

ISSN 0584—9470

C 21843 F
DEUTSCHE GESELLSCHAFT
FÜR
SPRACHHEILPÄDAGOGIK E.V.
LANDESGRUPPE BERLIN

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

Aus dem Inhalt

Elisabeth Mückenhoff, Dortmund
Zur Didaktik der Sprachvermittlung

Hannepaul Blankenheim und Josef-Emil Mayer, Bitburg
Gezielte sprachheilpädagogische Maßnahmen
bei lernbehinderten Dysgrammatikern

Tilman Walther, Esslingen
Medien und mediendidaktische Probleme
in der Schule für Sprachbehinderte

Christian Gäbel, Oldenburg
Die funktionellen Stimmstörungen
Eine weitverbreitete, oft nicht behandelte Krankheit

Umschau
Würdigungen
Aus der Organisation
Bücher und Zeitschriften

Postverlagsort Hamburg · Dezember 1978 · 23. Jahrgang · Heft 6

SIEMENS

Wir führen ein umfassendes Programm für die Sprachheilarbeit:

S-Indikator

Er dient zur Einübung von stimmlosen S- und Reibe-Lauten und Unterscheidung stimmloser und stimmhafter Reibe-Laute.

N-Indikator

zur Übung der Nasalierung bei Schulung von Hörschädigten und zur Verwendung im Rahmen der Sprachheilarbeit.

f₀-Indikator

Der f₀-Indikator oder Grundfrequenz-Anzeiger für Tonhörschulung der Stimme, sowie Übung der Intonation.

Elektronisches

HdO-Metronom

wird hinter dem Ohr getragen, kein Schalleitungsschlauch. Taktfolge kontinuierlich einstellbar von 2 s bis 0,3 s (0,5 Hz – 3 Hz). Dauerbetriebszeit über 1000 Stunden mit einer Batterie.

Einzeltrainer

zur optimalen Hör-Spracherziehung. Zur Korrektur von Fehlartikulationen und für den ständig differenzierter werdenden Sprachaufbau bei einer Hörerziehung.

Language-Master

mit dem Tonkarten-System hat für den Bereich des Lernsektors „Sprache“ den einmaligen Vorteil, daß es in engem Verbund optisch-visuelle, akustisch-auditive und sprechmotorische Faktoren bei gleichzeitiger Selbsttätigkeit des Schülers berücksichtigt.

AIWA-Sprachlehrgerät

Ein Sprachlehr-Kassetten-Tonbandgerät, 4-Spur-Norm, Zweikanalbetrieb, variable Abhörgeschwindigkeit $\pm 10\%$ der Normalgeschwindigkeit. Getrennte Wiedergabe der Lehrer- und Schüler-Spur.

Weitere ausführliche Information erhalten Sie durch Siemens AG, Bereich Medizinische Technik, Geschäftsgebiet Hörgeräte, 8520 Erlangen, Gebbertstr. 125

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

Dezember 1978 · 23. Jahrgang · Heft 6

Die Sprachheilarbeit 23 (1978) 6, S. 189—195

Elisabeth Mückenhoff, Dortmund

Zur Didaktik der Sprachvermittlung

Zusammenfassung

Die Sonderschule für Sprachbehinderte vermittelt Sprache fachübergreifend und unterrichtsimmanent als spezifische didaktische Zusatzforderung zu den curricularen Empfehlungen für Normalschulen. Diese schwerpunktmäßige Sprachvermittlung verlangt praktisch realisierbare Lernziele, die sich aus den Eigenschaften des zu vermittelnden Objekts Sprache herleiten:

- Sprache erfahren und nutzen in Auseinandersetzung mit der konkreten Umwelt,
- Sprache erfahren und nutzen als formal operationales System,
- Sprache erfahren und nutzen auf sozial-kommunikativer Ebene.

1. Einleitung

In der gegenwärtigen Fachliteratur gibt es nur wenige Beiträge zur Didaktik der Sprachvermittlung (Orthmann 1969, 1972). Dabei erscheint es äußerst wichtig, spezielle Beiträge dieser Art zu leisten, um die eventuelle Annahme auszuschließen, sprachsonderschul-typische didaktische Beiträge erübrigten sich, da der Sonderschule für Sprachbehinderte ohnehin das Curriculum der Normalschule zugrunde liegt, in welchem der Lehrstoff, die Lernziele und die Medien bereits aufgeschlüsselt angeboten sind.

Jedoch folgt die Sonderschule für Sprachbehinderte nicht ausschließlich den curricularen Empfehlungen für Normalschulen. Sie hat darüber hinaus zusätzlich ihre spezifisch sonderpädagogische Aufgabe zu verwirklichen, nämlich Sprache fachübergreifend und unterrichtsimmanent zu vermitteln, so daß Sach- und Sprachvermittlung in den einzelnen Unterrichtsfächern ineinander verzahnt verlaufen. Diese umfassende, sonderschuldidaktisch spezifische Zusatzforderung, nämlich Sprache unterrichtsimmanent und fachübergreifend zu vermitteln, findet jedoch in dem Curriculum der Normalschule keine Berücksichtigung. Deshalb scheint es angezeigt, an dieser Stelle darauf einzugehen.

2. Sprachvermittlung auf dem Hintergrund von Sprachtheorie und Sprachpsychologie

Sprachvermittlung sei hier bezogen auf die Vermittlung von sogenannter »innerer Sprache« im Falle von Dysgrammatismus und verzögerter Sprachentwicklung. Sprache vermitteln heißt in diesem Zusammenhang, Sprachverständnis und Sprachgebrauch im Kinde grundzulegen, so daß das Phänomen Sprache auf verschiedenen geistigen Ebenen sowie in seinem sozialen Bezug vom Kinde erkannt und zur Anwendung gebracht werden kann. Diese didaktische Zielforderung ist in ihrer obigen Formulierung zu global bzw. zu

abstrakt, als daß sie ohne Erläuterung unmittelbar im Unterricht zu verwirklichen wäre. Sie bedarf daher der praxisorientierten Erschließung: Auf welchen Ebenen soll Sprache vom Kind unterrichtsimmanent erfahren und genutzt werden? Auf der

- anschaulich-konkreten Ebene,
- formal-operationalen Ebene und
- sozial-kommunikativen Ebene.

Diese drei Ebenen gilt es mit Rücksicht auf die Unterrichtspraxis näher zu kennzeichnen.

2.1. Kennzeichnung der anschaulich-konkreten Ebene

Die anschaulich-konkrete Ebene, auf der Sprache vermittelt werden soll, ist gekennzeichnet durch das didaktische Ziel

- Sprache erfahren und nutzen in Auseinandersetzung mit der konkreten Umwelt.

Dieses Ziel leitet sich ab aus der Eigenschaft der Sprache, dem Menschen Umwelt zu erschließen (Gipper 1959). Im konkreten Umgang mit Gegenständen, sei es durch Handlung, Anschauung oder Experiment, entstehen Einsichten. Diese Einsichten werden mit Wörtern bzw. mit Wortsequenzen belegt und damit sprachlich gefaßt. Bei diesem Vorgang übernimmt die Sprache ordnende Funktion, indem sie gewonnene Erfahrung bzw. Einsicht als klar umgrenzte Wissenseinheit mit einem sprachlichen Ausdruck kennzeichnet, durch den Erfahrenes objektiviert, mitteilbar, konserviert und unabhängig von der konkreten Situation verfügbar wird über das bedeutungstragende Medium Wort. In der Symbiose von Sprachvermittlung und dem Erwerb von Fachwissen während des Unterrichts ermöglicht Sprache die Kategorisierung von Erfahrung zugunsten des zu erfahrenden Sachbereichs. Sprache erhält bei diesem Kategorisierungsvorgang wiederum ihre eindeutige Bedeutung und wird damit zum eigentlichen Sprachmittel, d.h. zu einem Zeichen, das für einen ganz bestimmten Inhalt stellvertretend verwendet werden kann. Sacheinsicht und sprachliches Mittel entstehen bei der Behandlung eines Lehrgegenstandes also miteinander in der Weise, daß die Erfahrung den Begriff hervorbringt und der Begriff die Bezeichnung zeitigt als ein die Erfahrung ordnendes und fixierendes intellektuelles Instrument.

Zwischen den zu erfahrenden Gegenständen der konkreten Umwelt und dem Wort fungiert die Bezeichnung. Zwischen dem konkreten Gegenstand und dem Begriff vermittelt die Abstraktion. Das Gefüge von Wort und Begriff trägt die Bedeutung.



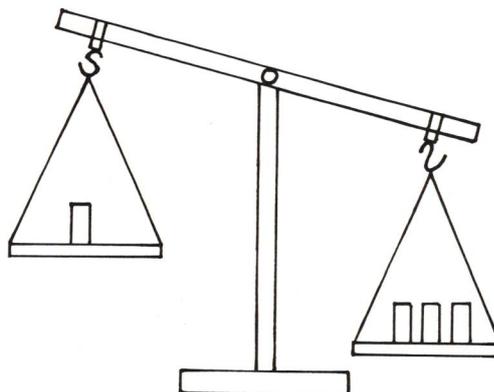
Sprache besitzt jedoch nicht nur ordnende und abgrenzende Funktion bei der Erschließung der Umwelt; sie besitzt auch Einsicht auslösende Eigenschaft, und zwar vornehmlich bei der Bildung von Oberbegrifflichkeiten. Das sei an folgendem Beispiel exemplarisch verdeutlicht:

Unterrichtsgegenstand: Balkenwaage — Umgang mit Gewichten

Unterrichtsziel: Begriffsbildung: Last — Gewicht — Gleichgewicht — Ausgleich

Demonstration: Eine Balkenwaage, deren Waagschalen ungleich mit Quadern belastet sind

Anschaulicher Tatbestand:



Voraussichtliche Verbalisierung des Tatbestandes durch die Kinder: Da sind drei und da ist einer (Hinweis auf die jeweiligen Quadergewichte). Die eine ist hoch, die andere ist tief (Hinweis auf die jeweilige Waagschale). Nachdem das Kind, der Aufforderung des Lehrers folgend, noch zwei weitere Quader dem einen Quader hinzugefügt hat, wird das Kind die eingetretene Zustandsänderung der Waage wie folgt sprachlich formulieren: Ich habe zwei dabei getan. Da ist die eine runtergegangen (Hinweis auf die herabgesunkene Schale). Der Gleichstand der Schalen wird oftmals nicht sofort erkannt. Der eingetretene Lastenausgleich wird nicht erfaßt, obgleich dieser vom Kinde selbst herbeigeführt wurde und vor dessen Augen stattfand. Sagt man dem Kind, daß dieser neue Zustand der Waage Gleichgewicht bedeutet, so wird es daraufhin mühelos alle im Gleichgewicht befindlichen Waagen von den übrigen aufgrund des optischen Eindrucks trennen und formulieren: Diese Waage ist im Gleichgewicht, jene nicht. Fragt man jedoch weshalb, so antwortet es konkret anschauungsgebunden auf die Waagschalen deutend: Hier sind beide gleich hoch und da nicht! Selbst mit dem Wort »Gleichgewicht« besitzt das Kind also immer noch nicht den Begriff »Gleichgewicht« und bleibt demzufolge in seiner Erklärung anschauungsgebunden.

Erst dann, wenn das Kind beispielsweise durch Abwägen der Quadergewichte in der Hand erfährt, daß dem optischen Erscheinungsbild von Gleichgewicht eine gleichmäßige Verteilung von Lasten zugrunde liegt im Unterschied zu einer möglichen ungleichmäßigen, so gewinnt das Kind den Begriff Gleich- bzw. Ungleichgewicht. Indem es diese erfahrenen Zustandsformen einer Balkenwaage sprachlich zu belegen vermag, wird die Erfahrung aus ihrer konkreten situativen Gebundenheit befreit und als Begriff im Wort für neue intellektuelle Zusammenhänge verfügbar. Nun läßt sich mühelos, ohne konkretes Tun, mit Hilfe der Sprache die Beziehung stiften zwischen Last und Gewicht sowie zwischen Lastenausgleich und Gleichgewicht. Ferner stehen jetzt die Begriffe Last, Gewicht und Ausgleich im Wort sprachlich fixiert als intellektuelle Bausteine zur weiteren Verfügung, beispielsweise in der Mechanik bei der Anwendung der Hebelgesetze und der Erklärung des Flaschenzugprinzips. Hätte man jedoch die konkreten Erfahrungen beim Umgang mit der Balkenwaage auf der bloßen Anschauung beruhen lassen, ohne diese

sprachlich zu objektivieren und zu überhöhen, so entstünde niemals eine geistige Verbindung zwischen Waage, Hebel und Flaschenzug. Alle Experimentalerfahrungen blieben isolierte Einzelerfahrungen, anstatt sich in einer geistigen Gesamtschau gegenseitig zu ergänzen und neue Denkkombinationen zu konstituieren.

Die Abstraktion des Begriffs »Ausgleich« aus dem vordergründig anschaulichen Zustand der Waage gelang erst durch das Wort »Ausgleich« als Auslöser, welches das Denken des Kindes aus der vordergründigen Anschauung löste und dem Kind die abstrakte Denkkategorie zur geistigen Durchdringung des Lerngegenstandes öffnete. An diesem Beispiel wird deutlich, wie sich Anschauung, Handlung, Vorstellung und Sprache in gegenseitiger Beeinflussung zunehmend präzisieren, so daß sich die didaktische Forderung nach einer fachübergreifenden, unterrichtsimmanenten Sprachvermittlung als sachlich begründet, ja sogar als sachlich notwendig erweist, und zwar sowohl im Interesse von Gegenstandserschließung als auch von Sprachvermittlung. Wir sehen den »komplexen Prozeß der Interaktion von Sprache und Denken in der Tat sich unter unseren Augen vollziehen. Das Instrument macht das Ergebnis möglich, das Ergebnis verfeinert das Instrument« (*Sapir*, zit. nach *Bruner* 1971, S. 78).

2.2. Kennzeichnung der formal-operationalen Ebene

Die formal-operationale Ebene, auf der Sprache vermittelt werden soll, ist gekennzeichnet durch das didaktische Ziel

— Sprache erfahren und nutzen als formal-operationales System.

Dieses Ziel leitet sich ab aus der Eigenschaft der Sprache, den Menschen vom unmittelbaren Handlungsvollzug zu entlasten. Sprache besitzt Entlastungsfunktion, d.h. Sprache ist ein in sich stimmiges System, mit dem man die Welt ohne konkretes Tun auf rein geistiger Ebene verändern kann (vgl. *Zisterer* 1977). Sprache ermöglicht geistige Experimente und ist insofern anzusehen als der verlängerte geistige Arm einer konkreten Handlung. Während die Verwirklichung des ersten didaktischen Ziels auf anschaulich-konkreter Ebene, vornehmlich in der Handlung und Anschauung gegründet, der Begriffsbildung, der Einsichtnahme in Sachzusammenhänge und der Entstehung entsprechender sprachlicher Korrelate galt, so erwirbt das Kind mit der Realisierung dieses zweiten didaktischen Ziels die Fähigkeit, mit den erworbenen Sprachmitteln geistig situationsfrei zu operieren, und zwar im Folgern, Schließen, Antizipieren und Hypothesieren. Das Kind erlangt Sach-, Sprach- und Entscheidungskompetenz auf der Ebene der formal-logischen Abstraktion und Gedankenverknüpfung.

2.3. Kennzeichnung der sozial-kommunikativen Ebene

Sprache hat Konsequenzen im sozialen Feld, indem sie Einfluß nimmt auf reales und geistiges Geschehen. Sprache wirkt als intervenierende und verhaltenssteuernde Größe innerhalb zwischenmenschlicher Beziehungen und ersetzt beispielsweise eine aggressive konkrete Tätlichkeit durch eine klärende Diskussion. Das Kind soll bei der Verwirklichung dieses dritten Ziels Sprache erfahren und nutzen als Medium zur Konfliktlösung und sprachliche sowie sozial-kommunikative Kompetenz entwickeln auf der Ebene partnerschaftlicher Interaktion.

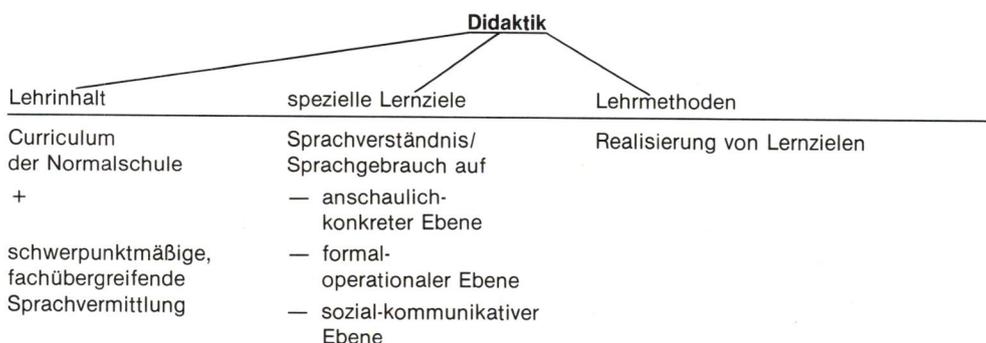
Anschließend lassen sich die didaktischen Zielsetzungen einer Sprachvermittlung einschließlich ihrer antizipierten Resultate wie folgt in einem Schema zusammenfassen:

Schematische Darstellung

Eigenschaften der Sprache	didaktische Ziele	zu erwartende Resultate
Sprache erschließt Umwelt →	Sprache erfahren und nutzen in Auseinandersetzung mit der konkreten Umwelt →	Interdependente Präzisierung von Handlung, Anschauung, Vorstellung und Sprache beim konkreten Umgang mit Lehrgegenständen (anschaulich-konkrete Ebene)
Sprache besitzt Entlastungsfunktion →	Sprache erfahren und nutzen als formal-operationales System →	Erwerb von Sach-Sprach-Entscheidungskompetenz auf der Ebene der Abstraktion beim Folgern, Schließen, Antizipieren und Hypothesieren (formal-operationale Ebene)
Sprache besitzt Wirkcharakter →	Sprache erfahren und nutzen bei sachlich sowie emotional gefärbter Interaktion →	Erwerb von Sprach- und Sozialkompetenz auf der Basis partnerschaftlicher Interaktion (sozial-kommunikative Ebene)

3. Sprachsonderschultypische Lehrmethoden

Geht man davon aus, daß Didaktik als Unterrichtslehre den Lehrinhalt, die Lernziele und die Lehrmethoden umfaßt, so steht die Kennzeichnung der speziellen sonderschultypischen Lehrmethoden in dieser Darstellung zur Didaktik noch aus.



