation Sprachbehinderter

Im Verlauf der seit einigen Jahren mit wechselnder Intensität geführten und noch andauernden Diskussion über Sprachbarrieren ist dieser Terminus inzwischen längst zu einem bildungspolitischen Schlagwort geworden. Zwar hat es infolge des allzu häufigen Sprachgebrauchs seinen anfänglichen provokatorischen Glanz und seine intellektuelle Anziehungskraft etwas verloren. An seiner Aktualität und an seiner Stimulanz, vielseitige Erörterungen auszulösen, aber hat der Sprachbarriereneffekt nichts eingebüßt.

Das Problem der Sprachbarrieren beschäftigt nach wie vor recht intensiv Psychologen, Linguisten, Sozialwissenschaftler, Germanisten, Politologen und Politiker und nicht zuletzt auch die Pädagogen. Besonders die bildungs- und sozialpolitisch engagierten Lehrer an Grund-, Haupt-, Gesamt- und Sonderschulen diskutieren in einem zunehmenden Maße Ziele sowie Möglichkeiten und Grenzen eines »kompensatorischen Unterrichts« (Oevermann 1969, 340), der sprachliche Hindernisse überwinden und beseitigen soll.

So erscheint z. B. das Wort Sprachbarrieren 1969 in den offiziellen »Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule — Schulversuche in Nordrhein-Westfalen —« (1969, 428).

Sprachbarrieren in bezug auf die soziale Schichtzugehörigkeit einzelner wie komplexer Gruppen werden auf der einen Seite aufgrund sorgfältiger empirisch-analytischer Untersuchungen in ihrer Existenz vollumfänglich bestätigt (Bernstein 1970 a, 1970 b, Oevermann 1969, Roeder 1965), auf der anderen Seite jedoch durch scharfsinnige wissenschaftstheoretische und methodenkritische Überlegungen in Frage gestellt oder gar ad absurdum geführt (vgl. dazu u. a. Messelken 1971, 12f., Bühler 1972, 136ff.).

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, daß im deutschen Sprachraum nicht erst in jüngster Zeit Erhebungen zum Problemkreis Sprache und Sozialstatus erfolgten. Bereits im Jahre 1928 veröffentlichten Hetzer und Reindorf einen Forschungsbeitrag über »Sprachentwicklung und soziales Milieu«.

Nach diesen einleitenden Bemerkungen wollen wir zu präzisieren versuchen, was der Begriff Sprachbarrieren umschließt, welche Vorstellungen er auslöst und welche wissenschaftlichen Modelle er impliziert.

Jeder Pädagoge, insbesondere der Sonderpädagoge macht die Erfahrung, daß bei seinen Schülern sowohl im sozialen als auch im persönlichen Bereich sprachliche Hindernisse und Schranken bestehen können, die sich aus der unterschiedlichen Verfügbarkeit über die Sprache ergeben. Die einzelnen Individuen und Gruppen zeigen oft recht erheblich voneinander abweichende Fertigkeiten und Geschicklichkeitsgrade, Sprache zu aktualisieren.

Damit ist aber etwa nicht gesagt, daß z. B. geringe sprachliche Plastizität und mangelnde Sprechtechnik prinzipiell auf Intelligenzschwäche oder auf eine reduzierte Sprachbegabung hinweisen. Divergierende Sprachleistungen resultieren nämlich hauptsächlich aus den unterschiedlichen Bedingungen, unter denen der einzelne Sprache erlernen und entwickeln konnte.

Eine normal verlaufende sprachliche Entwicklung ist von normalen sozio-ökonomischen und sozialen Komponenten abhängig. Es sind also die sozio-kulturellen Umweltbedingungen, die weitgehend Einfluß auf die sprachliche Entwicklung eines Kindes nehmen und ursächlich für die Entstehung von Sprachbarrieren infrage

kommen. Als wesentliche Ursache von Sprachbarrieren ist eine reduzierte emotionale und sprachliche Zuwendung im Säuglings- und Kleinkindalter anzusehen. Der emotional-sprachliche Zuspruch und Anspruch vollzieht sich nämlich vom Zeitpunkt der Geburt an in der intensiven Begegnung zwischen dem Kind und der unmittelbaren Bezugsperson, die im Normalfall die leibliche Mutter des Kindes ist. Aber auch der Vater ist vor allem während späterer Erziehungsphasen nicht unerheblich daran beteiligt. Gestaltet sich nun das Verhältnis zwischen dem in der Sprachentwicklung befindlichen Kind und seiner personalen Umwelt sprach- und gefühlsarm, so wirkt sich das nachteilig aus für den Aufbau der inneren Sprache und für das Sprechen des Kindes.

Von Geburt an ist das Kind notwendig angewiesen auf eine reichhaltige, differenzierte affektive Zuwendung, auf verbale Stimulierung, auf allseitigen sprachlichen Zuspruch und besonders auf einen regen aktiven Sprachumsatz.

Vor allem die sogenannten unterprivilegierten Schichten tendieren aber dahin, in der Erziehung mit möglichst geringem Sprachumsatz auszukommen. Der sprachliche Umgang erfolgt häufig in Form kurzer Imperativsätze ohne jede weitere Erklärung. Das gesprochene Wort wird oft durch nichtverbale Zeichen ersetzt. Kinderfragen werden häufig lästig empfunden und meistens nur kurz oder überhaupt nicht beantwortet oder sogar durch striktes Frageverbot unterbunden. Ein derartiges Milieu schränkt erheblich die Möglichkeiten des Kindes ein, eine Sprache von normaler Plastizität und kommunikativer Effizienz zu erlernen. Darüber hinaus wird aber auch die gesamte Persönlichkeitsentfaltung des Kindes stark beeinträchtigt durch »spracharme« Umweltbedingungen, die den Aufbau von Sprachbarrieren begünstigen.

Ein Kind, das ständig in die Passivität verwiesen wird, kann nämlich vermutlich kaum aktive, persönlichkeitsformende Eigenschaften wie Spontaneität, Kreativität, Kritikfähigkeit und selbständiges einsichtsvolles Handeln ausbilden.

Eine weitere Ursache für eine beeinträchtigte, behinderte oder gar nachhaltig gestörte Sprachentwicklung ist im qualitativ mangelhaften sprachlichen Vorbild gegeben. Lernprozesse im Bereich der Sprache und des Sprechens verlaufen bekanntlich weitgehend imitativ, d. h., sie werden bestimmt durch nachahmendes Lernen am sprachlichen Modell, das in seiner Struktur schichtenspezifisch bestimmt ist. »Kennzeichnend für die Sprache der Unterschicht ist ein Mangel an logischer Komplexität, der sich vor allem in einer fehlerhaften syntaktischen Gliederung der Sätze und in der Unsicherheit der Wortwahl äußert« (*Seminar Soziolinguistik* 1972, 33). Hinzu kommen schlechte Artikulation, mangelnde begriffliche Unterscheidungen und fehlerhafte Flexion.

Vor allem das Fehlen analytischer Begriffe im Sprachgebrauch dieses sozialen Milieus führt zu undifferenziertem Denken und bedingt damit auch eine äußerst mangelhafte Planung und Durchführung von Lernstrategien. Vgl. in diesem Zusammenhang die Untersuchungen von Pohl 1958, Jussen 1965 und Atzesberger 1967. Komplexes Denken und Lernen sind nämlich nur insoweit möglich, wie die Fähigkeiten und Fertigkeiten gegeben sind, Wortsprache sinnvoll zu erfassen und umzusetzen.

Als im Jahre 1959 die Untersuchungsergebnisse des englischen Soziologen Bernstein über »Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache« in der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie erschienen, fanden sie in dem angesprochenen Leserkreis und weit darüber hinaus eine außerordentlich starke Resonanz.

Bernsteins Thesen gehen davon aus, daß der Grad verbaler Plastizität vornehmlich sozio-kulturell bestimmt ist und »daß sozio-kulturelle Faktoren das Niveau der funk-

tionellen Fähigkeit und Leistung durch den Erwerb oder Verlust sprachlicher Geschicklichkeit entscheidend beeinflussen können« (Bernstein 1969, 298). Nach Bernstein hängt es weitgehend vom jeweiligen sozialbedingten Sprachstatus ab, wie ein Kind die Einwirkungen seines sozio-kulturellen Umfeldes verarbeitet und wie es Lernprozesse vollzieht. »Die Sprache, die gesprochene Sprache, bedingt in hohem Maße, was gelernt und wie es gelernt wird, und beeinflusst so das zukünftige Lernen« (Bernstein ebd.).

Die von Bernstein aufgefundenen Strukturen der »öffentlichen« und »formalen« Sprache mit dem »restricted« bzw. dem »elaborated Code« weisen darauf hin, daß die Kinder der Arbeiterklasse, verglichen mit denen der Mittelschicht, ein geringeres Sprachgeschick mit allen sich daraus ergebenden Nachteilen für den Prozeß ihres Lernens und ihrer Kognition zeigen.

Die im englischen Sprachraum durchgeführten Untersuchungen wurden besonders von Roeder (1965, 5—32) und Oevermann (1966, 166—186, 1968, 297—355) interpretiert, im deutschen Sprachbereich weitergeführt und in ihren Ergebnisse weitgehend bestätigt. Im Rahmen der hier vorliegenden Thematik kann und soll jedoch zur Bernstein-Oevermannschen Sprachbarrierentheorie keine ausführliche Darlegung erfolgen und nicht kritisch Stellung genommen werden. Es sei lediglich darauf verwiesen, daß das von Bernstein benutzte Modell der gesellschaftlichen Schichtung bei soziolinguistischen Erhebungen eine Reihe von Fragen und Problemen aufwirft, wie Lawton in dem 1970 erschienenen Buch über »Soziale Klasse, Sprache und Erziehung« (1970, 117 ff.) kritisch anmerkt und kommentiert. Überdies läßt sich ein derartiges Stratifikationsmodell nicht ohne weiteres auf Sozialstrukturen in der BRD übertragen.

Auch hinsichtlich einer Überbewertung der kodierenden Sprachfunktion sei nur eine kurze Bemerkung erlaubt. Werden nämlich sprachliche Kundnahme und Kundgabe — etwa in Anlehnung an behavioristische Modelle — als bloße De- und Enkodierungsvorgänge gesehen, so etikettieren und worten wir mit Hilfe der Sprache nur bereits vorgefertigte Gedanken und berücksichtigen dabei aber nicht, daß »die Sprache als die nach außen gekehrte Seite des Denkens« (Sapir 1961, 22) unsere Gedanken vorbereitet, entwirft und gestaltet. In diesem Zusammenhang wird auf das Prosastück von Heinrich von Kleist hingewiesen: »Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden«.

Trotz aller kritischen Einwände bestreitet aber heute wohl niemand mehr die Existenz und die negativen Auswirkungen von Sprachbarrieren sowie die Notwendigkeit, sprachliche Hürden und Schranken abzubauen. Die Diskussionen in den verschiedenen Wissenschaftsbereichen und in einer breiten interessierten Öffentlichkeit über Sprachbarrieren sind nicht zu überhören.

Aufgrund der bisherigen Darlegung lassen sich folgende wichtige Themenbereiche abgrenzen und näher erörtern:

- a) Bedeutung der Sprachbarrierentheorie und der daraus abgeleiteten Thesen für die Sprachheilpädagogik,
- b) Darstellung von Sprachbarrieren aus sprachheilpädagogischer Sicht,
- c) Stellenwert der Sprachbarrieren im pädagogischen Feld der Sondererziehung und Rehabilitation von Sprachbehinderten.

Zum besseren gegenseitigen sprachlichen Verständnis sollten jedoch zunächst die Termini Sprachheilpädagogik und Sprachheilschule näher bestimmt und umschrieben werden. Das in Deutschland aus der historischen Entwicklung sich ergebende sprachheilpädagogische Konzept als Summe von medizinischer Sprachheilkunde und allgemeiner Schulpädagogik hat sich inzwischen gewandelt.