Lehrmethoden dienen der Realisierung von Lernzielen. Sie lassen sich nicht als Patentrezepte ausgeben, da bei der Entwicklung von Lehrmethoden außer dem zu vermittelnden Lehrgegenstand, hier der Sprache, auch das Kind in seinen speziellen Schwächen wesentliche Berücksichtigung findet. Lehrmethoden müssen deshalb oftmals höchst individuell sein, und zwar für den einzelnen um so spezifischer, je mehr die Art der Leistungsausfälle innerhalb der Schülergruppe streut.

Der Spracherarbeitung geht stets eine klare sachliche Stoffgliederung voraus, die sich bei sprachlicher Unzulänglichkeit der Schüler mit Hilfe von Bilderfolgen, sachstrukturierenden Skizzen und Reizwörtern vornehmen läßt, z. B.:

Schmetterling → Eier → Raupe → Puppe → Schmetterling

Zu jedem Reizwort bildet der Schüler anschließend einen einfachen Aussagesatz unter Anleitung des Lehrers:

Der Schmetterling legt Eier.

Aus den Eiern schlüpfen Raupen oder

Die Raupen schlüpfen aus den Eiern usw.

An den letzten beiden Satzbeispielen wird deutlich, daß mit Bezug auf sachlich strukturierende Skizzen und Reizwortfolgen nicht immer die SPO-Folge, d.h. die Subjekt-Prädikat-Objekt-Gliederung bei der Bildung der Aussagesätze unbedingt eingehalten werden kann bzw. sollte. Derartige Beispiele eignen sich dazu, dem Schüler einsichtig zu machen, daß sich gleiche Inhalte sprachlich unterschiedlich formulieren lassen, daß der erste Satz dabei beispielsweise die kontinuierliche Entwicklungssequenz vom Ei zum Schmetterling in seiner Aussage widerspiegelt, während der zweite dieser Kontinuität keine Rechnung trägt. Das erinnert an die Theorie der Wittgensteinschen Sprachspiele (Wittgenstein 1967), wonach Sprachverständnis und Sprachgebrauch auf der Kunst beruhen, Sätze in diesen ihren unterschiedlichen Absichten bzw. Funktionen zu erfassen.

Sind die Satzformen erarbeitet, so sind sie damit dem sprachschwachen Schüler noch lange nicht geläufig. Sie bedürfen des Einschleifens mit Hilfe sogenannter Sprachstützen, die beispielsweise akustischer, optischer und rhythmischer Art sind. Als wirkungsvoll erweist sich eine Kombination von Möglichkeiten. Der einzuübende Satz »Die Raupen schlüpfen aus den Eiern« wird lückenhaft optisch angeboten:

Die — schlüpfen — — Eiern.

Der Schüler erhält die Aufgabe, den mit Hilfe eines Tonbandes wiedergegebenen Satz »Die Raupen schlüpfen aus den Eiern« akustisch derart zu durchgliedern, daß er, auf das Gehör angewiesen, die fehlenden Wörter in die Lücken des obigen Schemas einsetzt. Mechanische Übungen mit Hilfe des Tonbandes an Analogiebeispielen dürften hier von Nutzen sein, um die Satz schemata einzuschleifen, z. B.:

Ausgangsübung: Die Raupen schlüpfen aus den Eiern.

Analogieschemata: Die Leute steigen aus dem Omnibus.

Die — schlüpfen — — Eiern.

Die — steigen — — Omnibus.

Dabei läßt sich im Anschluß die Verwendung der Wörter »aus« und »auf« in spielerischer Art erklären:

Ute läuft aus dem Zimmer.

Peter kommt aus der Schule.

Karin klettert auf den Tisch.

Die Kinder spielen auf dem Schulhof.

Zunächst wird hierbei lediglich Wert gelegt auf das Satzverständnis, das sich beim Spiel in der adäquaten Ausführung der jeweiligen, im Satz formulierten Aufforderung bekundet. Im zweiten Schritt erfolgt die verbale Aufforderung durch die Kinder selbst: Ein Schüler spricht, der andere führt aus, ein Schüler agiert, der zweite versprachlicht den Handlungsvollzug.

Eine weitere Sprachstütze bildet die rhythmische Durchgliederung eines Satzschemas, bei der sich die Sprechgipfel innerhalb der Intonation eines Satzes von den melodisch untergeordneten Satzteilen deutlich abheben. Diese rhythmische Durchgliederung erfolgt beispielsweise durch Klatschen, Ballprellen oder Hüpfen (vgl. hierzu auch *Elstner* 1972). Diese Übung läßt sich durch Einsatz des Tonbandes erweitern, z. B.: Die Kinder sprechen anfänglich einen speziellen Satz rhythmisch gegliedert, von Klatschen unterstützt. Danach sprechen sie keine Wörter mehr, sondern ahmen aus dem Gedächtnis lediglich die Intonation des Satzes mit summender Stimmgebung nach, verbunden mit rhythmischem Klatschen. Nun werden den Kindern zwei oder mehr sehr unterschiedliche Intonationen

in summender Stimmgebung auf Tonband vorgespielt. Eine Intonation entspricht davon derjenigen des vorher geübten Satzes. Diese ist vom Kind herauszufinden und sprechend dem Satz zuzuordnen. Als Variation dieser Übung bietet man zwei oder drei Sätze an mit sehr unterschiedlicher Intonation. Die Intonationen befinden sich auf Tonband. Es erfolgt eine Zuordnung von Intonation und schriftsprachlich gegebenem Satz durch eigene Sprechversuche des Kindes, wobei die eigene Intonation mit der auf Tonband verglichen wird und über den Vergleich die Zuordnung zum Text erfolgt.

Zur verbalsprachlichen Fixierung von Sachwissen zum Zwecke der Wiederholung bietet sich ebenfalls das Tonband als Sprachkonserven an. Beim sogenannten »reduzierten Unterrichtsgespräch« (vgl. Zuckrigl 1964) sprechen verschiedene Schüler je nach Vermögen Sätze zum Unterrichtsgegenstand in logisch geordneter Reihenfolge auf Band. Mißlingt der Versuch, so wird der Satz gelöscht und wiederholt. Diese methodische Verfahrensweise ist nicht nur ökonomisch, sondern auch motivierend, da die Kinder ihre Sprechleistungen objektiviert, d. h. losgelöst von sich selbst, über das Gehör als ihr Werk wieder vorgestellt bekommen. Ihre Sprechfertigkeiten werden fixiert, werden betrachtbar und zu beständigen Dokumenten ihres Erfolgs.

Lückentexte im Verbund mit Tonbandkontrollen erweisen sich als zweckdienlich vornehmlich bei Übungen zur Flexion, Pluralbildung und Zeittransformation, und zwar in Partner- und Einzelarbeit. Jeder vervollständigte bzw. entsprechend der Forderung bearbeitete Satz kann mit Hilfe einer Tonbandproduktion vom Schüler vergleichend kontrolliert werden.

Diese methodischen Hinweise sind lediglich Anregungen, die in der jeweiligen Unterrichtspraxis modifiziert und erweitert werden können.

Literatur

- Bruner, J. S.: Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart 1971.
Elstner, W.: Rhythmische Erziehung sprachgeschädigter Kinder. In: Orthmann, W. (Hrsg.): Schulische Betreuung sprachbehinderter Kinder. Berlin 1972.
Gipper, H. (Hrsg.): Sprache — Schlüssel zur Welt. Festschrift für Leo Weisgerber. Düsseldorf 1959.
Orthmann, W.: Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik. Berlin 1969.
Orthmann, W.: Schulische Betreuung sprachbehinderter Kinder. Berlin 1972.
Wittgenstein, L.: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt 1967.
Zisterer, S.: Zur Phylogenese von Sprache und Handeln in der Anthropologie von A. Gehlen. In: Hager, F., und Metzler, J. S.: Die Sache der Sprache. Stuttgart 1977.
Zuckrigl, A.: Sprachschwächen. Villingen 1964.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Elisabeth Mückenhoff, Tüselmannweg 24, 4600 Dortmund 30

Der **Landschaftsverband Westfalen-Lippe** sucht für die **Westfälische Klinik für Stimm- und Sprachgeschädigte, Hamm**, eine **Sprachtherapeutin / Logopädin**
oder
Diplom-Pädagogin

mit Schwerpunktausbildung in der Sprachgeschädigtenpädagogik.

Wir bieten Ihnen ein sicheres Einkommen nach BAT sowie die im öffentlichen Dienst üblichen Sozialleistungen.

Bewerber werden gebeten, sich in Verbindung zu setzen mit dem

Leiter der Klinik, Herrn Jakobs, Heithoferallee 62, 4700 Hamm, Telefon (02381) 87 21

Hannepaul Blankenheim und Josef-Emil Mayer, Bitburg

Gezielte sprachheilpädagogische Maßnahmen bei lernbehinderten Dysgrammatikern

— Ein Beitrag zur Didaktik der Dysgrammatiker-Förderung —

1. Einleitung

In der schulpraktischen Ausbildung, während des Studiums und in der 2. Phase der (Sonderschul-)Lehrerausbildung fallen dem Junglehrer immer wieder Kinder auf, die keinen (grammatisch) richtigen Satz sprechen können, die seltsam verschrobene Redewendungen und Wortstellungen gebrauchen, die die Artikel anscheinend willkürlich verwenden, die zuweilen auch einfache Wörter auslassen und offensichtlich einen eigenen, kindlichen Sprachgebrauch aufweisen, der nicht immer gleichen Gesetzen zu folgen scheint, sondern anscheinend willkürliche und eigene Regeln verwendet.

Dabei kann man leicht feststellen, daß diese Erscheinungsform ungenügender Sprachleistungen, die zur Sprachentwicklungsverzögerung gezählt wird und in der Sprachheilpädagogik Dysgrammatismus genannt wird, unterschiedlich in ihrem Ausprägungsgrad ist. Da die sprachlichen Äußerungen von dysgrammatisch sprechenden Kindern manchmal Wort- und Satzgebilde enthalten, die bisweilen zum Schmunzeln verleiten können oder gar kindlich bzw. liebenswert klingen, sind Eltern und Erzieher oft geneigt, diese sprachliche Fehlleistungsform nicht so sehr ernst zu nehmen und an eine Selbstheilung durch die Natur bzw. Selbstkorrektur der menschlichen Entwicklung zu glauben und sie als eine vorübergehende Entwicklungsnotwendigkeit zu betrachten. Doch dann liegt eine schwerwiegende Fehleinschätzung der kindlichen Sprachentwicklung vor und eine kaum wiedergutzumachende Ignoranz, selbst wenn sie einem noch so nützlichen und förderlichen sprachheilpädagogischen Optimismus entspringen sollte.

Gerade die Erscheinungsform des Dysgrammatismus bedarf — in gleichem Maße wie andere sprachliche Fehlleistungsformen — der besonderen Aufmerksamkeit des Sprachheilpädagogen. Er sollte diese Form der Sprachentwicklungsverzögerung in ihrer Bedeutung für die weitere Entwicklung des Kindes nicht unterschätzen. Er muß in seinen Bemühungen sprachheilpädagogisch gezielt und ausgerichtet vorgehen und auf den je eigenen Ausprägungsgrad und auf die je eigene Persönlichkeit des Kindes eingehen, wobei er sich immer klar sein muß, daß die Dysgrammatiker-Förderung viel Geduld und Ausdauer von seiner Seite erfordert und ebenso vom Kind viel Aufmerksamkeit, Konzentration und Anstrengung verlangt.

Mit Hilfe dieser Arbeit sollen nun dem Sonderschullehrer gezielte sprachheilpädagogische Hilfen für die Betreuung lernbehinderter, dysgrammatisch sprechender Kinder gegeben werden. Es handelt sich dabei um einen klaren methodischen Aufbau von Dysgrammatiker-Behandlungen sowie um eine Palette von Behandlungsmöglichkeiten, also um eine Art »Mini-Didaktik für Dysgrammatiker-Förderungen«.

Dennoch muß man sich beim Dysgrammatiker stets vor Augen halten, daß es sich nicht um eine einheitliche Erscheinungsform sprachlicher Insuffizienz handelt, vielmehr steht im Mittelpunkt immer wieder der Dysgrammatiker als je eigene Person.

2. Zur Methodik und Didaktik von Dysgrammatiker-Behandlungen

2.1. Bildungsauftrag der Schule für Lernbehinderte hinsichtlich der sprachlichen Bildung

Der *Bildungsplan* der Sonderschulen für Lernbehinderte der Länder Rheinland-Pfalz und Saarland (1972) geht davon aus, daß Sprachunterricht in engem Zusammenhang mit handelndem Erfassen und erlebnismäßigem Geschehen erfolgen soll, wobei Erziehung zum richtigen Sprechen Unterrichtsprinzip ist. Dementsprechend ist der Stellenwert der Sprachlehre gering. Vorrangiges Ziel bleibt der richtige Sprachgebrauch. Spezielle Sprachfehler verlangen eine besondere Unterrichtsakzentuierung bzw. besondere sprachheilpädagogische Bemühungen im Klassenverband bis hin zur Betreuung einzelner Schüler (*Bildungsplan* 1972).

2.1.1. Lernziele des Bildungsplanes

Hinsichtlich der sprachlichen Bildung gibt der *Bildungsplan* (1972) folgende Lernziele an (Richtziele):

- Erfassen und Verstehen der Wirklichkeit durch die Sprache;
 - Verstehen, Reproduzieren und Mitteilen mündlicher und schriftlicher Informationen;
 - Bereit sein zur sprachlichen Kommunikation in mündlicher und schriftlicher Form;
 - Verständliches Artikulieren;
 - Richtiges Benennen von Gegenständen, Merkmalen und Tätigkeiten;
 - Richtiger Gebrauch der Sprachmittel zur Beschreibung von Beziehungen (Satzbaupläne);
 - Erkennen und Unterscheiden verschiedener Sprachmittel;
 - Erweitern des Wortschatzes
- (*Bildungsplan* 1972).

Diese Richtziele sind auch sinngemäß auf die Arbeit mit Dysgrammatikern übertragbar.

2.2. Der methodisch-didaktische Verlauf von Dysgrammatiker-Behandlungen

2.2.1. Weckung und Förderung der Redefreudigkeit

Im Rahmen einer erfolgreichen Förderung sieht *Zuckrigl* die Weckung und Förderung der Redefreudigkeit als ersten Schritt, denn nach seinen Untersuchungen liegt die Redefreudigkeit der Dysgrammatiker meist unter dem Durchschnitt. »Daraus folgt zwingend, daß der Heilpädagoge alles daran setzen muß, zunächst die Redefreudigkeit zu fördern. Dieses Ankurbeln der Redefreudigkeit hat zunächst den Vorrang vor der grammatikalischen Richtigkeit der Sprechleistungen« (*Zuckrigl* 1964, S. 88—89).

Heese schafft daher für das Kind Spielsituationen, bei denen ganz bestimmte Äußerungen erwartet werden können. Das bloße Nachsprechen von Sätzen hält er für sinnlos, da diesen Übungen keine affektive Beziehung zukommt (*Heese* nach *Held* 1963, S. 10—11).

Da Dysgrammatiker einen geringen Sprechantrieb besitzen, stellt man ihnen beispielsweise vertraute Bildsituationen aus ihrem Lebens- oder Interessenbereich zur Verfügung, über die sie ganz ungehindert erzählen sollen.

Auf dieser Stufe kommt es also zunächst darauf an, die Sprechfreude der Kinder zu wecken, das Achten auf sprachliche Richtigkeit steht hier noch im Hintergrund. Ziel ist hier, das Kind zur Spontansprache zu führen.

Bei Schülern der Unter- und Mittelstufe eignen sich Bilder aus dem häuslichen, schulischen und engeren Heimatbereich. Auch Bilder mit Märchen- und Fabelinhalten erweisen sich als sprechanregend. Überhaupt eignen sich Bilder mit Personen und Tieren für die Weckung und Förderung der Redefreudigkeit.

Bei Bildern für die Mittel- und Abschlußstufe kann es sich um technische, geschichtliche oder geographische Inhalte handeln. Immer sollte jedoch darauf geachtet werden, daß die Bilder farbig, plastisch und vor allem lebensnah sind. Wenn möglich, sollten die Bildinhalte in irgendeinem Zusammenhang zum Unterricht stehen, also fächerübergreifend erarbeitet werden. Die Bildsituationen sollen darüber hinaus klar, deutlich und bekannt sein, denn unbekannte Inhalte und Motive überfordern die Kinder. Sie bieten kaum Anreiz für die sprachliche Betätigung.

Für diese Stufe eignen sich auch Bilder und Zeichnungen, zu denen die Kinder eine Bildgeschichte erfinden sollen. Auch das Selbstlegen und Aneinanderreihen von mehreren Bildern zu einer Bildgeschichte sollte geübt werden.

Die Bilder können den Kindern in die Hand gegeben, sie können aber auch vom Lehrer mit dem Bildwerfer an die Wand projiziert werden.

Es kann sich dabei um Situationsbilder mit szenischer Darstellung als auch um Bildkärtchen mit den Abbildungen von einzelnen Gegenständen oder Vorgängen handeln bzw. um eine in einzelne Situationsbilder zerlegte Bildgeschichte, die die Kinder zusammensetzen, d.h. in eine Handlungssequenz bringen sollen.

2.2.2. Erwerb der grammatischen Formen

Die Weckung der Redefreudigkeit ist eine wichtige Stufe auf dem Wege der Heilung dysgrammatischer Kinder. Die eigentliche Behandlung beginnt jedoch erst mit dem Erwerb der grammatischen Formen.

Bisher konnte das Kind durch bloßes Aneinanderreihen von Wörtern seine Gedanken zum Ausdruck bringen, nun muß »dem Gedankenablauf des Kindes die entsprechende grammatische und syntaktische Form« (*Führung und Lettmayer* 1970, S. 150) gegeben werden. *Heese* rät daher, beim Dysgrammatiker zunächst das Sprachgefühl zu wecken, zu entwickeln und zu fördern. Unter Sprachgefühl versteht er »den im Gedächtnis haftenbleibenden Niederschlag, den die abertausendfach gehörten Sprachfügungsmuster im Großhirn hinterlassen« (*Heese* nach *Held* 1963, S. 10).

Da nun Dysgrammatiker richtige Sprachfügungsmuster ebenso häufig hören wie Normalkinder, ohne dabei jedoch zum grammatikalisch richtigen Sprechen zu gelangen, müssen ihnen die wichtigsten Sprachformmuster noch häufiger geboten werden. *Heese* möchte daher, daß die Sprachformmuster »in Form eines systematisierten Angebotes in der Beschränkung auf wenige Muster bei massiertem Anbieten« in der Sprachheil-Förderung und im Elternhaus gegeben werden (*Heese* nach *Held* 1963, S. 10). Dabei sollten diese Sprachformmuster möglichst häufig vom Kind gebraucht werden.

2.2.2.1. Übungen zur Wortschatzerweiterung

Das Arbeiten mit Bildern und Zeichnungen beinhaltet noch eine weitere Intention: Der Wortschatz des Kindes kann vermehrt werden, indem man vorgezeigte Bilder und Gegenstände lediglich benennen (etikettieren) läßt.

Zur Wortschatzerweiterung bieten sich auch Tonbänder an, die mit den verschiedensten Wortarten besprochen werden (*Blankenheim* 1973). Diese Bänder, die häufig im Legasthener-Unterricht zur Wortschatzerweiterung eingesetzt werden, umfassen Reihen der wichtigsten Wortarten. Nach jedem vom Band gesprochenen Wort muß das Kind dieses nachsprechen und dann eine entsprechende Wort-Bild-Zuordnung vornehmen. Sollten dabei dem Kind unbekannte Wörter angeboten werden, so können diese im Rahmen der Gruppen-Förderung von anderen Schülern oder vom Lehrer selbst erklärt werden. Beim Worterklären ergibt sich wieder die Möglichkeit des Spontansprechens.

Die Wortschatzerweiterung umfaßt die Wortarten Substantiv, Verb und Adjektiv. Nach der Behandlung des Substantivs, etwa als bloße Etikettierung ‚Hund, Katze, Schwein‘

oder im Satzformmuster ‚Das ist der Hund — Dort ist die Katze‘ wird mit dem Verb gearbeitet. Hier bietet sich beispielsweise das Bilderbuch »Bei uns im Dorf« (*Mitgutsch*) an. Das Bild zum Thema »Sägewerk« eignet sich z. B. ausgezeichnet, eine Anzahl von Tätigkeiten zu etikettieren. Das Satzformmuster lautet: ‚Der Arbeiter sägt — Der Junge hämmert‘ usw.

Neben der Wortschatzerweiterung und einem implizierten Artikeltraining lernt das dysgrammatische Kind hier ganz unbewußt, immer wieder die gleichen Satz-schemata zu benutzen. Darüber hinaus erfolgt ein organischer Sprachaufbau, der mit dem Drei- bis Vierwortsatz einsetzt.

Auch das Pantomimenspiel eignet sich, um Tätigkeiten beschreiben zu lassen. Die Arbeitsanweisung lautet hier: ‚Rate, was Vater alles tut!‘ Die Antwort muß dann lauten: ‚Er raucht — Er schreibt‘ usw.

Als Erfolgskontrolle stehen am Ende dieser Übungen häufig verfremdete Fragen, die von den Kindern richtig beantwortet werden müssen (Verfremdungstechnik im Sinne *Potthoffs* 1976).

Frage: ‚Frißt du?‘ Antwort: ‚Nein, ich fresse nicht, ich esse.‘
 ‚Gackerst du?‘ ‚Nein, ich gackere nicht, ich spreche.‘ usw.
 oder
 ‚Blökt du?‘ ‚Nein, ich blöke nicht, das Schaf blökt.‘
 ‚Wieherst du?‘ ‚Nein, ich wiehere nicht, das Pferd wiehert.‘ usw.

Überhaupt eignen sich Frage- und Antwortspiel immer wieder, die verschiedensten Satz-schemata zu benutzen und einzuüben. Beim Frage- und Antwortspiel wird eine aktive spontane Sprechleistung gefordert. Diese Übungsform eignet sich weit mehr als bloße Vor- und Nachsprechübungen, durch die ein Schüler zwar zum fehlerfreien Nachsprechen gelangen kann, die Dynamik und die innere Kraft der Muttersprache jedoch selbst nicht erfährt.

Eine weitere Übungsform, die ebenfalls noch auf der Stufe des Vierwortsatzes liegt, behandelt die Verbindung von »ist + Eigenschaftswort«.

Den Schülern wird ein Bild aus der Bildserie »Warum ist das Wetter so?« (*De Haen*) vorgelegt. Die Schüler müssen u. a. aufzählen, was bei Regenwetter naß ist. ‚Die Straße ist naß.‘ — ‚Der Anzug ist naß.‘ usw.

Daran schließen sich Fragen an, etwa: ‚Ist die Dachrinne naß?‘ — ‚Ist das Schlafzimmer naß?‘ usw.

Die Schüler müssen entsprechend antworten: ‚Ja, die Dachrinne ist naß.‘ — ‚Nein, das Schlafzimmer ist nicht naß.‘ usw.

Es handelt sich auch hier nicht um statische Vor- und Nachsprechübungen; bei diesem Frage- und Antwortspiel dient wiederum das Bild als Vorlage. Da die Schüler immer wieder erst das Bild anschauen müssen, ehe sie antworten, verliert das Spiel seinen Reiz nicht. Es wäre jedoch vermessen, diese Übung bis ins Uferlose zu führen. Länger als 2 bis 3 Minuten darf diese Übung nicht dauern.

Die Übung »ist + Eigenschaftswort« kann auch mit den Wörtern heiß, kalt usw. durchgeführt werden.

Eine weitere Sprechleistungsstufe ist der Vier- bis Fünfwortsatz mit Beifügung im 1. Fall. Die Anbildung dieser Stufe erfolgt wiederum über die verschiedensten Satz-Bild-Zuordnungen. ‚Das ist ein neuer... — Hier ist ein großer...‘ usw.

Die Übungsbeispiele zeigen, daß die Wortschatzerweiterung selten isoliert erfolgt, sondern stets im Zusammenhang eines organischen, deduktiven Sprachaufbaues zu sehen ist.

2.2.2.2. Artikeltraining

Da alle Dysgrammatiker Schwierigkeiten beim Gebrauch des richtigen Artikels aufweisen, ist das Artikeltraining durchgängiger Bestandteil einer jeden Behandlungseinheit.

Das Artikeltraining wird je nach Schwierigkeitsgrad des zu behandelnden Schülers entweder speziell oder — wie bereits aufgezeigt — impliziert durchgeführt. Bei mittelgradigem Dysgrammatismus beginnt man am besten zuerst mit speziellen Übungen. Im Frage- und Antwortspiel nennt beispielsweise der Lehrer Gegenstände aus einem Themenbereich, zu denen der Schüler dann die richtigen Artikel finden muß. Bei jüngeren Schülern ergibt sich bei dieser Übungsform die Möglichkeit, über einen Kontingenzvertrag materielle Verstärker einzubauen.

Im Rahmen der Gruppentherapie kann diese Übung im Wettbewerb erfolgen: Wer die meisten richtigen Artikel-Zuordnungen vornimmt, hat das Wettspiel gewonnen.

Bei leichtgradigen Dysgrammatikern hingegen wird man mit dem implizierten Artikeltraining arbeiten. Hier sind Wortschatzerweiterung und Artikeltraining oft miteinander zu verbinden.

Das Kind etikettiert in dieser Phase etwa: ‚Das ist der... — Da ist die...‘ usw.

Stets sollte darauf geachtet werden, daß der unbestimmte Artikel vor dem bestimmten Artikel behandelt wird, denn Dysgrammatiker neigen immer dazu, beide Artikelarten »zu mischen«; außerdem gestaltet sich der Beginn mit dem unbestimmten Artikel einfacher. Da die Dysgrammatiker-Behandlung nicht mit Grammatikunterricht gleichzusetzen ist, entsteht erst sehr spät die Einsicht in die verschiedenen Artikelarten. Die einzelnen Artikelarten sollten daher getrennt eingeschliffen werden.

2.2.2.2.1. Übungen zum richtigen Gebrauch der Deklination

Eine unmittelbare Fortsetzung des Artikeltrainings erfolgt in den Übungen zum richtigen Gebrauch der Deklination. Im Rahmen der Wortschatzerweiterungsübungen und des Artikeltrainings wurden die Kinder mit dem 1. Fall bekannt gemacht, daran schließt sich nun der Akkusativ an. Über folgende Übungsvarianten ist der Akkusativ einzuschleifen: Man setzt die Wortschatzerweiterung fort, indem man

vom Satzformmuster ‚Dort ist der... Da ist die...‘

zur Identifikation ‚Ich sehe den... Ich sehe die...‘ übergeht.

Der Akkusativ ist aber auch z. B. unter dem Thema »Wir erhalten Geschenke« zu erarbeiten: ‚Papa hat den... — Mama bekommt den...‘ usw.

Eine Festigungsform bildet immer das Frage- und Antwortspiel, etwa ‚Wer hat den... — Wer bekommt den...‘ usw.

Im Anschluß an den Akkusativ folgen Übungen zum Dativ. Zum Thema »Wir erhalten Geschenke« lauten hier die Satzformmuster: ‚Das Christkind bringt dem Kind das Auto.‘ — ‚Die Mutter schenkt der Tochter das Kleid.‘ usw.

Es handelt sich also um eine Erweiterung des Satzformmusters, indem lediglich die Dativform vor den Akkusativ gesetzt wird.

Die Einführung des Genitivs erfolgt zuletzt. Die Übungsvariante lautet hier etwa: ‚Wessen Handschuh ist das? Es ist Peters Handschuh.‘ — ‚Wessen Auto ist das? Es ist das Auto des Vaters.‘

2.2.2.3. Übungen zur Behebung der Präpositionsschwäche

Die Übungen zur Behebung der Präpositionsschwäche setzen parallel oder nach den Übungen zur Festigung der Deklination ein. Als Arbeitsmittel für diese Übungen eignet sich besonders »Das Bilder-Sprachbuch« von *Grunwald*.

Auch hier sollen die Bildinhalte Anlaß zum Sprechen geben. Die Zeichnungen zeigen einfache, überschaubare Sachverhalte, die lebensnah und lustbetont dargestellt sind. Unter Berücksichtigung der Analogie werden hier Wortinhalte geklärt und gefestigt sowie Satzstrukturen erweitert.

Es handelt sich auch hier um ein Wortschatz-Erweiterungs-Training. Da außerdem immer die gleichen Satz-schemata benutzt werden, erlernen die Dysgrammatiker die Anwendung neuer Sprachfügungsmuster.

Die Übung beginnt mit einem Stimulus. Man gibt den Kindern eine Bildreihe vor, zeigt auf das erste Bild und spricht den dazugehörigen Satz, z. B.:

Lehrer-Stimulus: ‚Das Buch fällt auf den Boden.‘

Schüler-Analogien zu den folgenden Bildinhalten: ‚Das Auto fällt auf den Boden.‘ — ‚Das Blatt fällt auf die Bank.‘

Lehrer-Stimulus: ‚Das Buch fällt vom Tisch auf den Boden.‘

Schüler-Analogien: ‚Das Auto fällt vom Tisch auf den Boden.‘ usw.

(Beispiel aus *Grundwalds Bilder-Sprachbuch*, S. 1)

Die Kinder wiederholen also zunächst den 1. Satz. Anschließend wird das 2. Bild gezeigt. Sehr schnell wird von den Kindern festgestellt, daß die nachfolgenden Bildinhalte eine Analogie bilden. Da die Sätze nun ähnlich sind, können die Kinder die Bilder ohne Vorgesprochen eines Erwachsenen selbständig besprechen.

Die Übungen in *Grundwalds Bilder-Sprachbuch* beinhalten neben dem Präpositionsgebrauch vielfältiges Wortschatz- und Artikeltraining, Anwendung des 3. und 4. Falles sowie ständigen Gebrauch neuer Sprachfügungsmuster.

2.2.2.4. Übungen zum richtigen Gebrauch der Konjugation

Die 1. Person Singular wurde bereits in Satzformmustern zur Festigung des Akkusativs ‚Ich sehe den...‘ — ‚Ich höre die...‘ usw. gebraucht. Das gleiche gilt für die 3. Person Singular: ‚Papa (Er) hat den...‘ — ‚Mama (Sie) bekommt den...‘ usw.

Nun schließen sich 1. und 3. Person Plural an. Für die 2. Person Singular und Plural, du und ihr, eignet sich wiederum die Gruppensituation.

2.2.2.4.1. Tempi

Die Dysgrammatiker-Behandlung beschränkt sich auf die Zeiten heute, gestern und morgen. Entsprechend werden nacheinander Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft behandelt.

2.2.2.5. Weitere Behandlungsschritte und -maßnahmen bei Dysgrammatikern

Eine erste Stufe der Sprachformmuster sind also kurze einfache Sätze mit Subjekt, Prädikat und Objekt (S-P-O). »Vater ist gut.« Auf der ersten Stufe gebraucht man häufig nur die Hilfsverben »sein« und »haben«, der Artikel wird sofort oder erst später hinzugefügt. Danach folgen die Hauptverben, der Gebrauch verschiedener Personen und schließlich die Erweiterung des reinen einfachen Satzes durch adverbiale Bestimmungen. Es ist dabei zweckmäßig, daß man dem Kind immer wieder die gleichen Satz-schemata anbietet. Das Bilden von Nebensätzen erfolgt erst sehr spät.

Zuckrigl möchte Sprachfügungsmuster durch das von ihm benannte »Reduzierte Unterrichtsgespräch« schaffen. »Das ‚Reduzierte Unterrichtsgespräch‘ stellt zeitlich nur einen Bruchteil der Gesamtunterrichtsstunde dar und ist ein Sprach-ganzes, das den Schülern als ihrer Entwicklungsstufe gemäÙes Sprachfügungsmuster dient.« (*Zuckrigl* 1964, S. 98). Sprachfügungsmuster lassen sich auch im Rahmen der Tonband- und Sprachlaborarbeit einschleifen. »Beim Sprachlabor (H-S-System) haben wir es mit einer speziellen Programmierungstechnik zu tun, bei der der Schüler in einer schalldichten Kabine über Kopfhörer

Sprech- und Lernimpulse empfängt, seine Antwort gibt und die Richtigkeit dieser Antwort ständig überprüfen kann. Beim H-S-A-Labor kann der Schüler außerdem mit seinem Tonbandgerät Aufnahmen machen. Außerdem besteht hier für Lehrer und Schüler die Möglichkeit, über die Wechselsprechanlage in Sprechkontakt zu treten« (*Blankenheim und Gillen* 1973, S. 13).

Da häufige Leseübungen die dysgrammatischen Störungen günstig beeinflussen, können beispielsweise bei älteren Schülern Texte auf Tonband oder im Sprachlabor auf Band gelesen werden. Ähnlich wie bei der Legastheniker-Betreuung (*Blankenheim* 1973) wird hier zunächst vom Steuerpult ein Text auf die Schülergeräte überspielt. Während des Überspielens lesen die Kinder den Text leise mit. Im nächsten Schritt lesen sie Sinnabschnitte in den Pausen nach. Dann werden in den Pausen die Sinnabschnitte vorgelesen, anschließend hören die Kinder die Lehrerstimme vom Band als Kontrolle ihrer Leseleistung. Nach dem selbständigen Lesen der Kinder erfolgt die freie Nacherzählung des Textes als »Reduziertes Unterrichtsgespräch« auf Band.

Dieses von *Biglmaier* benannte »Tonbandlesen« führt nicht nur zu schnellerem Lesetempo und geringerer Lesefehlerzahl, vielmehr werden mit Hilfe dieser Methode durch das ständige Lesen in kleinen Schritten sowie das sich anschließende auditive feedback die verschiedensten Sprachfüggungsmuster eingeschliffen (*Blankenheim und Gillen* 1973).

Die Leseübungen müssen dem geistigen und sprachlichen Entwicklungsstand der Dysgrammatiker, die sowohl inhaltlich als auch sprachlich nicht überfordert werden dürfen, entsprechen.

Auf die Dauer kann das laute Artikulationslesen vom stillen, wiederholten Lesen abgelöst werden, da stilles Lesen zum »inneren Sprechen« anregt und zum Sprachfüggungsmuster wird« (*Zuckrigl* 1964, S. 106).

Am Ende der Dysgrammatiker-Betreuung stehen — je nach Alter — Märchen, Fabeln und Erzählungen, die zunächst vom Kind nachgesprochen werden, später aber spontan und frei erzählt werden sollen. Bei diesen Übungen werden die Kinder zunächst in kurzen, knappen Sätzen sprechen, später werden die Sätze jedoch länger, und allmählich soll der Schüler auch Nebensätze gebrauchen.

Mit den vorliegenden Ausführungen zur Behandlung von Dysgrammatismus sollte eine Art »Mini-Didaktik der Dysgrammatiker-Behandlung« entworfen werden. Leider gibt es zur Behandlung des Dysgrammatismus im deutschsprachigen Bereich sehr wenig praxisbezogene Literatur, so daß der Sprachheillehrer auf eine eigene Methodik und Didaktik nicht verzichten kann; denn die Dysgrammatiker-Förderung ist — wie *Führung und Lettmayer* erwähnen — »sehr mühevoll, sie erfordert viel Geduld und Ausdauer von seiten des Lehrers. Daher sollte man diese Aufgabe nur einem erfahrenen und gewissenhaften Pädagogen anvertrauen« (*Zuckrigl* 1964, S. 93). Ein unerfahrener Lehrer wird leicht Gefahr laufen, Grammatikschulung zu betreiben. Die Dysgrammatiker-Förderung muß jedoch lebendig gestaltet werden, man darf nicht dem starren Schema eines systematischen Grammatik-Unterrichts verfallen. Es geht nicht darum, dem Kind die Gesetzmäßigkeiten der Grammatik voll bewußt zu machen und ihm Regeln beizubringen. *Maschka* meint, »daß lediglich der Lehrer den systematischen Aufbau der Grammatik im Auge haben soll, um dementsprechend die Sprachkraft der Schüler durch Übungen aufbauen zu können« (*Zuckrigl* 1964, S. 93—94).

Der methodische Verlauf der Dysgrammatiker-Förderung soll zudem psychologisch orientiert sein, er soll vom Spracherlebnis zum Sprachgefühl führen. Es sollte sich also bei der Dysgrammatiker-Förderung in jedem Falle um ein systematisches und geplantes Vorgehen handeln, das auf die jeweiligen Schüler gezielt zugeschnitten und nach Schwierigkeiten abgestuft sein muß.