Wir haben erkannt und postulieren nicht erst seit heute, daß der Unterricht an der pädagogisch durchaus eigenständigen Sonderschule für Sprachbehinderte mehr beinhalten muß als Normalunterricht plus Sprachtherapie. Sondererziehung, Bildung und Behandlung sind sinnvoll aufeinander zu beziehen und zu einem wohl- abgewogenen Ganzen zu integrieren.

Aus der Sprachheil- und Sprachkrankenschule alter Prägung gestaltet sich die Sonderschule für Sprachbehinderte, die, von einem neu gewonnenen Selbstverständnis ausgehend, ihre Eigenständigkeit behauptet. Die Sprachbehindertenschule von heute versucht ihre reichen sprachsonderpädagogischen und sprachtherapeutischen Erfahrungen kritisch zu reflektieren sowie ihre grundsätzliche Position zu beziehen und darzulegen.

Sie bemüht sich nachhaltig, spezifische, erziehungswissenschaftliche Grundlagen für den sonderpädagogischen Umgang mit Sprachgestörten zu erarbeiten und zu begründen. »Entsprechend wandelt sich die Sprachheilpädagogik zur Sprachbehindertenpädagogik als Grundlage der Erziehung, Bildung und Behandlung sprachgeschädigter Schüler«, wie *Orthmann* (1972, 6) in seiner Einführung zur »Schulischen Betreuung sprachbehinderter Kinder« feststellt.

Für eine derartig verstandene und ausgerichtete Sprachbehindertenpädagogik ergibt sich aus den fruchtbaren Auseinandersetzungen und den zahlreichen interdisziplinären Forschungsbeiträgen über die Existenz, die Auswirkungen und die Überwindung von sozialbedingten Sprachbarrieren eine Reihe relevanter Ergebnisse, Schlußfolgerungen und Gesichtspunkte.

1. Die Bedeutung der Sprache für eine normale seelisch-geistige Entwicklung des Menschen innerhalb des Kommunikationsfeldes seiner Sprachgemeinschaft ist Wissenschaftlern, Bildungs- und Schulpolitikern und einer breiten Öffentlichkeit überdeutlich bewußt geworden. Die weit verbreitete Ansicht, bei Schulanfängern könne Sprache in ihren Grundstrukturen als selbstverständlich vorausgesetzt werden und im Unterricht brauchten lediglich sprachliche Fertigkeiten perfektioniert zu werden, wurde revidiert und ist einer differenzierteren Einstellung gewichen.

Eine neuorientierte systematische Sprachbildung intendiert stärker als bisher, die Muttersprache als unabdingbare Voraussetzung für verbale Interaktionen und für sinnvolles kommunikatives Handeln zu übereignen. Sie befähigt dazu, die Welt zu ordnen, zu Worten und geistig zu erschließen und verbindet den einzelnen mit der Gesellschaft und ihrer Kultur.

Über die Sprache als Medium der Umwelterschließung urteilt *Wolfgang* (1971, 109): »Erst unser Sprachvermögen macht uns zu dialogischen Menschen, d. h. zu Menschen, die miteinander in Kommunikation treten können. Sprache stellt so ein wesentliches Mittel für unser In-Beziehung-Treten mit der dinglichen und personalen Umwelt dar.«

2. Entscheidende sprachliche Entwicklungsphasen fallen in die vorschulische Zeit. Die pädagogische Betreuung sprachlich benachteiligter Kinder darf daher nicht erst nach der Einschulung erfolgen, sondern muß so früh wie möglich einsetzen. Ein systematisch durchgeführtes Sprach- und Sprechtraining im Kindergarten und in den Vorschulklassen ist eine durchaus realisierbare Möglichkeit, um die Kinder aus den sogenannten »unterprivilegierten« Schichten zu fördern. Rechtzeitige sprachsonderpädagogische Früherfassung und -betreuung tragen sicherlich entscheidend mit dazu bei, vielen sprachlich benachteiligten Kindern einen späteren Sonderschulbesuch zu ersparen.

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

Redakteure: Arno Schulze, 357 Kirchhain, Alsfelder Straße 56, Ruf (06422) 18 50
Jürgen Teumer, 355 Marburg (Lahn), Schwanallee 50, Ruf (06421) 28 38 17
Verlag: Wartenberg & Söhne, 2 Hamburg 50, Theodorstraße 41, Ruf (040) 89 39 48

Inhaltsverzeichnis der Jahrgänge 1973 und 1974

Die Ziffern, z. B. 73/1/18, bedeuten in ihrer Reihenfolge von links nach rechts: Jahrgang/Heft/Seite.

ALLGEMEINES

Sprachliche Kommunikation bei sprachbehinderten Schülern (P. Keller) ..	73/3/ 65
Integration Behinderter in das Regelschulwesen. Tendenzen und Möglichkeiten (Th. Jensen)	73/4/113
Über die Bedeutung des Spiels in der Sprachbehindertenpädagogik (W. Rechner)	73/4/119
Über die spieltherapeutische Gruppenbehandlung von sprachbehinderten Kindern (Dorothee Schwämmlein)	73/4/122
Sprachstörung als Lernstörung — Hemmnisse in der Schullaufbahn sprachbehinderter Kinder (Gerda Knura)	73/5/129
Der Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte unter therapeutischem Aspekt (D. Resch)	74/1/ 15
Sport für sprachbehinderte Schüler (J. Wiechmann)	74/2/ 37
Probleme und Möglichkeiten der Lernmotivierung sprachbehinderter Kinder in Unterricht und Therapie in Schulen für Sprachbehinderte (O. Braun)	74/2/ 47
Die Empfehlung der Bildungskommission zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher (J. Wiechmann)	74/2/ 62
Zur sonderpädagogischen Rehabilitation der Sprachbehinderten. Probleme, Organisation und Struktur (K. H. Flehinghaus)	74/5/137
Die Sprachheilschule — eine Leistungsschule? (G. Hofbauer)	74/5/153

ORGANISATIONSFORMEN

Effektivität in der ambulanten Sprachbehandlung (J. Radtke)	73/2/ 33
Sonderschullehrer für Sprachbehinderte in Hessen. Wunsch und Wirklichkeit. (J. Teumer)	73/2/ 41
Zur Frage der Beratungsstellen für Sprachbehinderte in Baden-Württemberg (W. Orthmann und Arbeitsgruppe)	73/2/ 47
Hinweise zum Aufbau einer umfassenden Legastheniker-Hilfe in Rheinland-Pfalz (M. Atzesberger)	73/3/ 90

Integration Behinderter in das Regelschulwesen.	
Tendenzen und Möglichkeiten (Th. Jensen)	73/4/113
Sprachheilpädagogische Einrichtungen in Hamburg (J. Wiechmann)	73/5/153
Entwicklung der Sonderschulen der Bundesrepublik.	
Vergleich der Jahre 1961 und 1971 (J. Wiechmann)	73/5/156
Untersuchungen über Vorkommen und Häufigkeit von Sprachschädigungen	
im Vorschul- und Schulalter (A. Schulze und J. Teumer)	73/6/161
	74/1/ 1
Die sogenannte Früherfassung Sprachbehinderter	
(H. Eglins und Hildegard Schäfer)	74/1/ 21
Die Empfehlung der Bildungskommission zur pädagogischen Förderung	
behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher	
(J. Wiechmann)	74/2/ 62
Zur sonderpädagogischen Rehabilitation der Sprachbehinderten.	
Probleme, Organisation und Struktur (K. H. Flehinghaus)	74/5/137
Bericht über die Erfassung und Betreuung sprachbehinderter Kinder	
im Schulbezirk der Sprachheilschule Impflingen	74/6/191

STOTTERN

Ein verhaltenstherapeutischer Ansatz zur Resozialisierung	
erwachsener Stotternder (W. Wendlandt)	73/1/ 8
Hypothesen über hirnpfysiologische Mechanismen des Stotterns	
und seiner Behandlung (W. Wertebroch)	73/4/108
Eine logopädisch-psychologische Gruppentherapie	
erwachsener Stotternder (Rosa Zopf und Maria Motsch)	73/5/143
Erfassung der Symptomatik Stotternder (R. W. Zerbin)	73/6/174
Prinzipien der Stottertherapie nach van Riper (A. Preus)	74/3/ 69
Der Adaptionseffekt beim Stottern (P. Keller)	74/3/ 85

STAMMELN

Bildwortserie zur Lautagnosieprüfung und zur Schulung	
des phonematischen Gehörs (Hildegard Schäfer)	73/3/ 83
Therapieverlauf bei einem Fall von schwerem multiplen Stammeln	
(H. Metzker)	74/4/115
Zum phonologischen Aspekt des Spracherwerbs	
und dessen Bedeutung für die Dyslalie (H. J. Scholz)	74/5/145
Neue Prüfmittel für Artikulation und Phonemgehör (W. Orthmann)	74/5/157

DYSGRAMMATISMUS

Sprachausbau und Sinneserziehung als ein Beitrag zur sprachlichen	
Rehabilitation dysgrammatischer Erscheinungen (M. Löhnig)	73/1/ 1
Möglichkeiten einer gezielten Dysgrammatiker-Therapie im Sprachlabor	
(H. Blankenheim und G. Gillen)	73/1/ 13

LEGASTHENIE

Hinweise zum Aufbau einer umfassenden Legastheniker-Hilfe	
in Rheinland-Pfalz (M. Atzesberger)	73/3/ 90
Neues zur Legastheniepädagogik (K. H. Berg)	73/4/ 97

APHASIE

Beobachtungen während der hirnpathologischen Untersuchung von Aphasikern im Hinblick auf die Therapie (Renate Braun)	73/5/138
Betreuung dysphasischer Kinder in Dänemark (Jytte Jordal)	74/4/121

MEHRFACHBEHINDERUNG

Erfahrungsbericht aus dem Sprachheilzentrum Werscherberg der Arbeiterwohlfahrt, Bezirksverband Weser Ems e. V. (Heide Meyer) ..	74/1/ 23
Bericht über die Frühförderung mehrfachgeschädigter hör- und sprach- behinderter Kinder in einer Beratungs- und Behandlungsstelle für Risikokinder und in einem Körperbehinderten-Zentrum (A. Schulze)	74/6/196

TECHNISCHE MEDIEN

Möglichkeiten einer gezielten Dysgrammatiker-Therapie im Sprachlabor (H. Blankenheim und G. Gillen)	73/1/ 13
Ein Erfahrungsbericht über den Einsatz des Gerätes HC DAF Phonic Mirror (Silke Schmidt-Dreesen)	74/5/160

SONSTIGES

Beitrag zur Ätiologie der Lippen-, Kiefer-, Gaumenspalte (A. Sommerfeld) ..	73/2/ 50
Zur systematischen Verhaltensmodifikation und Sprachtherapie bei autistischen Kindern (H. Hoefert)	73/5/149
Probleme der sprachlichen Retardation lernbehinderter Schüler (K. H. Flehinghaus und Monika Heiny)	74/4/101
Von richtiger und falscher Atmung (Annemarie Friese)	74/6/173
Schwierigkeiten bei der Definition und Diagnose »Geistiger Behinderung« (A. Grunwald)	74/6/181

BERUFUNGEN / WÜRDIGUNGEN / NACHRUFE

Fritz Wartenberg — 70 Jahre	73/1/ 30
Dir. i. R. Wilhelm Block †	73/2/ 55
Konrektor Erwin Fester †	73/2/ 56
Max Kollert †	73/2/ 57
Rektor i. R. Gerhard Geißler †	73/2/ 57
Oberschulrat Franz Maschka zum Bezirksschulinspektor für das Wiener Sonderschulwesen ernannt	73/3/ 95
Hannes Aschenbrenner zum Direktor der Wiener Sprachheilschule berufen	73/3/ 95
Direktor i. R. Karl Trümper mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet ..	73/5/157
Prof. Dr. W. Orthmann 60 Jahre	73/6/190
Rektor i. R. Paul Lüking 80 Jahre	74/2/ 66
Dr. Lothar Werner zum Professor ernannt	74/5/162
Dir. F. Wallrabenstein tritt in den Ruhestand	74/6/202
Herbert Weinert 75 Jahre	74/6/202
Otto Braun zum Professor ernannt	74/6/203

Die Sprachheilarbeit enthält darüber hinaus Berichte des Vorstandes und der Landesgruppen der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V., Berichte von Tagungen sowie zahlreiche Buchbesprechungen.