Dabei darf der Therapeut aber nicht übersehen, daß auch die gezielt geplanten Einheiten nur Hilfsdienste bei der Sprachbildung leisten. Mit ihrer Anwendung allein ist es nicht getan. Das Kind braucht auch außerhalb der Therapiestunden und der Schule eine Umwelt, in der es zum Sprechen angeregt und in der mit ihm viel und in einfacher, richtiger Sprache gesprochen wird.

Angesichts der verminderten Redefreudigkeit des Dysgrammatikers ist es also enorm wichtig, bei allen möglichen Gelegenheiten Sprechkanäle und Sprechreize zu schaffen. Diese gezielt herbeigeführten Situationen sollten aber so beschaffen sein, daß das Kind selber sprechen kann und daß es die gestellten Anforderungen auch bewältigen kann. Wird dieser Grundsatz nicht beachtet, könnte das Kind trotzig, abwehrend oder durch Abkapselung reagieren. Dieses Abwehrverhalten zeigt noch einmal deutlich, daß die therapeutische Vorgehensweise immer mit Vorsicht und mit viel Fingerspitzengefühl gezielt geplant werden muß.

Phasenspezifische Sprachförderung sollte auch darauf achten, daß Einzelwörter und neue Begriffe erlebnismäßig eingebettet werden. Je mehr Wörter ein Kind erlebnismäßig begreift, desto schneller lernt es auch neue Wörter, wobei der Therapie zugute kommt, daß Primärerlebnisse sich besonders gut einprägen und sich auf das Langzeitgedächtnis positiv auswirken.

Neuzuerwerbende Wörter bedürfen der Festigung durch Erleben. Das Kind nimmt nämlich gefühlsmäßig Transpositionen (nach Art der Analogiebildung) vor. So braucht es lautreine Vorlagemuster für Wort und Satz. Diese Satzstrukturen aber müssen dem Kinde erlebnismäßig nahegebracht werden. Auf diese Art erwirbt sich das Kind nach und nach eine Art »Regelsammlung« durch anmuthaftes Nachvollziehen. Diese »gefühlsmäßig erworbenen Sprachregeln« werden generalisiert und unbekannte Wörter werden modifiziert, denn das Kind ist sich des Regelsystems kaum oder nur wenig bewußt, wohl aber des Erlebens.

Bei Funktionsstörungen der Motorik sollten Funktionsübungen verschiedenster Art durchgeführt werden. Diese Übungen sind von nicht zu unterschätzender Bedeutung, wenn wir die »Motorik als Handlungsgefäß« für psychische Abläufe ansehen.

Es sollte gerade das Spielen als die natürliche Form des Lernens bei Kindern verstärkt ausgenutzt werden. Bei sprachfördernden Spielen sollte auf Alters- und Entwicklungsgemäßheit geachtet werden. Ihre Aufgabe ist es nicht, das Kind zu beschäftigen, sondern »dem Kind zum Verstehen von Sprache zu verhelfen« (Löwe 1976, S. 17).

3. Chancen und Grenzen der ambulanten Förderung lernbehinderter Dysgrammatiker

3.1. Allgemeine Ziele sprachlicher Förderung

Ein wichtiges Ziel des Erziehungs- und Bildungsauftrages im Sprachheilunterricht besteht darin, Sprachbeeinträchtigungen durch sonderpädagogische und/oder sprachheiltherapeutische Fördermaßnahmen zu lindern, möglichst weitgehend abzubauen oder sogar ganz zu beseitigen. Das Erreichen dieses hohen Zieles hängt allerdings nicht nur von den Verursachungsmomenten ab, sondern auch davon, wie lange mögliche Wirkursachen noch auf das sprachentwicklungsverzögerte Kind einwirken.

Die völlige sprachliche und soziale Rehabilitation und die Integration in Familie, Beruf und Gesellschaft sind als Endziel anzustreben. Zuvor aber sollen schon die durch negative Einstellungen von Gesellschaftsgruppen noch verstärkten Fehlverhaltensweisen Behinderter vor ihrer Entstehung abgewendet oder entstandene abgebaut werden. Wo Rehabilitation und Integration nicht zu erreichen sind, soll Sprachbeeinträchtigten wenigstens ermöglicht werden, ein entsprechend ihrer Behinderung und ihrer persönlichen Situation sinnvoll gestaltetes Leben zu führen.

Nach *Knura* hat die Sprachbehindertenpädagogik eine umfassende Zielstellung: Es geht darum, die Entstehung von Sprachbehinderungen und mit ihnen zusammenhängende Störungen im Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten sowie in der Persönlichkeitsentwicklung nach Möglichkeit zu verhüten oder bestehende Sprachbehinderungen und ihre negativen Auswirkungen im personalen, sozialen und Leistungsbereich frühzeitig zu beseitigen oder — sofern dies nicht möglich ist — durch differenzierte sonderpädagogische Maßnahmen so zu steuern, daß eine optimale Eingliederung oder Wiedereingliederung Sprachbehinderter in Schule, Beruf und Gesellschaft gewährleistet wird (*Knura* 1974, S.143).

Eine rein äußerliche Integration sprachbehinderter Kinder, wie sie von einigen schulorganisatorischen Maßnahmen angestrebt wird, schafft keine dauerhafte und optimale Lösung. Isolation schafft eher noch mehr Probleme. Das Aufgenommenensein in die gesellschaftlichen Abläufe verhindert konsekutive Beeinträchtigungen weitgehend.

3.2. Aufgabe und Bedeutung des Elternhauses

Bei der Entstehung von Sprachstörungen und bei deren Beseitigung hat das Elternhaus mit seinen erzieherischen Einwirkungsmöglichkeiten eine Schlüsselrolle. Ganz besonders deutlich wird dies bei dysgrammatisch sprechenden Kindern.

So beeinflussen die bewußten und unbewußten Erziehungshaltungen und die milieubestimmten Sozialisierungsprozesse die geistige Entwicklung des Kindes nachhaltig. Das Angebot, die Qualität und die Intensität motorischer, sensorischer, kognitiver und sprachlicher Entwicklungsanreize sowie das Anspruchsniveau der Eltern und ihr soziokultureller Stand haben eine ungeheure Prägewirksamkeit. Die frühe Mutter-Kind-Beziehung hat für die Sprachentwicklung schon besondere Bedeutung, bevor die eigentliche Zeit des Spracherwerbs eingetreten ist. Noch prägender wirkt sich das sprachliche Vorbild der Eltern auf Sprachentwicklung des Kindes aus. Mangelnde oder falsche Sprachvorbilder schaffen entsprechend schlechte Sprachklangmuster, fehlende Sprachmuster können zur Sprachverwahrlosung führen.

Die Eltern haben also eine doppelte Funktion: Sie haben die besten Möglichkeiten, als Früherzieher zu fungieren und/oder später als Koedukator oder Kotherapeut des Sprachheillehrers unterstützend und festigend mitzuwirken.

Das Elternhaus bietet für die Sprachheilpädagogik ein bisher zu wenig genutztes Betätigungsfeld. Sie muß hier die dringliche Aufgabe der Prophylaxe von Sprachbehinderungen wahrnehmen. Dies kann vor allem durch Information, durch Eltern- und Erziehungsberatung mittels der vielfältig sich anbietenden Möglichkeiten und durch Öffentlichkeitsarbeit geschehen.

So liegen die Chancen einer effektiven Dysgrammatikerbehandlung weitgehend darin begründet, inwieweit es gelingt, das Elternhaus als Mittherapeut und Multiplikator bzw. Verstärker der schulischen Betreuung zu gewinnen. Die sprachheilpädagogischen Maßnahmen müssen eine regelmäßige Einwirkung darstellen, die sich über längere Zeit hinweg erstreckt und gezielt auf die zu behandelnden Kinder konzipiert ist.

3.3. Die Bedeutung von Früherkennung und Früherziehung für die sprachliche Entwicklung

Die Bedeutung dieser prägeoffenen Zeit für die weitere Entwicklung und für den Spracherwerb wurde bisher zu wenig beachtet und verkannt. Tatsächlich stellt die sonderpädagogische Früherziehung das wichtigste und erfolgversprechendste Betätigungsfeld hinsichtlich sprachtherapeutischer Beeinflussungsmöglichkeiten dar. Dies trifft mehr noch für dysgrammatische Störungen zu als für andere Sprachentwicklungsstörungen.

Frühförderung bedeutet für die Sprachheilpädagogik nicht so sehr die Mitwirkung von »Fachleuten« in der Früherziehung (0—4 Jahre) am Kinde selbst, sondern mehr die Anleitung und Beratung der Eltern, denen ihre unersetzbare Funktion in der Kindeserziehung und insbesondere der Früherziehung klar gemacht werden muß. Ihre Zuwendung, ihr Bemühen und ihr sprachliches Vorbild in dieser frühen Lebensphase und im weiteren Verlauf der kindlichen Entwicklung und Erziehung sind durch keine fremdbestimmten Maßnahmen zu kompensieren.

So sind die Eltern die eigentlichen Träger der Frühtherapie in den ersten Lebensjahren. Bei dieser Aufgabe kann der Therapeut vorwiegend nur durch Zusammenarbeit mit den Eltern beratend wirken.

In der Früherkennung und Früherziehung sollten — neben den Eltern — Kinderärzte, Psychologen, Sonderpädagogen, Sozialarbeiter und auch Kindergärtnerinnen im Team zusammenarbeiten. Sie sollten nach eingehender Analyse und unter Ausschöpfung aller verbliebenen Möglichkeiten Fördermaßnahmen entwickeln und einleiten. Ihre wichtigste Funktion aber wird wohl die Eltern- und Erziehungsberatung sein.

3.4. Grenzen der Förderung lernbehinderter Dysgrammatiker

Auf den ersten unkritischen Blick scheint die Therapie von lernbehinderten Dysgrammatikern sinnlos, ja sogar eine vergebliche pädagogische Liebesmühe zu sein, wenn man dem nur sehr langsamen Vorankommen oder den häufigen Rückschlägen zuviel Bedeutung zumißt.

Dennoch darf keine — auch nicht die geringste — Chance außer acht gelassen werden, sprachbehinderten Kindern und Jugendlichen jede nur erdenkliche Hilfe zukommen zu lassen. Denn hinter der Beeinträchtigung steht jeweils die Person eines Menschenkinds. Von daher gesehen darf es nie zu Resignation vor scheinbar noch so unlösbaren sprachheilpädagogischen und menschlichen Problemen kommen. Die Probleme werden geringer und weniger, wenn das sprachheil- und sonderpädagogische Bemühen schon zum Zeitpunkt der Entstehung von Sprachbehinderungen oder unmittelbar danach einsetzt. Denn dann sind sie sonderpädagogischen Beeinflussungen und Maßnahmen am zugänglichsten. Jede Verzögerung verringert die Chancen.

In der Früherkennung stellt sich schon das Problem, das in den späteren Entwicklungsjahren über Erfolg oder Mißerfolg sonder- und sprachheilpädagogischer Maßnahmen entscheidet. Mangelnde oder fehlende Mitarbeit des Elternhauses nimmt jeder Therapie sehr viel an Chancen weg. Das Auslassen oder der zu späte Einsatz therapeutischer Hilfen und Maßnahmen bedeuten für das sprachbehinderte Kind eine unnötige und verantwortungslose Erschwerung der Lebens- und Daseinsbewältigung.

Die Grenzen der Förderung sprachbehinderter Kinder werden neben den soziokulturellen Benachteiligungen auch vom geistigen Entwicklungsvermögen und Entwicklungsstand mitbestimmt, wobei nicht genau zu eruieren ist, ob die Intelligenzminderung möglicherweise konsekutiv ist.

So sind die Chancen bei denjenigen sprachentwicklungsgestörten Kindern, deren Intelligenz im sehr niedrigen und extrem niedrigen Bereich liegt, besonders ungünstig einzustufen. Solche Kinder bedürfen intensivster sprachheilpädagogischer Förderung.

Im Elternhaus tun sich die günstigsten frühen Beeinflussungsmöglichkeiten auf, aber hier werden auch die Grenzen am ehesten aufgezeigt. Die sprachliche Entwicklung soziokulturell benachteiligter Kinder, aber auch der sogenannten Risikokinder muß in ihrem Verlauf genauer verfolgt werden. Erschwerungen treten hier durch milieubedingte Faktoren auf. Aber auch durch Unwissenheit, Uneinsichtigkeit, Bequemlichkeit und Unfähigkeit der Eltern werden erfolversprechende Chancen von vornherein zunichte gemacht bzw. in ihrer Auswirkung gemindert.

Diese Tatsache sollte aber keinen Sprachheilpädagogen zum Aufgeben verleiten, sondern ihn vielleicht gerade deshalb anspornen, dem Kind bei der Weiterentwicklung des sprachlichen Aufbaus zu helfen. Denn das geistig-seelische Wachstum ist aufs engste mit der sprachlichen Entwicklung verbunden. So wächst mit zunehmender Sprachsicherheit auch das Vertrauen in den eigenen sprachlichen Ausdruck und damit auch das Selbstvertrauen und die Selbstsicherheit, die das Kind unerlässlich für seine Daseinsbewältigung braucht. Sprachheilpädagogische Hilfen sind also auch Hilfen zur Selbstverwirklichung. Dies allein sollte schon Grund genug für sprachheilpädagogische Bemühungen sein.

Nach den derzeitigen *Rahmenrichtlinien* von Rheinland-Pfalz (1975) zur (ambulanten) Förderung beginnt die sprachheilpädagogische Therapie sprachentwicklungsverzögerter Kinder erst mit dem Schulbeginn. Die Behandlung setzt also erst ein, wenn schon Leistungsanforderungen an das Kind gestellt werden und bereits Leistungsdruck vorhanden ist. Dies wirkt sich auf das lernbehinderte Kind, das den schulischen Anforderungen ohnehin nicht gewachsen ist, noch prägender aus.

Mangelnde schulische und sprachliche Begabung sowie fehlende Unterstützung seitens des Elternhauses und unzulängliche sprachliche Vorlage- und Orientierungsmuster drängen das lernbehinderte Kind nicht zuletzt auch aufgrund seines soziokulturellen Herkunftsmilieus und des dort verwendeten Sprachcodes immer mehr in eine aussichtslosere Situation. So sind negative Auswirkungen auf sein Lern- und Leistungsverhalten, seine Einstellungen und auch sein von vornherein schon niedriges Anspruchsniveau mit Sicherheit zu erwarten. Damit stellt sich die Forderung, die Sprachheilpädagogik zusammen mit der Sozialpädagogik und der Sozialpsychologie am Ort der Entstehung von sprachlichen Beeinträchtigungen einzusetzen. Erst dann betreibt sie nicht mehr nur vorwiegend Symptomtherapie, sondern bei Kausalbehandlung werden die Chancen einer Rehabilitation wesentlich größer.

Solange dies nicht geschieht, bleibt die Wirkung sprachheiltherapeutischer Tätigkeit in der Dysgrammatiker-Förderung in der Mehrzahl der Fälle auf ein Minimum beschränkt. In Zusammenarbeit mit der Sozialpädagogik könnten die wenigen positiven Auswirkungen auf Sozial-, Lern- und Leistungsverhalten als Sekundärwirkung noch weiter gesteigert werden.

Somit wird also Sprachheiltherapie sogar zu einer politischen Forderung, an der in der Zukunft wahrscheinlich kein Weg vorbeiführen wird.

Literatur

- Bildungsplan der Sonderschulen für Lernbehinderte der Länder Rheinland-Pfalz und Saarland. Grünstadt 1972.
- Blankenheim, H.: Das Sprachlabor in der Arbeit mit Legasthenikern. In: Forum E 1 (1973), S. 8—10.
- Blankenheim, H., und Gillen, G.: Möglichkeiten einer gezielten Dysgrammatiker-Therapie im Sprachlabor. In: Die Sprachheilarbeit (1973) 1, S. 13—18.
- De Haen, W.: Warum ist das Wetter so? Ravensburg o. J.
- Führung, M., und Lettmayer, O.: Die Sprachfehler des Kindes und ihre Beseitigung. Wien ⁴1970.
- Führung, M., Lettmayer, O., Elstner, W., und Lang, H.: Die Sprachfehler des Kindes und ihre Beseitigung. Wien ⁶1976.
- Grunwald, L.: Das Bilder-Sprachbuch. Weißenthurm ²1970.
- Heese, G.: Dysgrammatismus als Leitsymptom der verzögerten Sprachentwicklung, nach W. Held. Süddeutsche Schulzeitung (1963) 1, S. 10—11.
- Knura, G.: Sprachbehinderte und ihre sonderpädagogische Rehabilitation. In: Sonderpädagogik 4. Deutscher Bildungsrat. Stuttgart 1974.
- Löwe, A.: Sprachfördernde Spiele für hörgeschädigte und sprachentwicklungsgestörte Kinder. Berlin ⁴1976.

Mayer, J.-E.: Gezielte sprachheilpädagogische Maßnahmen bei lernbehinderten Dysgrammatikern. Unveröffentlichtes Manuskript. Bitburg 1978.
Mitgutsch, A.: Bei uns im Dorf. Ravensburg o. J.
Potthoff, W.: Methodische Lernhilfen. Ravensburg 1976.
Rahmenrichtlinien für die Schule für Sprachbehinderte (Sonderschule) und für Sprachheilambulatorien. Rundschreiben des Kultusministeriums Rheinland-Pfalz vom 6.10.1975 — IV B 6 Tgb. Nr. 484/72 —.

Anschrift der Verfasser:

Hannepaul Blankenheim, Sonderschullehrer und Dipl.-Päd. und
Josef-Emil Mayer, Sonderschullehrer,
Maximin-Schule, 5520 Bitburg (Schule für Lernbehinderte).

Die Sprachheilarbeit 23 (1978) 6, S. 207—213

Tilman Walther, Esslingen

Medien und mediendidaktische Probleme in der Schule für Sprachbehinderte *

Zusammenfassung

Die Mediendidaktik im Bereich der Sprachbehindertenpädagogik bedarf intensiver Überlegungen und handlungsorientierter Möglichkeiten zur Umsetzung und Realisierung in Unterricht und Therapie. Ausgangspunkt der übersichtsartigen Darstellungen und Überlegungen ist die Notwendigkeit des gezielten und vor allem didaktisch geplanten und sinnvollen Einsatzes der einzelnen Medien in Unterricht und Therapie. Diese müssen die Störungs- und Förderungsbereiche der einzelnen sprachbehinderten Kinder erfassen und berücksichtigen, was entsprechendes Wissen über Diagnostik sowie Unterrichts- und Therapieplanung voraussetzt. Neben den vielseitigen Unterrichtshilfen, Übungs- und Arbeitsmaterialien werden auch spezielle technische Geräte eingesetzt, die hier kurz beschrieben werden. Im Sinne einer optimalen Arbeit in der Schule für Sprachbehinderte können die geforderten komplexen Aufgaben und die notwendige Übersicht über die Medien eigentlich nur in einer Teamarbeit geleistet werden.

1. Zum richtigen Einsatz von Medien in der Schule für Sprachbehinderte

Im Sinne einer effektiven Unterrichtsgestaltung und -durchführung ist der Pädagoge heute sehr stark auf Medien (audiovisuelle Medien, technische Geräte, spezielle Arbeits- und Übungsmaterialien usw.) angewiesen. Dies gilt für alle Bereiche der Pädagogik. Um aber den vielfältigen Aufgaben der Schule für Sprachbehinderte angemessen gerecht werden zu können, müssen spezielle Materialien und Geräte — auf dem Hintergrund einer komplexen und multifaktoriellen Diagnostik, Therapie und Unterrichtung — *gezielt* und vor allem *didaktisch geplant* und *sinnvoll* eingesetzt werden.

So können durch den speziellen Einsatz von Medien in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit gerade die geforderten Individualisierungs- und Differenzierungsaufgaben angegangen werden, die mithelfen, daß Unterricht und Therapie zielgerichtet, kind- und behinderungsspezifisch geplant und durchgeführt werden und daß die therapieimmanenten (vgl. hierzu

* Nach einem Beitrag zum 50jährigen Jubiläum der Klassen für Sprachbehinderte an der Schule für Sprachbehinderte und Schwerhörige in Stuttgart 1978.

Werner 1972 und 1975) und die adäquaten pädotherapeutischen Aspekte (vgl. *Orthmann* 1976 und 1977 a) beachtet und umgesetzt werden können.

Gleichzeitig muß aber auch vor einer Überbewertung und Euphorie gegenüber diesen Medien gewarnt werden. Im Sinne von *Aschenbrenner* (1975) sollten die technischen Hilfen nicht nur effizient und zielführend, sondern sie müssen auch anderen Methoden überlegen sein: »Der Einsatz soll müheloser und zeitsparender sowie kindertümlicher und störungsspezifischer sein als andere Verfahrensweisen« (S. 135). Dies gilt nicht nur für den Bereich der technischen Medien, sondern ist auch auszudehnen auf den Gesamtbereich aller in Unterricht und Therapie (Therapie hier als »rehabilitativer Sprachunterricht« im Sinne von *Becker/Sovák* [1975, S. 313] oder als »sprachkorrektiver Unterricht« nach *Orthmann* [1977 b, S. 20] zu verstehen) eingesetzten Medien. Und hinter bzw. durch diese Medien hindurch sollte *die Persönlichkeit des Pädagogen* wirken, die — ganz besonders bei sprachbehinderten Kindern und Jugendlichen — eine wichtige und nicht zu vernachlässigende Funktion und Bedeutung hat! Daß der Einsatz spezieller Medien große unterrichtliche und therapeutische Möglichkeiten eröffnet, wird jeder Pädagoge bestätigen können. Jedoch geht es uns nicht um irgendeinen Einsatz vorhandener Medien, sondern um die gezielte, didaktisch und methodisch sinnvolle Verbindung von Hilfsmöglichkeiten und Unterrichts-/Therapieablauf. So ist Mediendidaktik bei Sprachbehinderten »die exakte plan- und kontrollierbare Lehr-Lernstrategie, die sich mit der Optimierung von Bildungsprozessen durch Medien angesichts vorliegender Sprachschädigung des Adressaten befaßt« (*Orthmann/Walther* 1979).

Und daß diese Möglichkeiten nicht nur für die Arbeit in der Schule, sondern auch in der Frühbetreuung, in der Beratung und Diagnostik, im Sonderschulkindergarten und in der Ambulanz und Sprachheilkursen Verwendung finden sollen, bedarf keiner besonderen Hervorhebung, da diese Bereiche zum normalen Aufgabengebiet der Schule für Sprachbehinderte gehören.

2. Berücksichtigung von Störungs- und Förderungsbereichen bei Sprachbehinderten

Sprachgestörte Kinder und Jugendliche, insbesondere Kinder mit einer starken Sprachbehinderung — die ja aus diesem Grunde speziell in die Schule für Sprachbehinderte um- bzw. eingeschult werden mit dem Ziele der Behebung oder Besserung der Sprachbehinderung und Förderung in allen notwendigen und entsprechenden Bereichen — können qualitativ und quantitativ unterschiedliche Beeinträchtigungen haben (vgl. hierzu u. a. *Knura* 1974 und 1977):

- im sprachlichen Bereich:
Sprachaufbau, Wortschatz, Grammatik, Redefluß, Verfügbarkeit und Merkfähigkeit von Sprache, exakte Artikulation, Automatisierung
- im motorischen Bereich:
Grob- und Feinmotorik, Artikulationsmotorik (mit Lippen-, Kiefer-, Zungen- und Gaumensegelbeweglichkeit), Atmung und Phonation, Geläufigkeit und Automatisierung, einheitliche Lateralität
- im rhythmisch-musikalischen Bereich:
Probleme der grob- und feinmotorischen Koordination, des Musikhörens und der gestaltenden Musikalität, Einschränkungen des rhythmischen Empfindens, der Ausdrucks- und Realisierungsmöglichkeiten
- im visuellen Bereich:
Sehfähigkeit, visuomotorische Koordination, Figur-Grund-Wahrnehmung, Wahrnehmung der Raumlage und der räumlichen Beziehungen, Wahrnehmungskonstanz

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

Redakteure: Arno Schulze, 3570 Kirchhain 1, Am Schwimmbad 8, Telefon (064 22) 28 01
Prof. Dr. Jürgen Teumer, FA 9 — Sonderpädagogik, 2000 Hamburg 13, Sedanstraße 19
Verlag: Wartenberg & Söhne GmbH, 2000 Hamburg 50, Theodorstraße 41, Telefon (040) 89 39 48

Inhaltsverzeichnis der Jahrgänge 1977 und 1978

Die Ziffern, z. B. 77/1/1, bedeuten in ihrer Reihenfolge von links nach rechts: Jahrgang/Heft/Seite.

GRUNDLAGEN / ALLGEMEINES

Die Göttinger Kindersprachverständnistests (<i>R. Chilla, P. Gabriel, P. Kozielski</i>)	77/1/	1
Ein empirisch überprüftes Programm zur Therapie der auditiven Wahrnehmungsschwäche auf der Diagnostik-Grundlage des PET (<i>P. Arnoldy, A. Holtmann</i>)	77/1/	11
Überlegungen zum Abbau von sozialer Isolation bei Hör- und Sprachbehinderten (<i>M. Grohnfeldt</i>)	77/1/	22
Bemerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Grundlage der Sprachbehindertenpädagogik (<i>W. Orthmann</i>)	77/2/	37
Zum Unterschied von Sprachheilpädagogik und Logopädie (<i>E. Westrich</i>)	77/3/	75
Vergleichende Untersuchung von sprachbehinderten und nicht sprach- behinderten Schülern des 3. Schuljahres mit dem Rechentest DRE 3 von Samstag, Sander und Schmidt (<i>H. Schulz</i>)	77/3/	86
Testdiagnostik und Didaktik in der Sprachbehindertenpädagogik (<i>M. Grohnfeldt</i>)	77/5/	133
Die Bedeutung von Linguistik, Psycholinguistik und Soziolinguistik für die Sprachbehindertenpädagogik (<i>W. B. Ihssen</i>)	77/6/	165
Soziokulturelle Implikationen normaler und gestörter Sprachentfaltung (<i>K. Flehminghaus</i>)	77/6/	177
Aspekte der Früherfassung (Früherkennung und Frühförderung) sprach- geschädigter Kinder (<i>J. Teumer</i>)	78/1/	1
Empirische Untersuchungen zum Sozialverhalten sprachauffälliger Vorschulkinder (<i>S. Baumgärtner</i>)	78/2/	41
Die Pathologie des normalen Sprechers — Bemerkungen zum Konzept der Sprechangst (<i>R. M. Stoffel</i>)	78/3/	73
Das »Göttinger Programm« — Die Bedeutung phoniatischer Vorsorgeaktionen im Kleinkind- und Kindesalter (<i>Chr. Kiese, P. M. Kosielski, R. Arold</i>)	78/4/	113
Linguistik, Kindersprachforschung und Pathologie der Kindersprache (<i>W. B. Ihssen</i>)	78/5/	149
Psycholinguistische Lernstörungen bei sprachbehinderten Kindern (<i>O. Braun</i>)	78/5/	157
Die Diagnostik der partiellen akustischen Lautagnosie (<i>Chr. v. Deuster</i>)	78/5/	171
Zur Didaktik der Sprachvermittlung (<i>E. Mückenhoff</i>)	78/6/	189
Medien und mediendidaktische Probleme in der Schule für Sprachbehinderte (<i>T. Walther</i>)	78/6/	207

ORGANISATIONSFORMEN

Eine Untersuchung der Klientel dreier Einrichtungen zur stationären Stotterer- therapie mit 138 stotternden Grund- und Hauptschülern (<i>H. Stang</i>)	77/3/ 70
Aspekte zur Betreuung von Stotterern nach einer stationären Sprachheil- behandlung (<i>H. Dittrich</i>)	77/6/191
Zur Situation der Einschulungsdiagnostik in der Sprachbehindertenschule (<i>M. Grohnfeldt</i>)	78/2/ 53
Entwicklung, Stand und Perspektiven der sprachtherapeutischen Versorgung in einem Landkreis mit Modellgesundheitsamt (<i>A. Schulze</i>)	78/2/ 62
Zur Frage der mehrdimensionalen Behandlung in stationären Einrichtungen für sprachbehinderte Kinder und Jugendliche (<i>H. Schäfer</i>)	78/2/ 67
Früherfassung und Frühbetreuung sprachbehinderter Kinder in Baden- Württemberg (<i>W. Orthmann</i>)	78/3/ 87
Überlegungen zur Arbeit im Sprachheilambulatorium (<i>G. Mühlhausen</i>)	78/3/101

STIMM- UND SPRACHSTÖRUNGEN / ANDERE BEHINDERUNGEN

Ein empirisch überprüfbares Programm zur Therapie der auditiven Wahrnehmungsschwäche auf der Diagnostik-Grundlage des PET (<i>P. Arnoldy, A. Holtmann</i>)	77/1/ 11
Theoretische Aspekte und praktische Ansätze zum Training der auditiven Fähig- keiten in der Therapie von Artikulationsstörungen (<i>T. Walther</i>)	77/2/ 49
Möglichkeiten der Sprachtherapie bei expressiver Aphasie im Kindesalter unter besonderer Berücksichtigung des Dysgrammatismus (<i>K. Rambatz</i>)	77/4/101
Ein Therapieprogramm zur Behebung von funktionellen Stimmstörungen bei Kindern (<i>B. Mangelsdorf-Büscher</i>)	77/5/149
Legasthenieprophylaxe durch Früherfassung (<i>H. Staps</i>)	78/1/ 17
Die Pathologie des normalen Sprechers — Bemerkungen zum Konzept der Sprechangst (<i>R. M. Stoffel</i>)	78/3/ 73
Zur Frage des ganzheitlichen oder elementhaft-synthetischen Sprachaufbaus bei mnestisch-expressiver Aphasie (<i>C. Tigges-Zuzok</i>)	78/3/ 97
Beziehung zwischen Kieferanomalie, Sprachstörung und Lese-Rechtschreib- schwäche unter dem Aspekt einer motorischen Dysfunktion (<i>E. Blöcher</i>) . . .	78/4/121
Zum Problem einer Mehrfachbehinderung: Sprachbehinderung und Seh- schädigung (<i>S. Schmidt</i>)	78/4/133
Die Diagnostik der partiellen akustischen Lautagnosie (<i>Chr. v. Deuster</i>)	78/5/171
Gezielte sprachheilpädagogische Maßnahmen bei lernbehinderten Dys- grammatikern (<i>H. Blankenheim u. J.-E. Mayer</i>)	78/6/196
Die funktionellen Stimmstörungen (<i>Chr. Gäbel</i>)	78/6/213

STOTTERN

Eine Untersuchung der Klientel dreier Einrichtungen zur stationären Stotterer- therapie mit 138 stotternden Grund- und Hauptschülern (<i>H. Stang</i>)	77/3/ 70
Zur objektiven Registrierung und Kennzeichnung des Stotterns (<i>E. Mückenhoff</i>)	77/4/117

Das familiäre Interaktionsgeschehen als Hintergrund der Stottersymptomatik eines siebenjährigen Jungen (<i>D. Kroppenberg</i>)	77/5/143
Aktuelle Theorienvorstellungen und ihre Beziehungen zum Stottern (<i>J. R. Schultheis</i>)	77/6/183
Aspekte zur Betreuung von Stotterern nach einer stationären Sprachheil- behandlung (<i>H. Dittrich</i>)	77/6/191

UMSCHAU / DISKUSSION / SONSTIGES

Kostentragungspflicht für Sprachheilbehandlung (<i>W. Runge</i>)	77/1/ 32
Ständige Dozentenkonferenz (<i>L. Werner</i>)	77/2/ 61
Ablehnung der Kostenübernahme durch Krankenkassen (<i>J. Teumer</i>)	77/3/ 96
Bericht über eine Reihenuntersuchung (<i>K. H. Schmalz</i>)	77/5/155
Erwiderung zum Artikel von E. Westrich »Zum Unterschied von Sprachheil- pädagogik und Logopädie« (<i>P. Biesalski</i>)	77/5/156
Stellungnahme des Zentralverbandes für Logopädie e.V. (<i>U. Breuer</i>)	77/5/158
Entwurf eines Gesetzes über den Beruf des Logopäden (<i>J. Wiechmann</i>)	77/6/197
Sprachbehinderung oder Sprachbehinderter? (<i>E. Westrich</i>)	78/1/ 27
Wozu brauchen wir Sprachheillehrer? (<i>H. Eglins u. H. Metzker</i>)	78/1/ 32
Gedanken zum Artikel B. Mangelsdorf-Büscher (<i>G. Bröcker</i>)	78/1/ 34

BERUFUNGEN / WÜRDIGUNGEN / NACHRUF E

Dr. Manfred Grohnfeldt zum Dozenten ernannt	77/1/ 33
Johannes Wulff 75 Jahre alt	77/3/ 69
Walter Kolibius pensioniert	77/5/160
Hohe Auszeichnungen für Prof. Dr. Dr. H. von Bracken und Prof. Dr. Stutte	77/5/160
Gustav Orth in Pension	77/6/201
Fritz Wartenberg 75 Jahre alt	77/6/202
Ute Finkener verstorben	77/6/202
Prof. Dr. W. Orthmann zum 40jährigen Dienstjubiläum	78/1/ 36
Dozent Dr. M. Grohnfeldt zum Professor ernannt	78/1/ 36
Dipl.-Psych. U. Schoor zum Dozenten ernannt	78/1/ 36
Nachruf für Martin Klemm	78/1/ 36
Prof. Dr. O. von Essen 80 Jahre alt	78/2/ 68
Dipl.-Päd. H. Moddemann zum Professor ernannt	78/3/106
Nachruf für Martha Friedländer	78/4/144
Frau Rektorin Anni Braun in Pension	78/5/181
Margarete Gietzel im Ruhestand	78/5/182
50 Jahre Wartenberg und Söhne	78/6/217

Handwritten notes in blue ink at the top of the page, including the number '1180' and other illegible markings.

NAMENSREGISTER DER AUTOREN

Arnoldy, P.	77/1/ 11	Mangelsdorf-Büscher, B.	77/5/149
Aroid, R.	78/4/113	Mayer, J.-E.	78/6/196
Baumgartner, S.	78/2/ 41	Metzker, H.	78/1/ 32
Biesalski, P.	77/5/156	Mückenhoff, E.	77/4/117
Blankenheim, H.	78/6/196		78/6/189
Blöcher, E.	78/4/121	Mühlhausen, G.	78/3/101
Braun, O.	78/5/187	Orthmann, W.	77/2/ 37
Breuer, U.	77/5/158		78/3/ 86
Bröcker, G.	78/1/ 34	Rambatz, K.	77/4/101
Chilla, R.	77/1/ 1	Runge, W.	77/1/ 32
Deuster, v., Chr.	78/5/171	Schäfer, H.	78/2/ 67
Dittrich, H.	77/6/191	Schmalz, K. H.	77/5/155
Eglins, H.	78/1/ 32	Schmidt, S.	78/4/133
Flehinghaus, K.	77/6/177	Schultheis, J. R.	77/6/183
Gabriel, P.	77/1/ 1	Schulz, H.	77/3/ 86
Gäbel, Chr.	78/6/213	Schulze, A.	78/2/ 62
Grohnfeldt, M.	77/1/ 22	Stang, H.	77/3/ 70
	77/5/133	Staps, H.	78/1/ 17
	78/2/ 53	Stoffel, R. M.	78/3/ 73
Holtmann, A.	77/1/ 11	Teumer, J.	77/3/ 96
Ihssen, W. B.	77/6/165		78/1/ 1
	78/5/149	Tigges-Zuzok, C.	78/3/ 96
Kiese, Chr.	78/4/113	Walter, T.	77/2/ 49
Konsielski, P.	77/1/ 1		78/6/207
	78/4/113	Westrich, E.	77/3/ 75
Kroppenberg, D.	77/5/143		78/1/ 27

- im auditiven Bereich:
Hörfähigkeit, auditive Aufmerksamkeit und Konzentration, auditives Gedächtnis und Merkfähigkeit, Hördifferenzierungs- und Sprachlautdifferenzierungsfähigkeit
- im kinästhetisch-taktilen Bereich:
Kontrolle der Zungenlage und der Berührungsstellen, der Lippenbewegungen, Kieferwinkelöffnungen u. ä. m.
- im kognitiv-integrativen Bereich:
zentrale Er- und Verarbeitung von Gehörtem, von Sprache und vom Sprachablauf
- im sozialen Bereich:
sich äußernd u. a. in Kontaktscheu und -armut, Aggressivität, Außenseiterrolle, geringere soziale Anpassung, geringere Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit, Verhaltensauffälligkeiten und -störungen
- im Lern- und Leistungsverhalten:
mit geringerer Leistungsbereitschaft und weniger Mitarbeit, einer größeren Anzahl von Legasthenikern, geringerer Hoffnung auf Erfolg und größere Furcht vor Mißerfolg, mit Problemen der Lern- und Leistungsmotivation (vgl. hierzu auch *Braun* 1974)
- insgesamt also mit Problemen des schlechteren Schulerfolges, Schwierigkeiten in der Schullaufbahn, im Verhalten und in der Persönlichkeitsentwicklung.