NAMENSREGISTER DER AUTOREN

Atzesberger, M. (Koblenz)	73/3/ 90	Preus, A. (Oslo)	74/3/ 69
Berg, K. H. (Mainz)	73/4/ 97	Radtke, J. (Hamburg)	73/2/ 33
Blankenheim, H. (Morscheid)	73/1/ 13	Rechner, W. (Altleiningen)	73/4/119
Braun, O. (Stuttgart)	74/2/ 47	Resch, D. (Köln)	74/1/ 15
Braun, Renate (Köln)	73/5/138	Schäfer, Hildegard (Gießen)	73/3/ 83
Eglins, H. (Gießen)	74/1/ 21		74/1/ 21
Flehinghaus, K. H. (Dortmund)	74/4/101	Schmidt-Dreesen, Silke	
	74/5/137	(Homburg/Saar)	74/5/160
Friese, Annemarie (Hannover)	74/6/173	Scholz, H. J. (Reutlingen)	74/5/145
Gillen, G. (Morscheid)	73/1/ 13	Schulze, A. (Marburg)	73/6/161
Grunwald, A. (Lüneburg)	74/6/181		74/1/ 1
Heiny, Monika (Dortmund)	74/4/101		74/6/196
Hoefert, H. (Berlin)	73/5/149	Schwämmlein, Dorothee (Nürnberg)	73/4/122
Hofbauer, G. (Augsburg)	74/5/153	Sommerfeld, A. (Karlsruhe)	73/2/ 50
Jensen, Th. (Hamburg)	73/4/113	Teumer, J. (Marburg)	73/2/ 41
Jordal, Ivttte (Aarhus)	74/4/121		73/6/161
Keller, P. (Bad Nauheim)	73/3/ 65		74/1/ 1
	74/3/ 85	Wendlandt, W. (Berlin)	73/1/ 18
Knura, Gerda (Köln)	73/5/129	Wertenbroch, W. (Freren)	73/4/108
Löhnig, M. (Nürnberg)	73/1/ 1	Wiechmann, J. (Hamburg)	73/5/153
Metzker, H. (Marburg)	74/4/115		73/5/156
Meyer, Heide (Osnabrück)	74/1/ 23		74/2/ 37
Motsch, Maria (Berlin)	73/5/143		74/2/ 62
Orthmann, W. (Reutlingen)	73/2/ 47	Zerbin, R. W. (Marburg)	73/6/174
	74/5/157	Zopf, Rosa (Berlin)	73/5/143

Die Bildungspläne einer sprachlichen Frühbetreuung sind in Zusammenarbeit mit der Sprachbehindertenschule zu erstellen. Die Ansicht Alich's über Früh-erziehung und Bildungspläne für Hörsprachgeschädigte gilt auch hier ohne Einschränkung. »Früherziehung und Schule sind keine voneinander unabhängige Einrichtungen, sondern eng aufeinander angewiesen« (Alich 1968, 6).

3. Der individuelle Spracherwerb ist vorrangig sozialbedingt. Das Kind erlernt nämlich die Sprache seiner Umgebung, in der es aufwächst. Seine sprachliche Sozialisation ist aber nicht ausschließlich sozio-kulturell bestimmt. Sprachbarrieren müssen nicht die Persönlichkeitsentwicklung unabänderlich determinieren, sondern appellieren vielmehr an den Sprachpädagogen, sie zu überwinden und abzubauen. Bei entsprechenden sprachpädagogischen Hilfen vermag ein Kind Sprachbarrieren im Rahmen seiner Sprachbegabung zu überwinden.
4. Die sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten des einzelnen beeinflussen weitgehend die Art und Weise seiner Lernstrategien und den Aufbau seiner kognitiven Strukturen. Sie entscheiden damit letztlich über den Erfolg bzw. über die Möglichkeiten seines schulischen und beruflichen Werdeganges. Eine optimale Sprachbildung möglichst vieler bewirkt somit, der geforderten Chancengerechtigkeit in der Schule und im Beruf näherzukommen.

Zusammenfassend läßt sich sagen: Die gegenwärtige Diskussion über Sprachbarrieren führt zu Resultaten und zu Erkenntnissen, die für die Sprachbehindertenpädagogik recht bedeutsam erscheinen. Die bildungspolitischen Signale und die sprachpädagogischen Konsequenzen in bezug auf die Sprachbarrierentheorie kann und sollte die Sprachbehindertenpädagogik nutzen, um ihre Anliegen und Intentionen durchzusetzen:

sprachauffällige und sprachgestörte Kinder, Jugendliche
und Erwachsene zu erziehen, zu bilden und zu behandeln.

Bisher war ausdrücklich hauptsächlich nur von sozialabhängigen Sprachbarrieren die Rede, die in ihren negativen Auswirkungen vornehmlich die Chancengleichheit in Schule und Beruf verhindern oder zumindest beeinträchtigen. Neben diesen milieubedingten exogenen Ursachen von Sprachbarrieren gibt es aber eine Reihe sogenannter endogener Faktoren wie

Sprachentwicklungsverzögerungen,
psychogene Sprachstörungen,
sprechmotorische Ungeschicklichkeit,
Defekte und Anomalien der peripheren Sprechorgane

— um nur einige zu nennen —, die sprachliche Hindernisse und Schranken bedingen.

Diese Behinderungen der Sprache und des Sprechens wirken sich vor allem im gesamten Bereich kommunikativen Handelns außerordentlich nachteilig aus. Aufgrund umfangreicher Untersuchungen über die »soziale Motivation bei sprachbehinderten Schülern« konnte Knura (1972, 18) für diese Gruppe eindeutig nachweisen, daß deren soziales Verhalten von dem vergleichbarer normalsprechender Kinder signifikant abweicht.

Im einzelnen stellte Knura (1972, 23) fest:

1. Für sprachbehinderte Kinder haben Gruppennormen geringere Bedeutung.
2. Die sozialen Entscheidungen sprachbehinderter Kinder sind weniger vom Sympathie-Ethos getragen.
3. Sprachbehinderte Kinder werden in ihren Entscheidungen stärker von egoistischen Motivierungen beeinflusst.

Aber nicht nur das Sozialverhalten, sondern auch das schulische Leistungsverhalten scheint erheblich beeinträchtigt und unterscheidet sich signifikant von dem nicht-sprachbehinderter Schüler, wie Knura (1971, 111 ff.) differenziert nach einzelnen Sprachbehinderungsarten überzeugend darstellt. Im Hinblick auf die sprachliche Sozialisation und Enkulturation des sprachbehinderten Menschen ist infolgedessen der Begriff Sprachbarrieren beträchtlich zu erweitern und gleichzeitig genauer zu spezifizieren.

Aus sprachheilpädagogischer Sicht erweisen sich als Sprachbarrieren alle jene Sprachbehinderungen, die die seelisch-geistige Entwicklung und die Kommunikationsfähigkeit des einzelnen in einem solchen Ausmaße beeinträchtigen, daß weder die Entfaltung seiner Fähigkeiten noch seine sozio-kulturelle Eingliederung sicher gewährleistet erscheint.

Zusammenfassung

Die verdienstvollen Pionierleistungen und Forschungsbeiträge des englischen Soziologen Bernstein über sozialbedingte Sprachbarrieren als bildungshemmende Faktoren haben den hohen Stellenwert der menschlichen Sprache für die Persönlichkeitsentwicklung überdeutlich bewußt gemacht. Sprachbarrieren reduzieren nämlich wesentlich die Möglichkeiten des einzelnen, über die Sprache zu verfügen, um seine Umwelt zu erschließen und seine geistige Welt zu gestalten. Sie wirken sich überaus nachteilig auf die Gesamtentwicklung seiner kognitiven Strukturen, seiner Verhaltens- und Lernstrategien aus.

Sprachbarrieren sind aber nicht nur ausschließlich sozialbestimmt. Aus sprachheilpädagogischer Sicht erweisen sich vielmehr als sprachliche Hindernisse und Schranken alle jene multifaktoriell bedingten Störungen der Sprache und des Sprechens, die die verbale Kommunikation des einzelnen so nachhaltig beeinträchtigen, daß der Prozeß seiner Sozialisation, Enkulturation und Personalisation nicht normal verläuft. Mit anderen Worten, seine sozio-kulturelle Eingliederung innerhalb seines Kommunikationsfeldes, d. h. in den übergreifenden Zusammenhang seiner Sprachgemeinschaft, erscheint in höchstem Maße gefährdet.

Sprachbarrieren — gleich welcher Ursachen — determinieren die Persönlichkeitsentfaltung aber nicht unabänderlich. Frühzeitige sprachpädagogische Hilfen für sprachlich benachteiligte Kinder aus sogenannten unterprivilegierten Schichten und rechtzeitige sprachheilpädagogische Maßnahmen für Sprachbehinderte ermöglichen es durchaus, Sprachbarrieren zu überwinden und ihre negativen Auswirkungen abzuschwächen oder gar zu beseitigen. Damit wird dem Postulat nach Chancengerechtigkeit in Schule und Beruf zumindest annähernd entsprochen. Der Sprachbehindertenpädagogik als Grundlage der Erziehung, Bildung und Behandlung Sprachbehinderter fällt dabei die entscheidende Rolle zu.

Literatur:

- Alich, Georg: Bericht über den Stand der Früherziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Früherziehung für hörgeschädigte Kinder. SH 1, Kettwig/Ruhr 1968.
Atzesberger, Michael: Sprachbildung bei Lernbehinderten. Berlin 1967².
Bernstein, Basil: Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. In: Helmers, Hermann (Hrsg.): Zur Sprache des Kindes. Darmstadt 1969.
Bernstein, Basil: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Amsterdam 1970.
Bernstein, Basil: Der Unfug mit der »kompensatorischen« Erziehung. In: betrifft: Erziehung, 1970 b, 9, 15—19.
Bernstein, Basil: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf 1972.
Bühler, Hans: Sprachbarrieren und Schulanfang. Weinheim/Basel/Wien 1972.

- Hetzer, Hildegard und Reindorf, Berta: Sprachentwicklung und soziales Milieu, Zeitschr. f. angew. Psych. 29 (1928), 449—462. Abgedruckt in: Helmers, H. (Hrsg.): Zur Sprache des Kindes. Darmstadt 1969, 151—165.
- Jussen, Heribert: Lücken im sprachlichen Weltbild des Hilfsschulkindes. In: Wirkendes Wort, Düsseldorf 1965, Heft 4.
- Kleist, Heinrich von: Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. Reclam Bd. 7670, 48—55, Stuttgart 1967.
- Knura, Gerda: Einige Besonderheiten des schulischen Verhaltens sprachbehinderter Kinder. Die Sprachheilarbeit, 16. J. 1971, H. 4, 111—123.
- Knura, Gerda: Zur Motivierung des sozialen Verhaltens sprachbehinderter Schüler. In: Schulische Betreuung sprachbehinderter Kinder. Berlin-Charlottenburg 1972.
- Lawton, Denis: Social Class, Language and Education. London 1969. Deutsch: Soziale Klasse, Sprache und Erziehung, Düsseldorf 1970.
- Messelken, Hans: Empirische Sprachdidaktik, Heidelberg 1971.
- Oevermann, Ulrich: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969.
- Orthmann, Werner: Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik, Berlin-Charlottenburg 1969.
- Orthmann, Werner: Schulische Betreuung sprachbehinderter Kinder. Berlin-Charlottenburg 1972.
- Pohl, Rudolf: Ein Vergleich der sprachlichen Leistungsfähigkeit von Volks- und Hilfsschulkindern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1958, H. 6, S. 292—297.
- Roeder, Peter Martin: Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen. In: Padsziorny, Roeder, Wolf: Sozialstatus und Schulerfolg, Heidelberg 1965.
- Sapir, Edward: Die Sprache. München 1961.
- Seminar »Soziolinguistik« (Hrsg.). Sprachbarrieren. Hamburg 1972⁶.
- Wolfgang, Hans: Zur Problematik der Umweltbeziehungen zerebral bewegungsgestörter Kinder. In: Wolfgang, H. und Begemann, E.: Das körperbehinderte Kind im Erziehungsfeld der Schule. Berlin-Charlottenburg 1971.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. K. Flehinghaus, 46 Dortmund, Wallrabestraße 13.

Lehrmittel und Schriften zur Sprachheilpädagogik

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

Übungsblätter zur Sprachbehandlung

18 Folgen in Einzelheften und als Sammelband

Bildgeschichten

zur Sprachförderung und Überwindung der Sprachnot

Testmittel zur Sprachbehandlung

Untersuchungs- und Behandlungsbogen

Beratungsschriften für Eltern

Prospekte und Auslieferung direkt vom Verlag

Wartenberg & Söhne, 2 Hamburg 50, Theodorstraße 41

Kleine Beiträge aus der Praxis

Hildegard Schäfer, Gießen

Die neue »Bildwortserie«

Für die 1973 erschienene »Bildwortserie zur Lautagnosieprüfung und zur Schulung des phonematischen Gehörs« ist eine Neubearbeitung notwendig geworden. Praktische Erprobung sowie kritische Auseinandersetzungen haben zu Erweiterungen des Materials angeregt. Hier soll eine Beschreibung gegeben werden.

I. Das Prüfmaterial

A. Auswahl der Prüfwörter

Die »Bildwortserie« wurde in ihrem Grundbestand nicht verändert. 30 Wortpaare, die sich nur durch die phonologische Opposition zweier Laute klanglich unterscheiden, sind im Bild dargestellt (1).

Bei der Auswahl der Wörter wurden zwei Gesichtspunkte berücksichtigt: Kindgemäßheit und Konformität der Lautgegensätze mit den am häufigsten verammelten Phonemen und deren gebräuchlichsten Substitutionslauten.

1. Wenigstens ein Wort eines Paares sollte im durchschnittlichen passiven und aktiven Wortschatz der Fünfjährigen enthalten sein (jüngste Zielgruppe für die Prüfung).

Wurde ein Wort gewählt, das nicht diesem Kriterium entspricht (Flieder, Latte, Krage), so wurde Wert gelegt auf

- a) die Bekanntheit des klangverwandten Wortes (Flieger, Ratte, tragen) und
- b) auf die Erfahrbarkeit des noch nicht bekannten Wortes für Fünfjährige.

Natürlich dürfen nur wenige Wörter dieser Art vorkommen, damit die Vorbereitung der Prüfung nicht zum permanenten Lernprozeß wird.

2. Die phonologische Opposition der Lautpaare sollte den häufigsten Substitutionsfehlern bei Stammelern entsprechen, den Parakappazismen, den Zischlautstörungen und den Pararhotazismen.

Mit Hilfe solcher Wortpaare kann nicht nur allgemein »akustische Unaufmerksamkeit« geprüft werden — das wäre mit vielen anderen Paaren, deren Lautgegensatz nicht das unter Punkt 2 aufgeführte Kriterium hat (wie: Bach - Dach), möglich.

Vielmehr soll darüber hinaus feststellbar sein, ob Stammer ihre eigenen Artikulationsfehler bei fremden Sprechern erkennen oder nicht, ob also eine sensorische Komponente als Ursache für einen Substitutionsfehler infrage kommt.

Die Beachtung der beiden Kriterien, Kindgemäßheit und Konformität mit den meistverbreiteten Dyslalien, beschränkte die Wortauswahl erheblich. Es war aus diesem Grunde auch unmöglich, eine Ausgewogenheit zwischen den Beispielen mit K-, R- und S-Wörtern herzustellen.

B. Voruntersuchungen

Die im »Kontrollblatt« vorgeschriebene Vorbereitung der Überprüfung: Intelligenztest und Hörtest zur Eliminierung der beiden Verwechslungsursachen Schwachsinn und Schwerhörigkeit ist nur für den wissenschaftlichen Gebrauch unbedingt notwendig. Sind diese Voruntersuchungen nicht durchgeführt, so dient das Prüfmittel dem screening. Bei einer die Norm überschreitenden Fehlerzahl ist dann eine Dif-

ferentialdiagnose nötig. Hingegen können bei wenigen Fehlern im Prüfungsergebnis eine audiogene Dyslalie oder eine sensorische Komponente als Stammelursache ausgeschlossen werden.

C. Einsatz eines Tonbandes

Erste Untersuchungen mit Verwendung eines Tonbandgerätes haben gezeigt, daß der Proband eine zusätzliche Motivation zur Mitarbeit erfährt. Dabei konnten meine Einwände gegen ein zu unpersönliches Verfahren bei Kindern entkräftet werden.

Die Prüfungen mit Tonbandsprache haben folgende Vorteile: Gleichbleibende Artikulation und Lautstärke, Vermeidung von Aussprachefehlern sowie Entlastung des Prüfers, der seine volle Aufmerksamkeit der Beobachtung des Probanden und der Ergebnisfixierung widmen kann, und damit die Vergleichbarkeit der Ergebnisse.

Daher liegt der neuen »Bildwortserie« eine Tonbandkassette bei, die zur eigentlichen Untersuchung eingesetzt werden kann. Natürlich muß die Vorbereitung (Einübung der Begriffe anhand der blauen Übungsserie) mündlich und individuell durchgeführt werden. Bei Reihenuntersuchungen ist auch die vorbereitende Einübung der Begriffe in der Gruppe sinnvoll.

D. Deutung der Prüfungsergebnisse

Zahlreiche Untersuchungen, die außer mir auch inzwischen viele andere Benutzer der Bildwortserie bei normalsprechenden und bei stammelnden Kindern durchgeführt haben (2), lassen vorsichtige Schlüsse auf die Aussagefähigkeit des Prüfmittels zu. Die nachfolgend mitzuteilenden Erfahrungswerte bedürfen allerdings einer Erweiterung und exakten wissenschaftlichen Überprüfung.

1. Das fünfjährige, nicht sprachgestörte Kind ist normalerweise fähig, die Prüfung mit geringer Fehlerquote (1 bis 3 Fehler) zu bestehen. Hohe Fehlerzahlen (8 und mehr Fehler) weisen bei dieser Gruppe auf situationsbedingte und durch neurotisierende Faktoren ausgelöste Unkonzentriertheit hin. Siebenjährige, nicht sprachgestörte Kinder arbeiten in den meisten Fällen fehlerfrei.

2. Stammelnde Kinder im Grundschulalter zeigen bei einer Erstuntersuchung mit der Bildwortserie im Vergleich zu ihren normalsprechenden Alterskameraden häufig eine leicht erhöhte Fehlerquote (2 bis 4 Fehler). Sobald diese Gruppe erfaßt hat, daß es auf feine Klangunterschiede aufzupassen gilt, wird das Ergebnis besser, erreicht in einzelnen Fällen den 0-Wert.

3. Eine weitere Gruppe von Stammelern macht etwa 5 bis 7 Fehler. Bei einer Zweituntersuchung sinkt die Fehlerzahl vielfach nur unerheblich; sie bleibt manchmal konstant oder erhöht sich sogar leicht. Häufig werden dabei andere Paare verwechselt.

4. Stammer, die mehr als 7 Fehler machen, zeigen meistens erhebliche Schwierigkeiten der Lautunterscheidungsfähigkeit. Deutlichstes Merkmal ist ein Zögern und sich selbst Korrigieren — manchmal gerade zu dem falschen Bild hin — während der Prüfung, sobald das System der Lautklangverwandtschaft eines Wortpaares erfaßt ist.

Abschließend kann gesagt werden, daß die meisten Stammer — gemessen an Normalsprechenden — eine geschwächte Aufmerksamkeit gegenüber der Sprache haben.

Fehlerbewertung:

Bis zu 3 Fehler liegen noch im Normbereich aller bisher untersuchten Kinder;

4 bis 7 Fehler weisen auf erhöhte akustische Unkonzentriertheit hin;

mehr als 7 Fehler lassen echte Mängel der Phonemdiskrimination bis hin zur partiellen akustischen Lautagnosie erkennen (vorausgesetzt, es sind audiogene Dyslalie und Schwachsinn ausgeschlossen).

II. Das Übungsmaterial

Während der bisher erschienene Teil der Bildwortserie vor allem der Erkennung von Stammelursachen dient, sind aus den im ersten Teil dargestellten Gründen jetzt einige Erweiterungen angefügt worden, die hauptsächlich auf Schulung des phonematischen Gehörs, also auf Therapie abzielen.

Wie Knura (3) schreibt, haben Kinder mit Schwächen oder Störungen der visuellen oder auditiven Wahrnehmung oft »Schwierigkeiten im Erkennen, Behalten und Erinnern von ... Raum-Lage-Beziehungen und der Stellung in der Reihe, im Erkennen, Behalten, Erinnern und Unterscheiden von Sprachlauten bei anderen und bei sich selbst, beim Heraushören von Lauten aus Wortganzen bei anderen und bei sich selbst, beim Erkennen, Behalten und Erinnern einander zugeordneter optischer und akustischer Sprachzeichen.«

Um nicht einer gefährlichen Einseitigkeit Vorschub zu leisten, sei deutlich vermerkt: Keinesfalls soll das gesamte Störungsbild der im sensorischen Bereich Geschwächten mit den Störungen der Sprachlautwahrnehmung umschrieben werden. Vielfach entspricht der gesamte Sprachaufbau nicht der Altersnorm (4).

Es kann daher nur Aufgabe dieser Serie sein, einen Teilbereich einer komplexen Störung zu erfassen und für diesen Teilbereich therapeutische Möglichkeiten aufzuzeigen. Hörübungen, wie sie hier vorgeschlagen werden, müßten dann koordiniert werden mit sprachaufbaufördernden Maßnahmen.

A. Das Übungsmaterial

Auch die Übungsreihe baut auf dem bekannten Bildwortmaterial auf (55 Bilder, die zu 30 klangverwandten Paaren und zu einigen Dreiergruppen zusammengestellt werden können). Die beiden Untersuchungsreihen sollen nicht zu Übungszwecken verwendet werden.

Als Übungsmaterial dienen:

1. Die blaue Übungsserie, die schon bei der Einübung der Begriffswörter benutzt wurde;
2. die 55 Wortbilder im Kleinformat (Lottobildgröße), die ausgeschnitten zu Legübungen benutzt werden;
3. die zu den Bildern passenden Wortkarten;
4. ein Tonband;
5. Übungsanweisungen und Lösungstabellen.

B. Die Probanden — Anwendungsbereiche

Der Übungsteil richtet sich vor allem an Stammer, auch an ältere Kinder, die schon lesen können, aber Schwierigkeiten bei der Laut- und Buchstabendiskriminierung aufweisen, sowie an aphasische Erwachsene.

Für Legastheniebehandlung dürfte das Material mehr exemplarischen Wert haben, da die Rechtschreib-Lese-Störung sich nicht auf eine Diskriminationsschwäche der am häufigsten verstammelten Laute beschränkt. Hier wären ähnliche, aber umfangreichere Programme sicher zweckmäßig.

Das Programm ist so zusammengestellt worden, daß Gruppenbehandlung meistens möglich und therapeutisch besonders wirkungsvoll ist. Die drei ersten Hörübungen (»Das falsche Wort« — »Fehler im Satz« — »Das passende Wort«) eignen sich auch

für eine Anwendung im Sprachlabor. Ebenso bietet sich die Arbeit mit einem automatischen Playback-Kassettengerät (z. B. Phonic Mirror) an.