Hierbei muß aber betont werden, daß diese Zusammenstellung der möglichen Beeinträchtigungen und der für den Pädagogen zu berücksichtigenden Daten und Aspekte nicht automatisch heißt, daß ein sprachbehindertes Kind solch ein umfassendes Störungsbild aufweisen muß. Eine spezielle, vielschichtige und multifaktorielle Diagnostik kann Daten u. a. aus diesen hier aufgeführten Bereichen erbringen, und es ist Aufgabe der pädagogischen Förderung, diese Defizite bestmöglich aufzuarbeiten und auszugleichen sowie zu helfen, die Gesamtpersönlichkeit des Kindes zu fördern und weiterzuentwickeln. Daraus wird nun ersichtlich, daß der Fachpädagoge in seiner Arbeit neben der hohen Verantwortung gegenüber dem Kind, den Eltern und der Gesellschaft ein fundiertes Wissen über die komplexe Diagnostik, über die spezifischen und störungsadäquaten Hilfsmittel und Möglichkeiten und vor allem auch über den didaktisch sinnvollen und relevanten Einsatz der spezifischen Medien haben bzw. hierfür in seiner täglichen Arbeit aufnahmebereit sein sollte.

3. Sprachfördernde Übungs- und Arbeitsmittel

Mit den allgemein vorhandenen Materialien (Bücher, Mappen, Arbeitshilfen) kann auch individuell sprachlich-rehabilitativ gearbeitet werden — jedoch gehört das entsprechende Fachwissen dazu. Leichter und meist gezielter ist es, spezielles Übungsmaterial für Unterricht und Therapie selbst zusammenzustellen oder auf schon vorhandenes (und käufliches) spezifisches Material zurückzugreifen. In der Flut der heutigen Produktion von Materialien der einzelnen Verlage ist es schwierig und sehr zeitaufwendig, einen klaren Überblick über die gesamten — für sprachbehinderte Kinder in den einzelnen Störungsbereichen relevanten — Medien zu behalten. Hilfestellung hierbei könnten für einzelne, eng umschriebene Störungsbilder u. a. geben:

- für Legastheniker: *Höchstötter* (1973), Fernstudienlehrgang »Legasthenie« (1974)
- für Geistigbehinderte: *Hofmann* (1975)
- für Kinder mit Hör- und Sprachentwicklungsstörungen: *Löwe* (1973)
- für Kinder mit Sprachstörungen: *Gottsleben/Offergeld* (1973), *Werner* (1974), *Stengel* (1974), *Walther* (1978 a),

um nur einige zu nennen. Darüber hinaus wurde versucht, die Lehr- und Lernmittel zu erfassen und zu systematisieren (vgl. *Klauer* 1972).

So fehlte bisher eine speziell für Sprachbehinderte und alle adäquat zu fördernden Bereiche umfassende Übersicht und Beschreibung dieser spezifischen Materialien. Diese Lücke scheint nun geschlossen zu sein durch die Herausgabe einer »Strukturierten Materialien-Sammlung« (vgl. *Teumer/Walther* 1978), in der alle relevanten Spiel- und Übungsmaterialien für entwicklungsverzögerte und insbesondere sprachentwicklungsverzögerte Kinder beschrieben und geordnet sind.

Im besonderen Förderungsbereich der Sprache sollten u. a. die Materialien Verwendung finden, die spezielle Möglichkeiten bieten für:

- allgemeine Sprachförderung
- Artikulation
- Wortschatz
- Grammatik
- Hören und Verarbeiten von Sprache, von Wörtern und Lauten.
- Sprachaufbau und -ausbau
- Sprechablauf
- freies Erzählen
- Kommunikation

Daneben sind — wie oben ausführlich dargelegt — die übrigen Bereiche (z. B. Motorik, Sensorik, Kognition) zu berücksichtigen und entsprechende Materialien hierfür vorzusehen.

Der Einsatz dieser Übungs- und Arbeitsmittel ist darüber hinaus noch abhängig vom Alter, von den individuellen Aufnahme- und Verarbeitungsmöglichkeiten und den Störungsbereichen des einzelnen Kindes, so daß hier erneut die Verantwortung und die Aufgabenvielfalt des Sonderpädagogen mit seinen jeweils individuell zu gestaltenden Erfordernissen deutlich wird.

Um hier wirklich weiterzuhelfen, genügt auch die oben erwähnte Übersicht über die einzelnen Materialien allein nicht. Hier kann eigentlich — neben der Erweiterung der Ausbildung — nur *Teamarbeit* mit spezieller Aufgabenverteilung und gegenseitiger Hilfe in den einzelnen Schulen weiterhelfen!

4. Technische Medien

Die Effektivität der Arbeit an den einzelnen Schulen für Sprachbehinderte wird stark beeinflusst durch den Einsatz — didaktisch sinnvoll und zielorientiert — von technischen Hilfsmitteln und Geräten.

Die perfekte technische Ausstattung einer Schule allein ist aber kein Garant für die erfolgreiche sprachheilpädagogische Arbeit! Fachkenntnisse, fachliche Erfahrung, Kenntnis der Bedingungshintergründe des Kindes, didaktisch und methodisch richtiger Einsatz in Unterricht und Therapie, Variabilität, Ausnutzung der vielfältigen Möglichkeiten und die Wirkung der Gesamtpersönlichkeit des Pädagogen sind unverzichtbare Voraussetzungen für die Optimierung der Arbeit in einer Schule für Sprachbehinderte.

Zum Einsatz in Unterricht und Therapie gelangen neben allgemeinen technischen Medien, die in allen Schularten Verwendung finden (so z. B. Tageslichtprojektoren, Film-, Dia- und Tonbandgeräte) vor allem folgende spezielle technische Geräte:

4.1. Artikulationsspiegel

in unterschiedlichen Ausführungen als Tisch-, Stand-, Wand-, Gruppentherapiespiegel und als Artikulationsspiegelkoffer. Sie dienen der visuellen Kontrolle und gezielten Beobachtung von Artikulationsmuskulatur und Bewegungsabläufen beim Kind und Pädagogen.

4.2. Tonbandgeräte

in Normal- und Parallelspurtechnik. Sie gehören zur Grundausrüstung jeder Schule für Sprachbehinderte. Die Parallelspurtechnik (wie sie auch im Sprachlabor verwendet wird) erbringt besonders durch die Aufnahme- und Vergleichsmöglichkeiten von Lehrer- und

Schülerspur im Sinne des Audio-Aktiv-Comparativ(= AAC-)Systems vielfältige therapeutische Möglichkeiten.

Beispiele: Philips Sprachstudienrecorder LCH 1015; AIWA-Sprachlehrgerät TM 405; Sanyo Sprachstudien-Recorder M-2508E; Uher Universal-Lehrgerät.

4.3. Language Master (Firma Bell & Howell).

Dieser audiovisuelle Sprachtrainer, der mit Tonkarten (die bebildert, beschriftet, besprochen werden können) im Sinne der Parallelspur-Technik arbeitet, hat sich in vielen Bereichen der Therapie und des Unterrichts seinen festen Platz erobert.

Modelle: 717 BX/715; 1725 (= Mini-Language-Master)

4.4. Binaural-Sprachtherapie-Gerät Phonic Ear HC 216 (Firma Phonic Ear Int.).

Es wird in der Korrektur von Artikulations- und Sprechablaufstörungen eingesetzt. Durch den simultanen Vergleich des Lauteindrucks auf dem einen Ohr (= Standardlaut durch den Pädagogen) mit dem Eindruck auf dem anderen Ohr (= eigene Lautproduktion des Schülers) kann hier systematisch im Sinne von *van Riper/Irwin* (1976) gearbeitet werden.

4.5. Sprachverzögerungsgerät (Speech-Delayer, Lee-Gerät)

wird in einzelnen Stufen der Therapie von Stottern und Poltern eingesetzt, um den Sprachrhythmus und die Sprechgeschwindigkeit individuell beeinflussen zu können. Dies geschieht durch die verzögerte Wiedergabe der eigenen Sprache (gewissermaßen als Echo) mit Verzögerungszeiten von 50 bis 250 bzw. 1000 Millisekunden.

Modelle: Phonic Mirror HC DAF (Firma Phonic Ear Int.); SPVZ (Firma Zak)

4.6. Endlos-Kassettengerät Phonic Mirror HC 500 (Firma Phonic Ear Int.).

Dieses automatische Playback-Kassettengerät in Parallelspur-Technik eignet sich gut für spezielle Hör- und Differenzierungsübungen, ebenso für Produktion, Vergleich und Eigenkontrolle von Artikulation, Stimme und Sprache durch die verschiedenen Kassetten (mit Durchlaufzeiten von 3 Sekunden bis 15 Minuten) und die Möglichkeit der kontinuierlichen Wiederholung der erfolgten Aufnahme.

4.7. Indikatoren.

In der speziellen Therapie (besonders in den einzelnen Stufen der Therapie nach *van Riper/Irwin* 1976) finden vor allem folgende Geräte Verwendung: S-Indikator: zur Einübung von stimmlosen s-Lauten; N-Indikator (= Nasalierungs-Indikator): überwiegend in der Therapie des offenen Näsels.

Durch optisches Feedback (Zeiger und Lämpchen) kann auch sehr gut selbständig mit diesen Geräten gearbeitet werden. (Allerdings sollten daneben die Grenzen der Einsatzmöglichkeiten und vor allem die Gefahren der Verspannung und Überhauchung erkannt und berücksichtigt werden!)

Bezugsquelle: Firma Siemens AG.

4.8. Taktgeber

als zeitweilige Hilfsmöglichkeit innerhalb einer komplexen Stotterertherapie. Modelle: Metronom (normale Ausführungen; bekannt aus dem Musikunterricht). Elektronisches Kleinstmetronom (HdO-Metronom, Mikronom): Es wird wie ein kleines Hörgerät unauffällig hinter dem Ohr getragen.

Bezugsquellen: Firma Siemens AG; Firma Zak.

Da im Rahmen dieser Übersicht nicht auf die exakte und ausführliche Beschreibung, auf die technischen Daten und Einsatzmöglichkeiten eingegangen werden soll, wird zur weiteren Vertiefung u. a. verwiesen auf: *Zuckrigl/Rechner* (1972), *Aschenbrenner* (1975), *Walther* (1978 a), *Orthmann/Walther* (1979).

5. *Schlußbemerkungen*

Die Schule für Sprachbehinderte ist in der Komplexität ihrer Aufgaben von Diagnostik, Unterricht und Therapie und den Aufgaben der gezielten Förderung und individuellen Hilfe notwendigerweise auf den Einsatz spezieller Medien angewiesen — in Form von besonderen Übungs- und Arbeitsmaterialien wie auch technischen Hilfen und Geräten. Das Abwägen des sinnvollen, didaktisch und methodisch richtigen Einsatzes und die Kenntnis der vielfältigen Möglichkeiten in der speziellen Einzelsituation kennzeichnen den guten Sonderpädagogen (hier für Sprachbehinderte).

Da schwerlich eine Gesamtübersicht über alle auf dem — sich ständig ausweitenden — Markt befindlichen Materialien in den einzelnen Förderbereichen, über die Tests und technischen Geräte u. ä. m. zu erhalten ist, wird (auch von dieser Seite aus) die Aufgabenverteilung und Teamarbeit in der Schule für Sprachbehinderte im Sinne einer Optimierung der schulischen Arbeit immer dringender und wünschenswerter.

Literatur

- Aschenbrenner, H.: Sprachheilpädagogische Technologie. In: Aschenbrenner, H. (Hrsg.): Sprachheilpädagogik. Wien/München 1975, S. 135—147.
- Becker, K.-P./Sovák, M.: Lehrbuch der Logopädie. Berlin/Köln ²1975.
- Braun, O.: Probleme und Möglichkeiten der Lernmotivierung sprachbehinderter Kinder in Unterricht und Therapie in Schulen für Sprachbehinderte. In: Die Sprachheilarbeit (1974) 2, S. 47—62.
- Fernstudienlehrgang »Legasthenie«: Studienbegleitbrief 1—5. Weinheim 1974. Mit: Elternbuch »Legasthenie — Sprechen und Spielen«. München 1974.
- Gottleben, R./Offergeld, K.: Sprachanbahnung und Sprachförderung. Weißenthurm 1973.
- Höchstötter, W.: Unser Kind hat Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben. Ravensburg 1973.
- Hofmann, Th.: Medien für geistig behinderte Kinder und Jugendliche. Rheinstetten 1975.
- Klauer, K.-J.: Spiel- und Lernmittelindex 1972 zur Rehabilitation und Sozialisation Behinderter. Neuburgweier 1972.
- Knura, G.: Sprachbehinderte und ihre sonderpädagogische Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 35. Stuttgart 1974, S. 103—198.
- Knura, G.: Sprachheilpädagogik und die Rehabilitation Sprachbehinderter. In: Der Sprachheilpädagoge (1977) 4, S. 2—11.
- Löwe, A.: Sprachfördernde Spiele für hörgeschädigte und sprachentwicklungsgestörte Kinder. Berlin 1964 bzw. ⁴1976.
- Orthmann, W.: Sprachbehindertenpädagogik. In: Kluge, K.-J. (Hrsg.): Einführung in die Sonderschuldidaktik. Darmstadt 1976, S. 213—236.
- Orthmann, W.: Bemerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Grundlage der Sprachbehindertenpädagogik. In: Die Sprachheilarbeit (1977 a) 2, S. 37—49.
- Orthmann, W.: Didaktische und methodische Maßnahmen der Rehabilitation Sprachbehinderter (— Beiträge zu K. C. Roth's These von der »Umerziehung« —). In: Der Sprachheilpädagoge (1977 b) 4, S. 12—26.
- Orthmann, W./Walther, T.: Audio-visuelle technische Geräte im Rahmen der Mediendidaktik für Sprachbehinderte. In: Knura, G./Neumann, B. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Band 7: Pädagogik der Sprachbehinderten. Berlin 1979.
- van Riper, Ch./Irwin, J. V.: Artikulationsstörungen. Berlin 1970 bzw. ²1976.
- Stengel, I.: Sprachschwierigkeiten bei Kindern. Stuttgart 1974.
- Teumer, J./Walther, T.: SMS — Strukturierte Materialien-Sammlung I: Spiel- und Übungsmaterialien zur Förderung (sprach-)entwicklungsverzögerter Kinder. Hamburg 1978.
- Walther, T.: Theoretische Aspekte und praktische Ansätze zum Training der auditiven Fähigkeiten in der Therapie von Artikulationsstörungen. In: Die Sprachheilarbeit (1977) 2, S. 49—60.
- Walther, T.: Medien zum störungsspezifischen Training der auditiven Fähigkeiten. In: Lotzmann, G. (Hrsg.): Aspekte auditiver, rhythmischer und sensomotorischer Diagnostik und Therapie. München/Basel 1978 (a), S. 84—101.
- Walther, T.: Sprachtherapeutische Hilfsmittel in der Schule für Sprachbehinderte. In: 50 Jahre Unterricht für Sprachbehinderte in Stuttgart 1928—1978 (Festschrift, herausgegeben vom Förderkreis der Sprachheil- und Schwerhörigenschule Stuttgart) 1978 (b), S. 22—28.

- Werner, L.: Zur Integration sprachtherapeutischer Maßnahmen in das Planungsmodell für Unterricht der Berliner Schule. In: Die Sprachheilarbeit (1972) 3, S. 87—92.
- Werner, L.: Das sprachgeschädigte Kind in der Vorschulerziehung. Frankfurt/Bern 1974.
- Werner, L.: Therapieimmanenz in der Schule für Sprachgeschädigte. In: Die Sprachheilarbeit (1975) 3, S. 77—83.
- Zuckrigl, A./Rechner, A.: Moderne Hilfen für Sprachgeschädigte. München 1972.

Anschrift des Verfassers:

Tilman Walther, Sonderschulrektor; Albstraße 31, 7413 Gomaringen.

Kleine Beiträge aus der Praxis

Christian Gäbel, Oldenburg

Die funktionellen Stimmstörungen Eine weitverbreitete, oft nicht behandelte Krankheit

»Wer Ohren hat, zu hören...« ja, nur wer die wirklichen Erscheinungen der funktionellen Stimmstörungen hören kann, kann für eine entsprechende Therapie sorgen. Und das fängt mitunter schon beim HNO-Arzt an! Es ist erschütternd, wie stark verbreitet und für den Laien völlig unbekannt diese Krankheit ist. Wie oft wird, bewußt oder unbewußt, eine falsche Diagnose gestellt, weil wenig HNO-Ärzte phonetisch ausgebildet sind. So gibt es Patienten, die sich über ein Jahrzehnt hinaus mit dieser Krankheit abquälen müssen, bis die Stimme einfach versagt. Besonders befallen sind von dieser Krankheit die sogenannten Sprechberufe: Lehrer(innen), Pfarrer, Kommandeure, Verkäufer(innen) und, was besonders unangenehm ist, eine ganze Reihe der Rundfunk- und Fernsehsprecher(innen). Unter letzteren befinden sich auch noch zusätzlich eine Anzahl mit Sprachfehlern, auch mit solchen, die sehr leicht zu beseitigen sind, wie z.B. die Sigmatismen (Lispeln), die man meist in verhältnismäßig kurzer Zeit schon beim Kinde hätte beseitigen können.