C. Die Hörübungen

1. Das falsche Wort

Bei dieser Hörübung soll der Pb die vom VL vorgelesenen oder vom Tonband vermittelten Wörter mit den Bildern der blauen Übungsserie vergleichen. Zweimal werden die Bilder benannt. Bei beiden Durchgängen sind je 25 Fehler eingestreut, das klangverwandte Wort wird artikuliert. Der Pb soll jedesmal feststellen, ob »richtig« oder »falsch« gesprochen wurde. In einer Tabelle, die entsprechend der vorgegebenen Lösungstabelle anzufertigen ist, werden die Ergebnisse durch den Pbn oder durch den VL eingetragen. Zum Schluß wird mit der Lösungstabelle verglichen.

2. Fehler im Satz

Hier wird vom VL oder vom Tonband in ganzen Sätzen beschrieben, was auf den Situationsbildern der blauen Übungsserie zu sehen ist. In 25 Fällen (insgesamt 55 Sätze) wird das klangverwandte Wort gebraucht, was teilweise lustige Kombinationen ergibt und einem Stammfehler entspricht. Beispiel: Dem Bild entspricht: »Der Pfeil liegt auf dem Bogen.« Dem Pb wird der Satz angeboten: »Der Pfeil liegt auf dem Boden.«

Jede Satzbeurteilung wird in die Tabelle eingetragen.

3. Das passende Wort

Vom Tonband werden in 24 Abschnitten Sätze und kurze Geschichten abgehört, in denen die Grundwörter enthalten sind. Zur Einführung in die Aufgabe legt der VL die beiden Wortkärtchen »Katze« und »Tatze« vor das Kind. Er spricht den ersten Satz: »Ich streichele meine Katze« und läßt sich das passende Wort geben. In analoger Weise können die ersten 10 Sätze behandelt werden.

Vor der eigentlichen Übung gibt der VL dem Pb ein Übungsblatt, auf dem zu jedem Abschnitt die vorkommenden, aber auch die klangverwandten Wörter enthalten sind und fordert ihn auf, die passenden Wörter zu unterstreichen:

Arbeitsanweisung:

Du hörst jetzt 24 Sätze und kurze Geschichten. Zu diesen Sätzen und Geschichten findest Du einige passende Wörter auf Deinem Blatt. Es sind aber auch Wörter dabei, die nicht passen, obwohl sie ganz ähnlich klingen. Unterstreiche in jedem Abschnitt immer nur die richtigen Wörter!

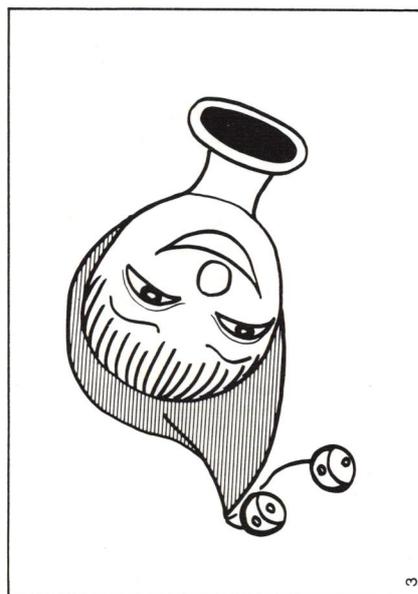
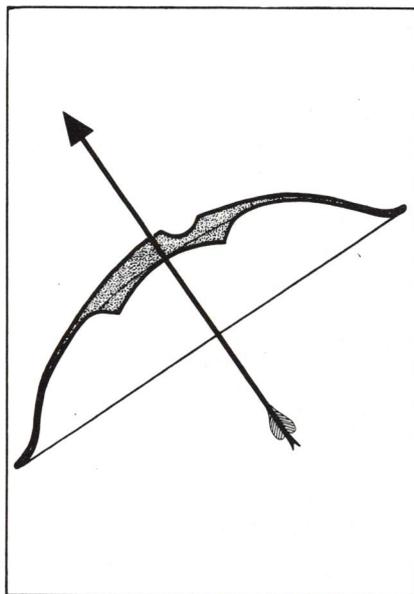
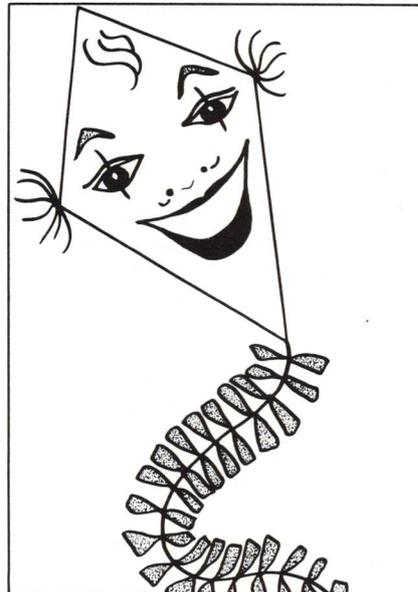
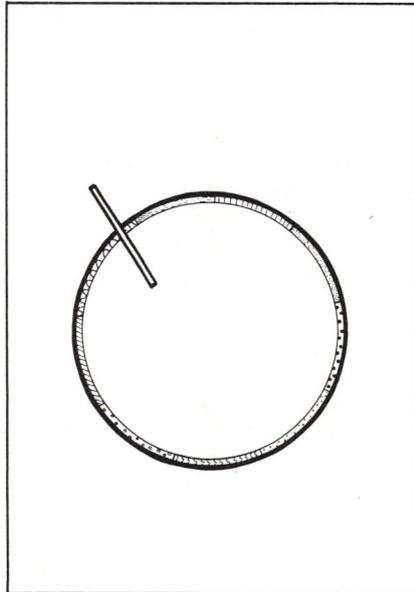
4. Reihenlegen

Man beginnt mit zwei Bildpaaren aus der Lottobildserie. Die Karten werden an den oberen Rand des Tisches gelegt. Der VL fordert den Pb auf, zwei der vier Bilder nebeneinanderzulegen. Beispiel: In einer Reihe liegen Tanne — Kanne — Teller — Keller. VL: Lege Tanne zu Keller!

Die vorgegebenen Bildpaare können je nach Aufnahmefähigkeit des Pb vermehrt werden. Schließlich nimmt man auch die Dreiergruppen.

Am Beispiel sollen hier verschiedene Aufforderungsmöglichkeiten zum Reihenlegen formuliert werden:

- a) Lege Tanne zu Keller!
- b) Lege nebeneinander Tanne, Tasse, ... und Kopf!
- c) Lege Tanne zwischen Tasse und Teller!
- d) Lege Tanne links neben (rechts neben) Rose!
- e) Lege Rose und Flieger links (rechts) neben Kragen und krachen!



Beispiel eines Blattes aus der Übungsserie (Format DIN A 4).

- f) Lege Bogen unter (über) Reifen!
g) Lege reisen — nein reiten — neben raufen und lutschen und rutschen über raufen!

Die gleichen Übungen lassen sich mit den Wortkärtchen durchführen. Eine zusätzliche Motivierung ergibt sich, wenn ein Kind mit den Bildern, das andere mit den Wörtern arbeitet. Beim Vergleichen muß gelesen werden.

Das Training kann auch in der Gruppe durchgeführt werden: Die bereits gelegten Karten bleiben dann liegen, die Reihen werden fortgesetzt (Lege unter ... über ... neben ...). Ein Teilnehmer nach dem anderen baut weiter und wird von den übrigen Gruppenmitgliedern kontrolliert.

5. Stille Zuordnungsübung

Die Aufgabe besteht darin, daß zu den Lottobildern die passenden Wörter gelegt werden sollen. In stiller Einzelarbeit müssen die eigenen Klangvorstellungen aktiviert werden.

6. Memory

- a) Die Paare bestehen aus den Lottobildern und den dazugehörigen Wörtern.
b) Die Paare bestehen aus den Bildern der klangverwandten Wörter.

Zusammenfassung:

Durch die praktische Arbeit mit der »Bildwortserie zur Lautagnosieprüfung und zur Schulung des phonematischen Gehörs« konnten vermehrt Phonemunterscheidungsschwächen, also Mängel und Störungen der auditiven Wahrnehmung bei Stammelern, festgestellt werden.

Die vorliegende Arbeit, die eine erweiterte Form der »Bildwortserie« beschreibt, möchte Anregungen zu einem therapeutischen Programm für die im sensorischen Bereich Gestörten liefern.

Literatur:

- (1) Schäfer, Hildegard: Bildwortserie zur Lautagnosieprüfung und zur Schulung des phonematischen Gehörs. In: Die Sprachheilarbeit, Heft 3/1973, S. 83—89.
- (2) Vgl. Eppler, J.: Die Lautagnosie-Prüfung im Rahmen von Diagnostik und Therapie bei sprachentwicklungsverzögerten Kindern im Sprachheilheim. Unveröffentlichte Hausarbeit im Sprachheilzentrum Werscherberg.
- (3) Knura, Gerda: Sprachstörung als Lernstörung — Hemmnisse in der Schullaufbahn sprachbehinderter Kinder. In: Die Sprachheilarbeit, Heft 5/1973, S. 133.
- (4) Stahl, Ingrid: Zur sonderpädagogischen Praxis bei akustischen Agnosien. In: Die Sprachheilarbeit, Heft 5/1972, S. 156—161.

Anschrift der Verfasserin: Hildegard Schäfer, Konrektorin, 63 Gießen, Hasenpfad 8.

Helmut Ruge, München

Der neue Mini-Language-Master mit Sprach-Übungsprogramm

In einem kleinen, handlichen Koffer von insgesamt 5 kg Gewicht ist beides untergebracht, das neue Modell 1727 des Language Masters und die über 300 Sprachmuster umfassende II. verbesserte Auflage des Sprachübungsprogramms Ruge. Die I. Auflage hat sich in zehnjähriger Arbeit an allen Schulformen, Neurologischen und HNO-Kliniken sowie zur Gastarbeiterkinder-Schulung bewährt. Das neue Gerät

bietet die gleichen Leistungen wie die bisherigen, an Gewicht wesentlich schwereren, es ist in der Bedienung einfacher. Die bisherigen Geräte waren mit Netzanschluß ausgerüstet; dazu mußte sich in der Nähe eine Steckdose befinden. Das neue Gerät wird durch vier Taschenlampenbatterien betrieben, die bei normaler Beanspruchung einige Monate reichen. Das kleine Gerät hat ebenfalls zwei voneinander getrennte Tonspuren, und zwar die Lehrerspur und die Schülerspur. Es kann also mit der besprochenen Lehrerspur geliefert werden, z. B. dem Sprachübungsprogramm Ruge oder anderen Programmen. Der Schüler (Patient) hat die Möglichkeit, auf der Schülerspur die von der Lehrerspur gehörten Sprachmuster nachzusprechen und so lange zu üben, bis er sie einwandfrei nachspricht. Bei jedem erneuten Nachsprechen wird sein vorheriges Sprechen automatisch gelöscht.

Sollte der Lehrer (Therapeut) die Lehrerspur mit eigenen Sprachmustern besprechen wollen, kann das Gerät auch ohne besprochene Lehrerspur geliefert werden. Die besprochene Lehrerspur ist blockiert, kann also von dem Schüler (Patient) nicht gelöscht werden; darin liegt der große Vorteil dieses kleinen Gerätes.