Wie äußern sich die funktionellen Stimmstörungen? Die meisten davon befallenen Menschen denken, es handle sich »nur« um eine Erkältung, weil sich bei ihr dieselben Erscheinungen zeigen wie bei der funktionellen Stimmstörung: sie müssen sich dauernd räuspern, die Stimme klingt immer heiser, kratzig und ist nur unter besonderer Anstrengung zum Klingen zu bringen; schließlich tritt über einen großen Teil des Stimmumfangs Stimmlosigkeit auf. Der gravierende Unterschied zur Erkältung ist, daß bei dieser Krankheit weder Dragees, Inhalationen, Säfte oder Halsumschläge, die vom Arzt oder guten Bekannten verordnet oder empfohlen werden, helfen. Der Arzt erkennt beim Hineinschauen in den Kehlkopf keine Symptome einer akuten Erkrankung, es sei denn, die Stimmlippen sind bereits so erschlaft, daß sie sich beim Gebrauch der Stimme nicht mehr schließen. Es liegt also keine Erkältung vor, sondern es handelt sich um falsche Muskelkontraktionen infolge von Schwäche oder Verkrampfungen feiner Muskelfasern: Phonasthenie, hypokinetische und hyperkinetische Dysphonie. Unangenehm wird es, wenn sich auf den Stimmlippen auch noch Knötchen bilden (Stimmlippen-, Schrei- oder Sängerknötchen). Werden sie rechtzeitig erkannt, so können sie durch eine entsprechende Therapie eines Stimmtherapeuten wieder zurückgebildet werden. Versäumt man den richtigen Zeitpunkt, so verhärten sie (»Hühneraugen der Stimmlippen!«) und müssen vom HNO-Arzt wegoperiert werden, denn sie behindern dauernd die Schwingungsfähigkeit der Stimmlippen und damit die klare Tonbildung. Außerdem wird im Laufe der Zeit der Kehlkopf überfordert, so daß Erschlaffung und Lähmung der Stimmlippen, also Stimmlosigkeit die Folge sein können. Diese kranken Stimmen in die richtigen Bahnen zu lenken, kann nur der, der ein

intensives Gesangsstudium durchgemacht hat, ein gutes Gehör für falschen Stimmgebrauch, sehr viel Geduld und ein gutes psychologisches Einfühlungsvermögen mitbringt. Selbst wenn ein HNO-Arzt ein derartiges Studium absolviert hätte, würde er gar keine Zeit dazu haben, die entsprechende Therapie in seiner Sprechstunde durchzuführen, denn diese Patienten brauchen meist 10 bis 20 und mehr Sitzungen bei einer Dauer von je 45 bis 60 Minuten. Der HNO-Arzt ist also auf einen guten Stimmtherapeuten angewiesen. Die meisten haben aber nicht das Glück, einen zu finden. (Übrigens ist es auch Aufgabe des Logopäden, der mit und auf Anweisung des Phoniaters arbeitet.) So bleiben also die funktionellen Stimmstörungen unbehandelt. Die Anstrengungen zur Tonbildung werden immer größer. Zuerst fällt die Gesangsstimme völlig aus. Chorsänger müssen aus dem Chor austreten. Auch beim Sprechen setzt immer öfter die Stimme aus, es treten Ermüdungen auf, Lehrer und Lehrerinnen können den Unterricht nicht mehr durchstehen, zu den physischen Schmerzen kommen psychische Hemmungen hinzu. Lustlosigkeit und Angst vor dem Sprechen versetzen den Kranken in einen grauenvollen, fast katastrophalen Zustand, zumal alle ihm empfohlenen Mittel nicht helfen. Geheilt werden kann diese Krankheit nur durch das Lernen eines gesundheitsmäßigen richtigen Sprechens. Was versteht man darunter? Voraussetzung ist, daß der Patient Kopf- und Bruststimme unterscheiden lernt. Die meisten, besonders die Frauen, sprechen im Bereich der Bruststimme (von d' abwärts!) mit isolierter Bruststimme. Sie kennen die Kopfstimme gar nicht. Führt man sie an dieses Register heran, so lehnen sie diese Art zu sprechen zunächst ab, ja, genießen sich, kopfig zu sprechen. Dennoch muß man sie zwingen, zunächst nur mit Kopfstimme auf einer genau festgelegten (individuellen) Tonhöhe zu sprechen. Besonders schwierig ist, dem Patienten die harten Glottisschläge abzugewöhnen, die besonders beim vokalischen Anlaut der Wörter auftreten.

Das Hauptübel für alle Mängel ist die falsche Atmung. Ich habe in meiner bisherigen langen Praxis noch keinen Gesangsschüler und Patienten kennengelernt, der über die richtige Atmung Bescheid wußte, selbst »fertige« Sänger konnten mir darüber keine genaue Auskunft geben. Kaum zu ertragen sind die Sprecher im Rundfunk und Fernsehen, die völlig sinnlos den Fluß der Sprache durch ununterbrochen kurze Atemstöße — noch dazu mit Brustatmung — nach jeweils 2 bis 4 Wörtern zerstören. Da fragt man sich, aus welchem Grunde diese doch wahrhaftig nicht unintelligenten Menschen solchem Unsinn verfallen! Der leichte, natürlich fließende Atem ist Voraussetzung für einen freien, guten, sinnvollen, die Phrasen nicht unterbrechenden Gesangs- und Sprechton. Das aber erreicht man nur mit der Abdominalatmung (Bauch- oder Zwerchfellatmung). Die Sprecher mit der hektischen, kurzatmigen, den Sinn des Satzes zerstörenden Sprache sind durchweg Brustatmer. Ich kann hier nicht auf die Mängel und Gefahren dieser Atmung eingehen*. Sie zerstört nicht nur alles, was in der Kunst (Musik und Sprache) unbedingt nötig und wichtig ist, sondern wirkt sich auch negativ auf die Gesundheit aus.

Da nun mal für die Sprechberufe das wichtigste »Handwerkszeug« die Stimme ist, bleibt mir völlig unverständlich, warum diese nicht während der Studienzzeit in die richtigen Bahnen gelenkt wird. Die Studierenden müßten durch alle Semester hindurch obligatorisch in Stimmbildung und Sprecherziehung unterrichtet werden. Und das nicht nur, um diesen Menschen eine modulationsreiche und variationsreiche Sprache mit in den Beruf zu geben, die dafür so enorm wichtig ist, sondern sie auch vor katastrophalen Stimmerkrankungen zu bewahren.

* Siehe: Christian Gäbel, Praktische Anleitungen zum richtigen Singen. Verlag K. D. Wagner, Rothenbaumchaussee 1, 2000 Hamburg 13.

Anschrift des Verfassers:

Christian Gäbel, Gesangspädagoge, Porsenbergstraße 8, 2900 Oldenburg.

PHONIC EAR®

bietet ein komplettes Programm für die Sprachheiltherapie

PHONIC EAR® HC 218

Der PHONIC EAR® Sprachtrainer wurde für die Sprach- und Stimmtherapie, den Sprechrhythmus und die Artikulation entwickelt. Man hört seine eigene Stimme und dichotomisch die korrekte Stimme des Pädagogen.

PHONIC MIRROR® HC 500

Das Endlosband-Kassettengerät PHONIC MIRROR® HC 500 wurde besonders für die Sprach-, Stimm- und Sprechrhythmus-Therapie entwickelt und eignet sich sehr gut für Artikulations- und Diskriminationsübungen.

PHONIC MIRROR® HC DAF

PHONIC MIRROR® HC DAF (Delayed Auditory Feedback) wurde speziell für die Rhythmik-Therapie (Stottern) entwickelt. Das Gerät wird erfolgreich in der Stimm- und Sprachtherapie eingesetzt und hilft gleichzeitig bei der Artikulation.

PHONIC EAR INT. GERMANY

6078 Neu Isenburg 2, Dreiherrnsteinplatz 7, Telefon (06102) 54 12

Die Stadt Bonn

sucht zum nächstmöglichen Zeitpunkt für die Sonderschule für Geistigbehinderte

eine Krankengymnastin

für die krankengymnastische Betreuung der behinderten Kinder. Vergütung entsprechend den tariflichen Vorschriften bis Gruppe V b BAT.

zwei Logopäden/innen (Sprachtherapeuten/innen)

für die Entwicklung der Sprach- und Stimmbildung behinderter Kinder, Behandlung von Sprachfehlern, Steigerung der Sprachfähigkeit. Die Arbeit geschieht grundsätzlich in Einzeltherapie. Kooperationsbereitschaft mit den Lehrkräften der Schule ist unabdingbar. Vergütung entsprechend den tariflichen Vorschriften bis Gruppe V b BAT.

Die Stadt Bonn bietet beitragsfreie zusätzliche Altersversorgung, Beihilfen in Krankheitsfällen, Urlaubsgeld, Weihnachtsgeld in Höhe einer Monatsvergütung und vermögenswirksame Leistungen im Rahmen der Vorschriften.

Bitte richten Sie Ihre Bewerbung mit Lichtbild, Lebenslauf und beglaubigten Zeugnisabschriften unter Angabe der Kennziffer 40-4 an den Oberstadtdirektor — Personalamt —, Stadthaus, 5300 Bonn 1.



Die Abteilung Neurologie der Medizinischen Einrichtungen der
Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen
sucht zum 1. 1. 1979

1 Logopädin/Logopäden

Das Aufgabengebiet umfaßt vorwiegend die Behandlung von
Aphasikern. Gute Zusammenarbeit mit Logopäden, Linguisten,
Neurologen, Psychologen und Krankengymnasten ist gewährleistet.

Darüber hinaus werden für die Logopädenlehranstalt der
Medizinischen Einrichtungen der Rheinisch-Westfälischen Technischen
Hochschule Aachen zum frühestmöglichen Eintrittstermin

2 Lehrlogopäden/-innen

gesucht.

Der Aufgabenbereich erstreckt sich auf Unterricht, Demonstrations-
behandlungen und Supervision der Behandlungen der Studierenden.
Eine Spezialisierung auf einen Teilbereich der Logopädie ist möglich.

Die Vergütung erfolgt entsprechend den Tätigkeitsmerkmalen nach
dem BAT mit den üblichen sozialen Leistungen des öffentlichen
Dienstes. Moderne Appartements im neuerbauten Personalwohnheim
stehen zur Verfügung.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind zu richten:
an den Verwaltungsdirektor
der Medizinischen Einrichtungen der RWTH Aachen
— Dezernat 01 —
Goethestraße 27—29, 5100 Aachen.

Nachtrag zu Heft 5/1978

Infolge eines Versehens konnten in die Druckfassung des Beitrags von **Wolf B. Ihssen, Linguistik, Kindersprachforschung und Pathologie der Kindersprache**, die folgenden bibliographischen Hinweise nicht aufgenommen werden:

- Ihssen, W. B.: Psychologie, Linguistik und Primärsprachdiagnostik. In: Studium Linguistik 5/1978, S. 89—98, und in: G. Lotzmann (Hrsg.): Psychologie in der Stimm-, Sprech- und Sprachrehabilitation. Stuttgart (G. Fischer) (im Druck).
- Ingram, D.: Current issues in child phonology. In: D. M. Morehead/A. E. Morehead (Eds.): Normal and deficient child language. Baltimore (University Park Press) 1976, S. 3—27.
- Perkins, W. H./Bell, K. J.: Study guide for speech pathology and review for the National Examination (NESP). Saint Louis (Mosby) 1977.
- Speech Therapy Services («Quirk Report»). London (HMSO) 1972.

Umschau

Mitteilung

Die 11. »Inzigkofener Gespräche« (Regionaltagung der in der Stimm-, Sprech- und Sprachrehabilitation tätigen Logopäden, Phoniater, Sprachbehindertenpädagogen, Psychologen und Sprechlehrer Baden-Württembergs) unter Leitung von Dr. G. Lotzmann finden vom 9. bis 11. Februar 1979 (nicht vom 30. März bis 1. April 1979) im Volkshochschulheim Inzigkofen bei Sigmaringen statt. Rahmenthema: Elterngespräch und Familientherapie.

Jahrestagung

der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde am 25. und 26. Mai 1979 in Berlin.

Die Tagungsthemen lauten:

1. Zentralorganische Sprachentwicklungsstörungen,
2. Posttraumatische Stimm- und Sprechstörungen,
3. Genetische Faktoren bei Hör-, Sprach- und Stimmstörungen.

Anmeldungen für Vorträge sind bis spätestens 31. Dezember 1978 beim Vorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheil-

kunde, Herrn Prof. Dr. P. Biesalski, Klinik für Kommunikationsstörungen, Langenbeckstraße 1, 6500 Mainz, einzureichen. Später eingehende Vortragsermeldungen können nicht berücksichtigt werden.

Ankündigung

Der Verband Deutscher Sonderschulen e.V. — Fachverband für Behindertenpädagogik — veranstaltet am 5. und 6. Juni 1979 einen Sonderpädagogischen Kongreß in Frankfurt/Main. Thema: Die pädagogische Förderung Behinderter im Aufgabenfeld praxisorientierter Wissenschaften.

Einrichtungen des Sprachheilwesens, 5. Auflage

Bei den Angaben über Schulen und Klassen im Gebiet des Landschaftsverbandes Rheinland (Seite 66 und 67) ist zu ergänzen, daß die nachstehend genannten Schulen außer den aufgeführten Klassen Eingangsklassen besitzen, die den ersten Klassen vorgeschaltet sind: Aachen, Aachen-Kreis (Eschweiler), Bonn, Düren, Düsseldorf, Euskirchen, Essen, Köln, Leverkusen, Mettmann, Siegburg, Wuppertal. Wi.

Würdigungen

50 Jahre Wartenberg & Söhne

Am 1. Dezember 1978 begingen die 1928 von Fritz Wartenberg gegründete Druckerei und der Verlag Wartenberg & Söhne ihr 50jähriges Geschäftsjubiläum. Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik und die Redaktion der Fachzeitschrift »Die Sprachheilarbeit« gratu-

lieren recht herzlich zu diesem Jubiläum und verbinden damit den Wunsch, daß die seit 1956 bestehende enge und gute Zusammenarbeit noch über viele Jahre hin fortgesetzt werden möge.

Der Vorstand
der Deutschen Gesellschaft
für Sprachheilpädagogik e.V.

Die Redaktion
der Fachzeitschrift
»Die Sprachheilarbeit«

Aus der Organisation

XIII. Arbeits- und Fortbildungstagung

der Deutschen Gesellschaft für
Sprachheilpädagogik e. V.
vom 11. bis 14. Oktober 1978 in Hannover
Rahmenthema: Psychosoziale Aspekte
bei Sprachbehinderungen

Hannover habe ich immer für eine graue, höchst langweilige Ansammlung von Häusern gehalten. Nachträglich möchte ich Herrn Oberbürgermeister Schmalstieg und alle Hannoveraner für dieses durch nichts gerechtfertigte Vorurteil um Entschuldigung bitten: Hannover ist eine wundervolle Stadt mit lebhaften Straßen und weiten, stillen Parks, mit angenehmen Hotels und urgemütlichen Kneipen in der herrlichen Altstadt. Und natürlich mit seiner Stadthalle, dem großen, repräsentativen Kongreßzentrum, das seinen Gästen Räume jeder Größe und Ausstattung zur Verfügung stellt und sie überdies jederzeit gut (und teuer) bewirbt. Kurzum: Die Deutsche Gesellschaft war ausgezeichnet beraten, als sie beschloß, ihren Geburtstag gerade in Hannover zu begehen.

Denn diese Tage standen im Zeichen eines Jubiläums: 50 Jahre Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik! Vor genau 25 Jahren, 1953, war unser Verband nach der Zeit des Nationalsozialismus und den Wirren der Nachkriegsjahre neu gegründet worden. So gab es sogar doppelten Grund zum Feiern.

Eingeleitet wurde die Tagung am Mittwochnachmittag mit der Delegiertenversammlung, der eine Pressekonferenz vorangegangen war. Die Wahl des Geschäftsführenden Vorstands hatte folgendes Ergebnis:

1. Vorsitzender: Karl-Heinz Hahn
 2. Vorsitzende: Hildegard Schneider-Haber
- Geschäftsführer: Peter Kröger
Rechnungsführer: Oskar Brennecke
Schriftführer: Rolf Mosebach
Redaktion: Arno Schulze und
Professor Dr. Jürgen Teumer
Referenten: Joachim Wiechmann,
Egon Dahlenburg, Ursula Randt
Referent für Berufsfragen: Kurt Bielfeld
Referent für Öffentlichkeitsarbeit:
Hildegard Schneider-Haber
Kassenprüfer: Herr Zander, Herr Wohlrab
Stellvertreter: Herr Schmalfeld, Frau Mittendorf
- Tätigkeitsberichte, Entlastung des Vorstandes und des Rechnungsführers, vor allem aber intensive Beratung über verschiedene Anträge der Landes-

gruppen, über die abgestimmt werden mußte, dauerten bis zum Abend. Zuletzt wurde festgesetzt, daß die nächste Arbeits- und Fortbildungstagung vom 24. bis 26. September 1980 in Saarbrücken stattfinden soll. Rahmenthema: Sprache und Persönlichkeit. Tagungsort 1982 wird wahrscheinlich Berlin sein.

Am Donnerstagmorgen versammelten sich zur Eröffnung der Tagung im großen Kuppelsaal der Stadthalle zahlreiche Gäste aus dem In- und Ausland, aus Ungarn und Österreich, der Schweiz und Luxemburg, den Niederlanden und Dänemark. Nach einem beschwingten musikalischen Auftakt, einer Sonate für Violine und Klavier von Robert Schumann, begrüßte der Vorsitzende die Anwesenden. Eine Begrüßungsansprache von Herrn Ministerialrat Thies vom niedersächsischen Kultusministerium und Grußworte von Herrn Oberbürgermeister Schmalstieg folgten. Danach gab es eine besondere Überraschung: Frau Belterman, die Vorsitzende der Niederländischen Vereinigung für Logopädie und Phoniatrie, überreichte Herrn Hahn ein Geburtstagsgeschenk für die Deutsche Gesellschaft: 50 holländische Tulpenzwiebeln! Die liebenswürdige Idee wurde mit herzlichem Beifall bedacht. Schließlich überbrachte Herr Aschenbrenner die Grüße und Glückwünsche der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, mit der die Deutsche Gesellschaft seit Jahren besonders enge und herzliche Verbindungen pflegt.

Nach diesem festlichen und fröhlichen Beginn fand der Vortrag unseres Ehrenmitglieds Georg Reuter über »50 Jahre Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik« ein aufmerksames Publikum.

Den größten Teil des Vormittags nahmen danach die drei Hauptreferate zum Tagungsthema ein. Herr Professor Dr. M. Grohnfeldt aus Reutlingen sprach über »Psychosoziale Aspekte bei Sprachbehinderungen aus pädagogischer Sicht«, Herr Professor Dr. St. Schmidtchen, Hamburg, referierte über »Psychotherapeutische Behandlung von sprachbehinderten Kindern«, Herr Professor Dr. med. H. Steffen, Mainz, über »Familie und Spracherwerb«. Drei Hauptreferate hintereinander stellen hohe — vielleicht zu hohe — Anforderungen an Konzentration und Ausdauer der Zuhörer, und es spricht für die Referenten, daß sie die Aufmerksamkeit bis zuletzt zu fesseln verstanden. Immer wieder wurde deutlich, wie unerlässlich es ist, den psychosozialen Hintergrund von Sprachbehinderungen zu beachten.