Die Bedienung ist äußerst einfach: zwei nebeneinander liegende Tasten bedienen die Lehrer- oder Schülerspur. Am Ohrenhöreranschluß können bis zu vier Kopfhörer durch Steckverbindungen angeschlossen werden. Das kleine Gerät ist genauso robust wie seine Vorgänger, aber so leicht, daß es von einem Kind herumgetragen werden kann (Gewicht: 1,3 kg. Maße: 24 × 15 × 7 cm. Preis: 390,— DM, also halb so teuer wie Modell 717). Wer die Lehrerspur selbst besprechen will, muß allerdings den größeren Bruder, das Modell 717, dazu beziehen, weil sich die Lehrerspur auf dem Minigerät nicht besprechen läßt. Das Löschen einer bereits besprochenen Lehrerspur kann nur im Studio der Firma Bell & Howell, 636 Friedberg (Hessen), durchgeführt werden. Die Bild-Text-Tonkarten laufen an dem Gerät genauso von rechts nach links wie an den bisherigen Geräten. Die Lautstärke des Lautsprechers wird durch eine Walze geregelt. Das spracharme, sprachkranke und sprachbehinderte Kind (Patient) kontrolliert seine eigene Sprache an den phonetisch einwandfrei gesprochenen Sprachmustern der Lehrerspur und übt an dem Gerät allein so lange, bis es seine Sprachmängel beseitigt und seine Sprechsicherheit wiedererlangt hat. Es braucht sich nicht fortgesetzt vor einer Autoritätsperson zu bewähren, sein Selbstvertrauen wächst dadurch. Das Gerät ist beliebt, weil es den technischen Interessen des Kindes entgegenkommt.

Das Sprachübungsprogramm ist ein Standardprogramm zum Wiederaufbau der täglichen Umgangssprache und daher an keinen Schülerjahrgang gebunden. Es baut die Sprache in 23 Serien — nach Sprachschwierigkeiten abgestuft — auf. Eine ausführliche Gebrauchsanleitung ist beigelegt.

Vor allem ist das Gerät auch für die vielen, logopädisch unversorgten sprachgestörten Schwersthirnbeschädigten (Opfer des Verkehrs, der Arbeit, des Wehrdienstes, der zunehmenden Schlaganfälle) eine echte Lebenshilfe, weil sie nicht mehr zu Haus dumpf und stumpf herumsitzen, sondern sofort durch Früherfassung ihre schwergeschädigte Sprache restituieren können. Das Gerät wird ihnen auf Antrag des Arztes oder des Therapeuten von den Bundessozialhilfverwaltungen der Bezirksregierungen nach dem Bundessozialhilfegesetz kostenlos geliefert und durch Leihvertrag überlassen. Leider wird davon wenig Gebrauch gemacht, und alljährlich verfallen diese Bundesmittel zum Nachteil der schwerleidenden Aphasiker und ihrer leidgequälten Familien. Der pädagogische Forschungsrückstand in der Aphasielehre ist in der BRD erschreckend und bedauerlich (Bay, Panse).

Anschrift des Verfassers:
Helmut Ruge, Rektor a. D., 8 München 21, Rushaimer Straße 11.

Umschau und Diskussion

Angela Krapp, Marburg/Lahn

Sprachtherapie in Südafrika

Ein Erfahrungsbericht

Während der Sommersemesterferien 1974 hatte ich Gelegenheit, an einem dreimonatigen Studien- und Arbeitsaufenthalt in Südafrika teilzunehmen, der für 80 deutsche und österreichische Studenten verschiedener Fachrichtungen organisiert worden war. Ich arbeitete und hospitierte zwei Monate lang im Department »Speech Therapy« der Universitätsklinik Pretoria, wo ich einen Einblick in das dortige Sprachheilwesen gewinnen konnte.

Sprachtherapie wird in Südafrika im wesentlichen als ein Teilgebiet der Medizin verstanden. Die Zusammenarbeit der Sprachstation mit der HNO- und der neurologischen Abteilung war recht gut.

Die Arbeit der Sprachtherapeuten

In einer Art Vorklasse wurden von einem achtköpfigen Team etwa 20 sprachbehinderte und sprachauffällige Kinder im Vorschulalter betreut. Außerdem bestand die Arbeit dieser Therapeuten in der stationären und ambulanten Behandlung jugendlicher und Erwachsener mit Sprach-, Stimm- und Gehördefekten. Zum Aufgabebereich gehörten Diagnostizieren, Erstellen von Audiogrammen, Therapie, Aufstellung von Heim-Übungsprogrammen, Elternberatung und Vorträge für Krankenschwestern, Medizinstudenten und Physiotherapeuten.

Die Arbeit in der Kindergruppe war insofern mit Schwierigkeiten verbunden, als ein Teil der Kinder aus englischsprachigem, ein Teil aus afrikaanssprachigem Elternhaus kam. So ergab sich bei der Behandlung meistens die Notwendigkeit von Einzeltherapie. Bei Gruppenaktivitäten, rhythmisch-musikalischen Übungen, Lernspielen, Basteln usw. wurden alle Kinder zusammengefaßt, die Anweisungen mußten zweisprachig gegeben werden.

Die besonderen Probleme, die sich aus der Vielfalt der südafrikanischen Bevölkerung (70 % Afrikaner, 17 % Europäer, 10 % Sonstige, 3 % Asiaten) ergeben, schlagen sich in allen Bereichen nieder, so auch auf dem Gebiet der Sprachtherapie. Auf der Station, wo ich hauptsächlich beschäftigt war, wurden nur europäische Patienten betreut. Es bot sich aber auch Gelegenheit zu Kontakten mit der Sprachtherapeutin eines Krankenhauses für Afrikaner und zu Hospitationen dort. Bei Besuchen im Kalafonghospital zeigte sich, daß besonders in diesem Bereich noch große Anstrengungen unternommen werden müssen. Die Arbeit hier erschien mir wesentlich schwerer, obwohl von der technischen Ausstattung her die gleichen Bedingungen gegeben waren wie auf der Station für Europäer. Nur die wenigsten Patienten sprachen afrikaans oder englisch. Oft war es für die Therapeutin nur über eine Dolmetscherin, die verschiedene Sprachen wie Zulu, Xhosa und Shangaan sprach, möglich, einen Kontakt zu den Kindern herzustellen. Die Therapie beschränkte sich auf besonders schwere Fälle von Sprachbehinderung und Schwerhörigkeit.

Es stellt sich hier die Frage, inwieweit Therapie überhaupt einen Sinn hat, wenn sie über Dolmetscher durchgeführt werden muß. Um hier effektiver arbeiten zu können, wäre es nötig, mehr afrikanische Therapeuten auszubilden. Diese könnten sicher eher Kontakt zu den Patienten herstellen, da sie sich in deren Lebensgewohnheiten auskennen und sich in ihrer Muttersprache verständigen könnten.

Die Ausbildung der Therapeuten

Da die Universität von Pretoria neben Kapstadt und Johannesburg auch Ausbildungsstätte für Sprachtherapeuten ist, hatte ich Gelegenheit zu Kontakten mit Studenten und Dozenten dieser Fachrichtung, die mir den Ausbildungsplan erläuterten. Zu der afrikaanssprachigen Universität Pretorias gehört seit 1960 die »Spraak-, Stemen Gehoorkliniek«, wo in einem vierjährigen Studium die Ausbildung zum diplomierten Sprachtherapeuten erfolgt. Voraussetzung ist der Erwerb des Matriks, das etwa unserem Abitur entspricht.

Das Studium baut sich folgendermaßen auf:

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 1. Studienjahr: | 3. Studienjahr: |
| Afrikaans I oder Englisch I | Audiologie I |
| Anatomie, Physiologie, Histologie | Logopädie II |
| Phonetik, Linguistik I | Neurologie |
| Psychologie I | der Sprach-, Stimm- und Hörorgane |
| | Psychologie III |
| 2. Studienjahr: | 4. Studienjahr: |
| Logopädie I | Neurologie |
| Pathologie | Audiologie II |
| der Sprach-, Stimm- und Hörorgane | Diagnostiktechniken |
| Phonetik, Linguistik II | Logopädie III |
| Psychologie II | Psychologisches Praktikum, Testtheorie |
| Erziehungstheorie | |

Hinzu kommen im 2. und 3. Jahr mindestens 200 Stunden praktische Arbeit und 250 Stunden im 4. Jahr. Im letzten Studienjahr muß außerdem eine Examensarbeit über ein frei gewähltes Thema aus dem Bereich der Sprachtherapie angefertigt werden.

Die möglichen Arbeitsbereiche der Sprachtherapeuten sind Universitätssprachklinik, Sprachtherapieabteilungen der Krankenhäuser, Department Erziehung (Aufgabenbereich z. B. Gehör- und Sprachüberprüfung der Schulanfänger), Sonderschulen für cerebralgelähmte, taube, schwerhörige, lern- oder geistigbehinderte Kinder.

Anschrift der Verfasserin: Angela Krapp, 355 Marburg, An der Schäferbuche 11.

Erste Sonderschule für Sprachbehinderte in Westfalen.

Im Oktober 1974 wurde in der Nachfolge der nach Bochum verlegten Westfälischen Sonderschule für Schwerhörige und Sprachbehinderte die Städtische Schule für Sprachbehinderte (Sonderschule) in Dortmund, Kreuzstraße 145, eröffnet. Schulträger ist die Stadt Dortmund. Mit der Einrichtung dieser Schule wurde der Sonderschulrektor Günther-Erich Neumann beauftragt. Herr Neumann ist seit vielen Jahren in der ambulanten Sprachheilarbeit tätig und führt als Unterrichtsbeauftragter der Abteilung für Heilpädagogik, Seminar für Körperbehinderten- und Sprachheilpädagogik, Pädagogische Hochschule Ruhr, Übungen zur »Praxis der Sprachambulanz« durch.

Mit der Städtischen Schule für Sprachbehinderte (Sonderschule) in Dortmund ist im Landesteil Westfalen die erste Sonderschule für Sprachbehinderte eingerichtet worden. Auch in Gelsenkirchen bestehen bereits seit einigen Monaten im Bereich der Grundschule zwei Klassen für sprachbehinderte Schüler.

Vorankündigung

XII. Arbeits- und Fortbildungstagung vom 29. 9. bis 2. 10. 1976 in Nürnberg

Tagungsthema: Störungen der Sprachentwicklung

Plenarsitzung: Die Sprachentwicklungsverzögerung und ihre Diagnose unter pädagogischem, medizinischem und psycholinguistischem Aspekt

Podiumsdiskussion: Kooperation bei Diagnostik und Förderung sprachentwicklungsgestörter Kinder

Aussprache zu den Referaten der Plenarsitzung

Referate und Vorführung von Behandlungssequenzen. Elternarbeit. Arbeitsgruppen.

Weitere Einzelheiten werden später mitgeteilt.

An die Mitglieder

der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

Die Arbeits- und Fortbildungstagung 1976 in Nürnberg steht unter dem Thema »Störungen der Sprachentwicklung«. Der häufig geäußerten Kritik, unsere Tagungen berücksichtigen zu wenig die praktischen Aspekte, soll dadurch begegnet werden, daß 1976 in Nürnberg ein Tag ausschließlich der konkreten Arbeit vorbehalten sein wird.

Dieses Vorhaben kann nur mit Ihrer Unterstützung verwirklicht werden. Wir bitten Sie daher um Ihre Mitarbeit. Besonders sind die Praktiker aufgerufen, ihre Erfahrungsberichte vorzulegen, um der Tagung die gewünschte Ausrichtung zu geben.

Wir erwarten von Ihnen Material zur Anamnese, Diagnose und/oder Behandlungssequenzen von sprachentwicklungsgestörten Kindern; in einzelnen für den

- a) sensorischen Bereich: auditiv, visuell
- b) motorischen Bereich: Grob- und Feinmotorik
- c) sprachlichen Bereich: Artikulation, Syntax und Grammatik, Wortschatz, Wortfindung und -verständnis, Sprechablauf
- d) kognitiven Bereich: Verhältnis von Denken und Sprechen, Beeinträchtigung der kognitiven Fähigkeiten (»Verschiebung« der Logik, Ideenflüchtigkeit, gestörte Denkabläufe)
- e) psychosozialen Bereich: Frustration, Angst, Gehemmtheit, Aggression, Isolation, Depressivität

Der Autor sollte in einem Kurzreferat sein Anliegen vorstellen und anschließend praktisch vorführen. Er sollte bereit sein, mit einem Interessentenkreis zu diskutieren. Durch das Referat sollte vor allem der Praxisbezug herausgestellt werden. Dies könnte an Hand von Ton- und Filmaufzeichnungen geschehen. In Einzelfällen, evtl. unter Verwendung audio-visueller Medien, besteht auch die Möglichkeit, mit sprachbehinderten Kindern, die bereitgestellt werden können, Demonstrationen vorzuführen.

Wer zur Mitarbeit bereit ist, wird gebeten, sein Vorhaben mit entsprechendem Themenvorschlag dem Ortsverband Nürnberg bis zum 15. April 1975 mitzuteilen.

Ortsverband Nürnberg in der Landesgruppe Bayern

i. A. Gustav Orth, Sonderschulrektor

85 Nürnberg, Schanzäckerstr. 33/35, Sondervolksschule für Sprachbehinderte

Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg

Fachorientierte Tagungen 1975 zu Fragen der Rehabilitation:

- 5.—13. April Die Rehabilitation Behinderter durch Förderung der Sprache und der Rehabilitation
12.—21. Mai Die multidisziplinäre Förderung körperbehinderter Kinder im Wahrnehmen und Denken (Störungen und Training der Perzeption)
1.—14. Sept. Lernbehinderung und Mehrfachbehinderung
8.—16. Okt. Verhaltensstörungen — ihre Erkennung und Behandlung als multidisziplinäre Aufgabe

Tagungsstätte: Internationales Haus Sonnenberg bei St. Andreasberg/Oberharz

Anmeldungen und Auskünfte: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg,
33 Braunschweig, Postfach 2940

Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde

Die Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde lädt ein zu ihrer 50. Jubiläums-Jahrestagung am Sonnabend, dem 10. Mai 1975. Tagungsort: Kurhaus in Wiesbaden (Weinsaal)

- 9.30 Uhr Hauptreferate über 1. Psycholinguistik
2. Kinderpsychiatrie und Phoniatrie

15.00—18.00 Uhr Freie Vorträge

Vortragsanmeldungen an den Geschäftsführer:

Prof. Dr. G. Kittel, 852 Erlangen, Universitäts-HNO-Klinik, Waldstraße 1

Heilpädagogischer Kongreß · Innsbruck 5. bis 7. Mai 1975

Die »Österreichische Arbeitsgemeinschaft für Heilpädagogik« veranstaltet in Innsbruck einen Kongreß mit internationaler Beteiligung. Thema: »Heilpädagogik — Gegenwart und Zukunft«. Vormittags: Plenarvorträge — Nachmittags: Arbeitskreise

Hauptvorträge:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Prof. Dr. Hans Asperger, Wien | Prof. Dr. Hubert Harbauer, Frankfurt |
| Dr. Karl Sretenovic, Wien | Florian Zehethofer, Linz |
| Prof. Dr. Franz Wurst, Klagenfurt | Dr. Heinrich Koch, Marburg |
| Prof. Dr. Marian Heitger, Wien | Prof. Dr. Gerhard Heese, Zürich |
| Prof. Dr. Peter Berner, Wien | Prof. Dr. Walter Spiel, Wien |
| Robert Bieler, Wien | Prof. Dr. Heinz Bach, Mainz |
| Prof. Dr. Giselher Guttmann, Wien | Prof. Dr. Andreas Rett, Wien |

Arbeitskreise:

- Sonderschule oder integrierte Schule.
Aufgaben der Dokumentation und der Statistik in der Heilpädagogik.
Möglichkeiten und Grenzen der vorschulischen Heilpädagogik.
Aufgaben der Psychologie in der Heilpädagogik.
Die Ausbildung des Heilpädagogen.
Früherfassung von Entwicklungsstörungen.
Das behinderte Kind im Elternhaus und in der Gesellschaft.
Heilpädagogische Maßnahmen bei Teilleistungsstörungen.
Soziale Eingliederung behinderter Jugendlicher und Erwachsener.
Kind — Medikament — Schule.

Wissenschaftliche Filme · Freizeitprogramm

Nach Eingang der Anmeldekarte wird das Detailprogramm zugesandt!

Kongreß-Anmeldeschluß: 31. März 1975.

Kongreßgebühr: öS 250,— (mit Studienausweis öS 100,—).

Österreichische Arbeitsgemeinschaft für Heilpädagogik, Sonderschulinspektorat
A—1150 Wien 15, Gaspasse 8—10

16. Tagung der Gesellschaft für Hirntraumatologie und klinische Hirnpathologie

in Bad Homburg v. d. H., Kurhaus, am 11. und 12. April 1975.

Rahmenthema »Alter und Hirnverletzung«.

Am 12. und 13. 4. 1975 vormittags tagt gleichzeitig die Arbeitsgemeinschaft für Aphasieforschung und -behandlung.

Rahmenthema »Forschungsprojekte und Therapieprogramme in der Aphasieologie«. Die Programmgestaltung hierfür hat Herr Prof. Poeck, 51 Aachen, Goethestraße 27/29, übernommen. An ihn sind auch Anmeldungen von Beiträgen einzureichen.

Persönliche Anmeldungen bzw. Quartierbestellungen an das Verkehrsamt, Kurhaus, 638 Bad Homburg v. d. H. 1.

Hildegard Schäfer:

Bildwortserie zur Lautagnosieprüfung und zur Schulung des phonematischen Gehörs

überarbeitet und ergänzt mit Übungsteil

Hörübungen auf Tonbandkassette

DM 55,—

Unterlagen: 2 Prüfserien mit 30 Bildtafeln DIN A 4,
eine Übungsserie mit 14 Bildtafeln DIN A 4,
55 Lottobilder, 55 Wortkarten; Übungstexte,
Prüfungs- und Übungsbeschreibungen; Kassette für
Arbeit mit Recorder (Laufzeit eine Stunde),
25 Kontrollblätter zur Lautagnosieprüfung;
25 Arbeitsblätter für die Hörübungen.

Ergänzungslieferung zum ersten Teil der Bildwortserie
(Übungsteil und Kassette)

DM 20,—

Schülersatz zur Gruppenbehandlung

(Übungstafeln, Lottobilder, Wortkarten, Arbeitsblätter)

DM 10,—

Bestellung nur direkt bei Hildegard Schäfer, 63 Gießen, Hasenpfad 8.

Bücher und Zeitschriften

Spracherwerb und linguistische Theorien.
Texte zur Sprache des Kindes. Herausgegeben
von **Wolfgang Eichler** und **Adolf Hofer**.
R. Piper & Co, München 1974. 475 Seiten,
29,80 DM (= Erziehung in Wissenschaft und
Praxis: Band 23).

Die Herausgabe dieser als »Texte zur Sprache
des Kindes« angesprochenen Aufsätze steht
in direkter Beziehung zu einer nunmehr auch
im deutschsprachigen Raume sich allmählich
vollziehenden Akzentverlagerung in bezug auf
die Einschätzung und Bewertung der für die
Zeit des Spracherwerbs wirksamen Faktoren.
Während bis vor kurzem Spracherwerbstheorien
dominierten, die auf der behavioristi-

schen Lerntheorie Skinnerscher Prägung ba-
sierten, schieben sich jetzt in zunehmendem
Maße Konzeptionen in den Vordergrund, die
zu diesen die Umwelt des Kindes als Steu-
erungsfaktor ansetzenden Anschauungen in
einem deutlich markierten Gegensatz stehen.
Die theoretische Basis der neuen Konzeptionen
ist in der modernen Linguistik, im besonde-
ren in der transformationellen generativen
Grammatik zu sehen.

Insofern ist es nur zu verständlich, daß der
Anthologie die sogenannte Skinner/Chomsky-
Kontroverse vorangestellt wird. Diese schon
vor anderthalb Jahrzehnten in Amerika ge-
führte Auseinandersetzung findet im vorlie-

genden Band ihren sichtbaren Ausdruck in einem Auszug aus Skinners »Verbal Behavior« und in Chomskys kritischer Stellungnahme zu diesem Buch. Die Aufnahme beider Texte in den Reader kommt allerdings für eine echte Bedarfsdeckung zu spät, da beide Aufsätze bereits — wenn auch in anderer Übersetzung — in dem ebenfalls in diesem Jahr (Zeichen der Zeit!) von H. Bühler und G. Mühle herausgegebenen Sammelband »Sprachentwicklungspsychologie«, Weinheim 1974, enthalten sind.

Die Mehrzahl der verbleibenden 17 Beiträge stammt aus der Feder weiterer namhafter amerikanischer Wissenschaftler (u. a. D. McNeill, P. Menyuk, J. Berko, E. H. Lenneberg, J. A. Fodor). Thematisch lassen sich diese Aufsätze den verschiedenen grammatischen Komponenten einer Systemlinguistik zuordnen, also der Phonologie, der Morphologie, der Syntax und der Semantik. Die Anzahl der Beiträge deutscher Autoren ist demgegenüber klein und spiegelt den derzeitigen Verbreitungs- und Forschungsstand moderner Psycholinguistik im deutschen Sprachraum wider.

Nichtsdestoweniger sind es gerade die Arbeiten von Egon Weigl und Manfred Bierwisch, die wegen ihrer Thematik (Erwerb der Schriftsprache und Aphasologie) und wegen des hier bezogenen wissenschaftstheoretischen Standortes (Neurolinguistik und Psycholinguistik) besondere Beachtung seitens des Sprachbehindertenlehrers verdienen. Bemerkenswert und zweifellos in einem merklichen Widerspruch zum herkömmlichen linguistischen Verständnis von Aphasien stehend, ist die von Weigl und Bierwisch vertretene Hypothese, daß bei Annahme des Konzepts von Kompetenz und Performanz die »aphasischen Syndrome im allgemeinen als Störungen von komplexen von Komponenten oder Subkomponenten des Performanzsystems (hervorgehoben v. Rez.) zu verstehen sind, während die zugrunde liegende Kompetenz intakt bleibt.« Das schließt aber — wie die Verf. betonen — nicht aus, daß diese Performanzstörung auf verschiedenen Wegen mit einzelnen Teilen der Kompetenz verbunden ist.

Ein weiterer Beitrag, der die linguistische Interpretation von Sprachstörungen berührt und damit das Interesse des Sprachbehindertenlehrers finden sollte, ist der Aufsatz von Paula Menyuk über die »Rolle der distinktiven Merkmale beim Erwerb der Phonologie durch das Kind.« In einer sehr vorläufigen Studie legt die Autorin dar, daß die distinktiven Merkmale (distinctive features) der Sprachlaute einer untersuchten Sprache (die Unter-

suchung beschränkt sich auf die Merkmale »grave, diffuse, strident, nasal, continuant, voice«) bei der Perzeption und bei der Produktion dieser Laute eine unterschiedliche Rolle spielen. Die Rangordnung der Merkmale ist beim Erwerb und beim Gebrauch von Sprachlauten mit diesen Merkmalen selbst dann gleich, wenn die Kinder Sprecher verschiedener Sprachen sind, so daß der Schluß einer linguistischen Universalie naheliegt. Bei der Untersuchung und Auswertung der Lautsubstitutionen, wie sie bei artikulationsgestörten Kindern auftreten, konnte Menyuk nachweisen, daß die Merkmale »nasal« und »voice« am besten bewahrt wurden. — Das Verständnis dieser Arbeit — und das sei nicht verschwiegen — ist für Leser erschwert, die mit der Theorie der distinktiven Merkmale nicht vertraut sind. Die Lektüre solcher grundlegender Werke wie die »Preliminaries to Speech« von Jakobson, Fant und Halle könnte hier eine Interpretationshilfe leisten. Es hätte gewiß auch des Hinweises bedurft, daß mit dem Erscheinen von »Sound Pattern of English« (1968) das System der phonetischen Merkmale durch Chomsky und Halle einer gründlichen Revision unterzogen wurde, wodurch die Features heute durchgängig artikulatorisch definiert und Ausdrücke wie »grave« und »diffuse« somit ungebräuchlich geworden sind.

Bei der großen Anzahl von Beiträgen und dem daraus resultierenden reichhaltigen Substanzangebot ist es selbstverständlich nicht möglich, weitere Arbeiten im Detail hier anzusprechen. Es unterliegt jedoch keinem Zweifel, daß auch und im besonderen die Aufsätze mit Themen zur Morphologie, Syntax und Semantik (J. Berko, M. Anisfeld, G. R. Tucker, P. Menyuk, R. Brown, J. A. Fodor, D. McNeill, E. V. Clark, W. Eichler über C. Chomskys Buch zum Syntaxerwerb bei Fünf- bis Zehnjährigen) wie auch der Aufsatz von I. M. Schlesinger zum »Erlernen der Grammatik« mit seiner kritischen Position zum Nativismus und Texte mit weiterführenden Überlegungen wie die von R. Campbell und R. Wales die gegenwärtige Diskussion um die psychologische Realität der linguistisch motivierten Repräsentationsebenen weiter anregen und andererseits mit dazu beitragen werden, sprachliche Störungsformen, die in der Sprachpathologie traditionsgemäß und wenig spezifisch als Dysgrammatismus klassifiziert werden, auf einer wissenschaftstheoretischen Basis zu interpretieren, die diesem Pathophänomen adäquater ist. Allerdings bedarf es hierzu eines Transfers, der erst noch von linguistisch und psy-

cholinguistisch orientierten Vertretern der Sprachbehindertenpädagogik zu leisten wäre.

Grundsätzlich ist die Herausgabe dieser Textsammlung zu begrüßen, und man darf in diesem Zusammenhang die Hoffnung äußern, daß der erleichterte Zugang zu diesen Texten — für viele vor allem erleichtert durch den Abbau der »Sprachbarriere« (Übersetzung ins Deutsche) — seinen Teil dazu beitragen wird, psycho- und neurolinguistische Theorien und Untersuchungsmethoden auch einem breiteren, bisher noch wenig angesprochenen Kreis von Theoretikern und Praktikern der Sprachpathologie zugänglich zu machen. Als engagierter Vertreter einer von linguistischen und psycholinguistischen Theorien mitgetragenen Sprachbehindertenpädagogik wünscht man diesem Quellentextband eine gute Verbreitung und verbindet mit diesem Wunsch die Hoffnung, daß dieses Buch nicht nur Eingang in die Handbibliothek einzelner Interessenten fände, sondern ebenso in die Seminare der Ausbildungsstätten für Sprachbehindertenlehrer.

Es besteht kein Zweifel, daß die Texte beim derzeitigen Verbreitungsstand moderner psycholinguistischer Kenntnisse stellenweise nicht ohne Schwierigkeiten zu lesen sind. In Kenntnis dieses Sachverhaltes haben die Herausgeber versucht, durch Hinweise auf einführnde Literatur und durch einzelne Kapiteleinführungen Verständnishilfen anzubieten. Dennoch wird dem Leser ein intensives Studium und Durcharbeiten der einzelnen Beiträge nicht erspart bleiben, wenn er das Buch mit Nutzen und Gewinn wieder aus der Hand legen möchte. Es ist ein nicht zu unterschätzender Vorteil, daß ein Personen- und ein mehrseitiges Sachregister beigegeben sind, so daß sich Ausführungen einzelner Autoren zu bestimmten Stichwörtern leicht finden lassen.

Hans-Joachim Scholz

Peter Lory: Die Leseschwäche. Entstehung und Formen, ursächliche Zusammenhänge, Behandlung. Beiheft 44 zur Zeitschrift »Psychologie in Erziehung und Unterricht«, herausgegeben von Professor Dr. H.-R. Lückert. 3., verbesserte Auflage, Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel 1973, 98 Seiten. Kartoniert 11,— DM.

In der Schule für Sprachbehinderte begegnen uns immer wieder Kinder, die beim Lesen erhebliche Schwierigkeiten haben und später mit der Rechtschreibung in ständigem Konflikt liegen. Über die weitgestreuten ursächlichen Zusammenhänge von familiärer Häufigkeit über Reifedisproportion, Dominanzstörungen bis zu Sprachstörungen schreibt in gut lesbarer, mit erfreulich wenig Fremdwörtern durchsetzter Form der Schweizer Schulpsychologe Peter Lory. Er behandelt den in letzter Zeit »in Mode gekommenen« Begriff Legasthenie von verschiedenen Seiten und sieht in ihr keine von anderen psychischen Bereichen abgetrennte Lernstörung.

»Die Eltern sehen in ihrem Kind gern bloß den Legastheniker, nachdem sie aufgeklärt wurden, daß es nicht schwach begabt ist. Sie übersehen, daß eine tiefere Störung oder Schwäche dahinterliegen muß.«

Der erfahrene Praktiker Lory zeigt an Falldarstellungen die Entstehung und Formen der Leseschwäche und gibt eine zwar knapp bemessene, aber prägnante Auswahl von Übungen zur Behandlung. Er betont dabei die Verbindung Legastheniebehandlung — Sprachheilunterricht.

Das Heft ist wegen seiner verständlichen, kurzen und doch recht informativen Darstellung der Leseschwäche und ihrer Behandlung gerade dem Personenkreis, der mit sprachbehinderten Kindern zu arbeiten hat, zu empfehlen.

Wolf Biener

In Hals-Nase-Ohren-Praxis, im Zentrum einer Großstadt,

Logopädin

zum Aufbau einer Logopädieabteilung gesucht.

Die Interessentin sollte ihr Fachgebiet beherrschen und das Organisationsgeschick haben, innerhalb einer Hals-Nase-Ohren-Praxis eine Logopädieabteilung aufzubauen.

Kontaktaufnahme unter Sp 701 an den Verlag Wartenberg & Söhne, 2 Hamburg 50, Theodorstraße 41.

Falls Sie eine selbständige und verantwortungsbewußte Arbeitsweise in einem kollegialen Team schätzen, dann kommen Sie zu uns.

Wir suchen ab sofort

2 Logopädinnen

für das neue Behandlungszentrum der Lebenshilfe Gelnhausen e. V.

Tätigkeitsbereich: Ambulante, mehrdimensionale Therapie von Vorschul- und Schulkindern. Zusammenarbeit mit Kinderarzt, Psychologen, Sonderschullehrern, Krankengymnastinnen, Heilpädagoginnen, Beschäftigungstherapeutinnen.

Bezahlung: BAT IV b, bzw. IV a plus Zusatzversorgung.

Gelnhausen liegt im landschaftlich reizvollen Kinzigtal zwischen Spessart und Vogelsberg (Bad Orb 10 km, Frankfurt/M. 40 km).

Ihre Bewerbung richten Sie bitte an das

Behandlungszentrum der Lebenshilfe Gelnhausen e. V.,
Geschäftsstelle 6461 Geislitz, Hinterm Born 1. Telefon (06051) 6 63 13.

Bezirksamt Neukölln von Berlin

Abt. Personal und Verwaltung — PA II/1 —
1 Berlin 44, Karl-Marx-Straße 83, 85

BERLIN

Um die Sprachanbildung und Sprachbehandlung bei hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen in der Beratungsstelle für Hörbehinderte unserer Abteilung Gesundheitswesen auch weiterhin zu gewährleisten, suchen wir einen

Logopäden

— VGr. V c/V b BAT —

mit staatlicher Anerkennung oder mindestens zweijähriger Fachausbildung an Universitätskliniken oder medizinischen Akademien mit Prüfung.

Wenn Sie an der angebotenen Tätigkeit interessiert sind, so setzen Sie sich bitte mit uns in Verbindung und reichen Sie die üblichen Bewerbungsunterlagen her.

neuss

Die Stadt Neuss am Rhein - eine moderne und soziale Großstadt mit 150.000 Einwohnern - hat 1972 als dritte Einrichtung dieser Art in NRW einen Sonderkindergarten für Sprachbehinderte eingerichtet. Für die Leitung dieser Modelleinrichtung sowie für den Sonderkindergarten für Körperbehinderte im neuen Heilpädagogischen Zentrum suchen wir zum nächstmöglichen Zeitpunkt

Logopädinnen Beschäftigungstherapeutin

Wir bieten Ihnen:

- Höchstmögliche Dotierung im Rahmen des BAT
- Die vorbildlichen Sozialleistungen des öffentlichen Dienstes
- Wirksame Mithilfe bei der Wohnraumbeschaffung
- Ein aufgeschlossenes Team
- Möglichkeiten zur Hospitation und Weiterbildung

Ihre Bewerbung mit den üblichen Unterlagen (handgeschriebener Lebenslauf, Lichtbild, beglaubigte Zeugniskopien) richten Sie bitte möglichst umgehend an den Oberstadtdirektor der Stadt Neuss - Personalamt -, 404 Neuss, Postfach 95.

Stadt am Rhein



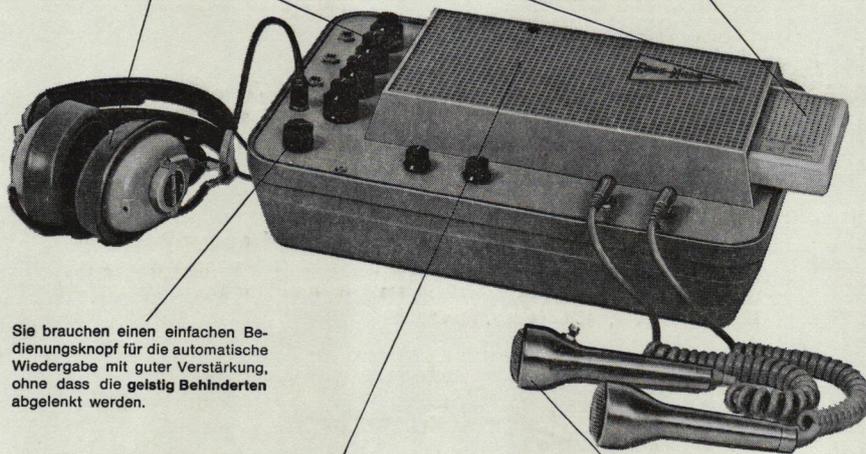
6 Gründe, warum Sie sich für **PHONIC MIRROR®** MODELL HC 500 entscheiden sollten

Ihre Arbeitszeit ist kostbar und knapp, deshalb haben wir ein
Gerät für Sie entwickelt, das Ihnen viel Zeit erspart, durch
eine sinnvolle und einfache Konstruktion

Sie brauchen einen Sprachtrainer
mit einem max.-Ausgangsschall-
druck von 130 dB für ihre **Schwer-
hörigen**. Anschlüsse für 4 Kopfhörer
mit individueller Lautstärkereglung.

Sie brauchen ein 2-Spur Band,
sodass Sie Programme erstellen
können. **Lehrerspur** für das Übungs-
programm, **Schülerspur** zur Be-
sprechung durch den Schüler-ver-
zögert oder gleichzeitig.

Sie brauchen Bandkassetten mit
Rückspielintervallen von 3 sec. bis
15 min. für **Rhythmik-Therapie** (ein-
schl. **Therapie mit Stottern**).



Sie brauchen einen einfachen Be-
dienungsknopf für die automatische
Wiedergabe mit guter Verstärkung,
ohne dass die **geistig Behinderten**
abgelenkt werden.

Sie brauchen einen Lautsprecher
mit hervorragender Wiedergabequa-
lität für die **Artikulations-Therapie**.

Sie brauchen Richtmikrofone, um
sogar **Näseln** aufzunehmen für die
Stimm-Therapie, (ein Mikrofon mit
knopf zur Kontrolle der Aufnahme).

PHONIC EAR INT. GERMANY
6078 Neu-Isenburg 2 · Dreiherrnsteinplatz 7 · Telefon (06102) 5 29 47