Die FESTSCHRIFT zum 50jährigen Bestehen der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik kann zum Preis von 6,— DM beim Verlag Wartenberg & Söhne, Theodorstraße 41 w, 2000 Hamburg 50, bezogen werden. (Siehe dazu den Bericht über die XIII. Arbeits- und Fortbildungstagung in Hannover.)

Am Nachmittag dieses und des folgenden Tages wurde man vor die schwierige Wahl zwischen vielen verschiedenen Veranstaltungen gestellt. Der Themenkreis war weitgespannt, um den vielfältigen Interessen und Tätigkeitsbereichen der Teilnehmer gerecht zu werden. Gelegentlich konnten die vorgesehenen Räume den Andrang nicht fassen; organisatorische Engpässe dieser Art lassen sich wohl bei flexibler Gestaltung einer Arbeitstagung kaum vermeiden.

Der Freitagvormittag war durch Besichtigungen verschiedener sprachheilpädagogischer Einrichtungen in und um Hannover ausgefüllt.

Obwohl am Samstagvormittag schon spürbare Aufbruchstimmung herrschte, fand die Plenumsveranstaltung im Beethovensaal der Stadthalle noch großes Interesse. Herr Professor Dr. M. Manneke, Hannover, berichtete über »Das Hannover-Modell für die Früherfassung und Frühförderung sprach- und hörbehinderter Kinder«, Professor H. Moddemann, Hannover, referierte über »Sprachheilarbeit in den USA«, und Herr K.-H. Hahn sprach über die Arbeit an den bundeseinheitlichen »Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte«. (Die Empfehlungen sind inzwischen vom Schulausschuß der Kultusministerkonferenz verabschiedet worden; die Verabschiedung durch die Amtschefkonferenz steht noch aus.)

Manche arbeitsreiche Zusammenkunft während der Hannover-Tage wurde in keinem Programm vermerkt. So traf sich die »Ständige Dozentenkonferenz für Sprachheilpädagogik« zu einer Sitzung. Auch die »Gemeinsame Kommission« aus Vertretern von Phoniatern, Logopäden und Sprachbehindertenpädagogen trat zusammen. (Die Verständigung zwischen diesen Gruppen soll möglichen Mißverständnissen und Unstimmigkeiten vorbeugen.) Die Hauptvorstandssitzung der Deutschen Gesellschaft dauerte vom Donnerstagabend bis in die ersten Stunden des Freitags.

Was wäre indessen eine Tagung, die nur aus ernster Arbeit bestünde! Ebenso wichtig sind sicher die Möglichkeiten zu Begegnung und Gespräch. Schon beim Begrüßungsabend hatte man sich zusammengefunden. Ein andermal saß man

in Hannovers Altstadt bei Kerzenlicht, Wein und lukullischen Genüssen bis lange nach Mitternacht beieinander. Vielleicht lag es an der Anziehungskraft der schon erwähnten Kneipen, daß der schöne Gesellschaftsabend in der Stadthalle am Freitagabend nicht so gut besucht war, wie er es verdient hätte. — Tagsüber verlockten herbstliche Sonne und Wärme, gemeinsam auf der Terrasse der Stadthalle zu sitzen oder in den Anlagen spazierenzugehen, soweit es die knappe Zeit erlaubte.

So bleibt für viele die Erinnerung an eine gelungene Jubiläumstagung. Festgaben für jeden fanden sich — neben den üblichen Unterlagen — in der Tagungsmappe: Walter Dohses Festschrift »50 Jahre Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik« schildert nicht nur den Werdegang unseres Verbandes, sondern spiegelt zugleich ein Stück Geschichte der Sprachbehindertenpädagogik. (Die Schrift kann zum Preis von 6,— DM beim Verlag Wartenberg & Söhne bestellt werden.) Joachim Wiechmann hat einen »Sachkatalog« für die Jahrgänge 1969—1976 der »Sprachheilarbeit« zusammengestellt. Der Katalog enthält — thematisch übersichtlich geordnet — alle Titel von Beiträgen der genannten Jahrgänge; er dürfte vor allem für Studierende eine wertvolle Hilfe sein.

Ein ausführlicher Tagungsbericht wird im Frühjahr 1979 erscheinen. Interessenten sei dringend empfohlen, ihn schon jetzt beim Verlag Wartenberg & Söhne zu bestellen, um den günstigen Subskriptionspreis ausnutzen zu können.

Bedauerlich nur, daß viele unserer Kollegen gar nicht oder höchstens tageweise an der Tagung teilnehmen konnten, weil sie nicht beurlaubt worden waren. Wer erfahren hat, mit welchen neuen Impulsen man in seine tägliche Arbeit zurückkehrt, wird wünschen, daß hier nach Möglichkeit Abhilfe geschaffen wird; das liegt nicht zuletzt im Interesse der Sprachbehinderten.

Zum Schluß soll nicht vergessen werden, Herrn von Hindenburg und seinen Mitarbeitern für die mühevolle Vorbereitung und Durchführung der Tagung im Namen des Vorstandes und aller Tagungsteilnehmer recht herzlich zu danken!

Ursula Randt

3. Arbeitssitzung der Ständigen Dozentenkonferenz für Sprachbehindertenpädagogik

Die Mitglieder der Ständigen Dozentenkonferenz für Sprachbehindertenpädagogik führten am 13. Oktober 1978 in Hannover — parallel zur XIII. Arbeits- und Fortbildungstagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachbehindertenpädagogik — ihre 3. Arbeitssitzung durch. Auch an dieser Stelle sei der Landesgruppe Niedersachsen der Deutschen Gesellschaft, die die organisatorischen Vorbereitungen dieser Sitzung übernommen hatte, für ihre Unterstützung Dank gesagt.

Verhandlungsgegenstand waren die in der Delegiertenversammlung der Deutschen Gesellschaft am 11. Oktober 1978 sowie in der Vorstandssitzung am 12. Oktober 1978 u. a. erörterten Fragen des Verhältnisses von Logopädie und Sprachbehindertenpädagogik. Die Ständige Dozentenkonferenz wird die Entwicklung zu diesem Themenbereich auch in Zukunft sehr sorgfältig beobachten.

Einen breiten Raum nahm die Diskussion des vom Erziehungswissenschaftlichen Beirat der Deutschen Gesellschaft vorgelegten Arbeitspapiers zu »Merkmale pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten« ein. Dieses Papier soll — nach weiterer intensiver Beratung — u. a. Grundlagen für die Angabe und Beschreibung von Tätigkeitsmerkmalen des Sprachbehindertenpädagogen bieten. Der Erziehungswissenschaftliche Beirat sagte einen Zwischenbericht zum in Hannover erzielten Diskussionsstand für die nächste Sitzung der Ständigen Dozentenkonferenz, die am 26./27. Januar 1979 in Mainz stattfinden wird, zu.

Das Sekretariat der Dozentenkonferenz verbleibt weiterhin bei der Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg (Vorsitzender: Prof. Dr. Lothar Werner; Stellvertreterin: Prof. Angela Keese, Dipl. Psych.)

L. Werner

Landesgruppe Baden-Württemberg Bericht zur Delegiertenversammlung in Hannover am 11. Oktober 1978

Zeitraum des Berichts: Oktober 1976 bis Oktober 1978

1. In Baden-Württemberg gibt es derzeit 22 Schulen für Sprachbehinderte, darunter die neugegründete Heimsonderschule für Sprachbehinderte Calw-Stammheim (Sprachheilzentrum Stammheim). Schulträger ist das Diakonische Werk.
2. Das Netz der Beratungsstellen konnte weiter

ausgebaut werden. In diesem Zusammenhang wird auf die Darstellung des Baden-Württembergischen Modells durch Prof. Dr. Orthmann (Sprachheilarbeit 1977/3) verwiesen.

3. Im Berichtszeitraum wurden mehrere Sonderschulkindergärten eingerichtet, weitere sind geplant. Eine Arbeitsgruppe des Landesverbandes hat ein Arbeitspapier »Sonderschulkindergarten für Sprachbehinderte« erstellt. Es wurde allen Landesgruppen zugänglich gemacht. Stellungnahmen werden erwartet.

4. Im Oktober 1977 wurde am Seminar für Studienreferendare Stuttgart II, Abteilung Sonderpädagogik, neben anderen Fachbereichen der Vorbereitungsdienst der Sonderschullehreranwärter (Referendare) im Bereich Sprachbehindertenpädagogik eingerichtet. Fachleiter für den Bereich Sprachbehindertenpädagogik ist P. Raez.

5. In Heidelberg hat sich der Verband der Sprachbehindertenpädagogen konstituiert, der im wesentlichen auf eine profilierte Interessenvertretung der Sonderschullehrer für Sprachbehinderte abhebt. Die Argumentation und die Entwicklung dieses Verbandes sollte von der Deutschen Gesellschaft, besonders vom Landesverband Baden-Württemberg, aufmerksam verfolgt werden.

6. Die Zahl der Mitglieder der Landesgruppe hat sich im Berichtszeitraum um 36 auf insgesamt 172 erhöht.

7. Auf der Mitgliederversammlung am 12. März 1977 in Sindelfingen referierte Sonderschullehrer im Ruhestand E. Hampel, Esslingen, über das Thema »Die Hemmungsbereitschaft in der Sprache des Stotterers«. Zwischenzeitlich hat Kollege Hampel seinen Arbeitsansatz zur Förderung von Stotterern in Buchform im Marhold-Verlag, Berlin, veröffentlicht.

8. Auf der Mitgliederversammlung am 22. November 1977 in Forst referierte Prof. Dr. A. Sommer, Heidelberg, zum Thema »Rhythmisch-musikalische Erziehung im Unterricht bei Sprachbehinderten«. Beispiele aus der Praxis brachte Kollege Helbling, Forst. Angesichts der Bedeutung der rhythmisch-musikalischen Erziehung Behinderter hat der Landesvorstand dem Kultusministerium Baden-Württemberg vorgeschlagen, die für den grundständigen Studiengang vorgesehenen »Prüfungen im Unterrichtsfach« auch im Fach Rhythmisch-musikalische Erziehung zuzulassen.

9. Am 12. August 1978 fand die Mitgliederversammlung in Mannheim statt. Nach Entlastung des bisherigen Vorstandes erfolgten Neuwahlen. Zum neuen Vorstand wurde Peter Griesmaier (Leiter der Sprachheilschule in Sindelfingen) gewählt. Wiedergewählt wurden die bisherigen Mitglieder

des geschäftsführenden Vorstandes, Dieter Kleeberg als stellvertretender Vorsitzender, Peter Raez als Schriftführer und Peter Witt als Rechnungsführer (alle Sprachheilschule Sindelfingen). Der Wahlleiter, Sonderschullektor i. R. Hampel, und der neue gewählte Vorsitzende dankten Prof. Dr. Orthmann für seine 5jährige Arbeit. In Anerkennung seiner großen Verdienste wurde Prof. Dr. Orthmann zum Ehrenvorsitzenden der Landesgruppe Baden-Württemberg gewählt.

P. Griesmaier

Landesgruppe Hessen

Die Landesgruppe Hessen lädt für die Zeit vom 2. bis 7. April 1979 zu den 4. Berchtesgadener Tagen

(Fortbildungsveranstaltung) ein. Die Tagung wird wiederum im Schloß Fürstenstein in Berchtesgaden abgehalten.

Auf dem Programm stehen u. a.: Atmung und Stimme (Theorie, Praxis und eigene Übungen) — Die Schule für Sprachbehinderte (mit Beiträgen zu einer Didaktik dieser Schulform) — Kostenträger bei der Sprachbehandlung und Auswirkungen von Kostendämpfungsmaßnahmen — Sprachanbildung bei Geistigbehinderten — Besichtigung des Kinderdorfes für Mehrfachbehinderte St. Isidor bei Linz/Oberösterreich (mit Außenstellen).

Anmeldungen bzw. weitere Anfragen an: A. Schulze, Am Schwimmbad 8, 3575 Kirchhain 1.

Bücher und Zeitschriften

Zeitschriftenschau

Behindertenpädagogik.

Heft 3, 1978:

Dietmar Bolschow: Schulschwache Kinder in der Grundschule. Seite 136—146.

betrifft: erziehung.

Heft 10, 1978:

Heinz Schrader: Ziel: Sonderschule als Ganztagschule. Seite 22—23.

Der Sprachheilpädagoge (Österreich).

Heft 2, 1978:

Andreas Rett und Karin Berndt: Die Sprache des mongoloiden Kindes — Klinische und psychologische Aspekte. Seite 1—8.

Herbert Brumetz: Grundlagen und Erscheinungsformen der Sprachstörungen beim Down-Syndrom (Ein Überblick über die neuere Literatur). Seite 8—18.

Karl Ladislav: Das Langdon-Down-Syndrom. Sprachheilpädagogischer Aspekt der Entwicklungsstörung und der therapeutischen Fördermaßnahmen. Seite 19—31.

Marianne Keplinger: Hör- und Sprachüberprüfung aller Schulanfänger Oberösterreichs im Schuljahr 1976/77. Seite 32—35.

Rainer Maas: Verschiedene Modelle der prothetischen Versorgung Hörgeschädigter im Vergleich zu Berlin/West. Seite 35—40.

Diagnostika.

Heft 3, 1978:

Oskar Lockowandt und Renate Brinkkötter: Statistische und praktische Analyse einer Kurzform

zu Frostigs Entwicklungstest der visuellen Wahrnehmung. Seite 275—281.

Heft 4, 1978:

Günter Gutezeit: Projektions-tachistoskopisches Übungsprogramm für lese- und rechtschreibschwache Schüler (P-T-Ü 3). Seite 373—374.

Informatio. Pro infante et familia (Schweiz).

Heft 1, 1978:

Gerhard Weise: Aggressive und ängstliche Kinder. Seite 20—21.

Christa Meves: Erlebnishunger und Erlebnisfähigkeit. Seite 33—35.

Inge Santner: Spiele gegen das schlechte Gedächtnis. Seite 36—37.

Heft 2, 1978:

Erika Bruhns: Mach das noch einmal (Verständigungsschwierigkeiten erschweren die Erziehung). Seite 43—44.

Heft 3, 1978:

Roman Ottiger: Gedanken zu den Vorbereitungen zum »Jahr des Kindes«. Seite 86—89.

B. Luban-Plozza: Balint-Seminare als Diagnostik und Therapiebasis. Seite 99—104.

Hans Kanitz: Erfahrungen eines Hörbehinderten. Seite 114—115.

Ulrich Beer: Spiel mit der Kreativität. Seite 115—117.

Musik und Medizin.

Heft 7/8, 1978:

Viktor Tobiasch: Gesund — krank — behandlungsbedürftig. Über die Schwierigkeiten einer Begriffsbestimmung. Seite 15—22.

Heft 9, 1978:
Seminarbericht: Musik — ein Weg zur Sprache
(Hörbehinderte). Seite 43—47.
Heft 10, 1978:
Gerhard und Hildegund Harrer: Musik und Bewe-
gung. Seite 37—41.

Unsere Jugend.

Heft 3, 1978:
Walter Kolibius: Hilfe für sprachbehinderte Kinder.
Seite 122—125.
Swantje Piper: Wie spreche ich? (Sprachbehinde-
rungen im Kindergarten). Seite 125—126.
Heft 10, 1978:
Walter Kolibius: Was tun, wenn das Kind stottert?
Seite 457—458.

Vierteljahresschrift für Heilpädagogik (Schweiz).

Heft 2, 1978:
Franz Elmiger: Hereditäre Hörstörungen. Seite
102—106.
Heft 3, 1978:
Armin Löwe: Die beiden Hauptaufgaben der Hör-
geschädigtenpädagogik: Prävention und Inte-
gration — genützte und ungenützte Möglich-
keiten. Seite 260—271.

Westermanns Pädagogische Beiträge.

Heft 2, 1978:
Kurt Hartung: Pädagogik und Medizin. Seite 44.
Kurt Hartung: Kinderärztliche Überlegungen zur
Schulkindsituation. Seite 45—48.
Franz Schmidt: Schulprobleme aus entwicklungs-
biologischer Perspektive. Seite 49—53.
Dieter Scholz: Der Schularzt — ein unentbehrlicher
Partner des Lehrers. Seite 54—56.
Michael Hertl: Probleme des chronisch-kranken
Kindes in der Schule. Seite 56—59.
Helmuth Müller: Erfahrungen mit Schulkindern in
der ärztlichen Praxis. Seite 59—63.
Kurt Hartung: Die Möglichkeiten des Schulsports
besser nutzen. Seite 64—66.
Anne Döpp-Woesler: Motivationen und Real-
situationen zum Erlernen gesunder Lebensfüh-
rung. Seite 68—71.
Thomas Goppel: Schulhygiene und gesunder
Schulalltag aus pädagogischer Sicht. Seite
71—74.
Gesa Gruber: Informationsmöglichkeiten zum
Thema »Medizin und Pädagogik«. Literaturemp-
fehlungen — Zeitschriften — Institutionen. Sei-
te 75—77.

Zeitschrift für Heilpädagogik.

Heft 2, 1978:
Otto Braun: Dimensionen sprachheilpädagogi-

scher Intervention bei sprachgestörten Schülern
der Schule für Lernbehinderte. Seite 78—89.

Heft 8, 1978:
Berthold Eckstein: Psycholinguistische Aspekte
zum Verständnis von Lernschwierigkeiten beim
Erwerb schriftsprachlicher Fähigkeiten. Seite
479—488.

Heft 9, 1978:
Otto Böhm: Unterrichtsbeispiel zum mündlichen
Sprachunterricht (Sprachtraining) in einer 5.
Klasse der Schule für Lernbehinderte. Thema:
Fragesätze — Was fragen blinde oder gehör-
lose Menschen. Seite 544—554.

Heft 10, 1978:
Manfred Grohnfeldt: Untersuchungen zur Struk-
tur sprachlicher Behinderung. Seite 593—602.

Schulze

**Johannes und Henning Wulff: Für die Stimm- und
Sprachbehandlung der Patienten mit Lippen-,
Kiefer-, Gaumenspalten.** 8. Folge der
Übungsblätter zur Sprachbehandlung.
Verlag Wartenberg & Söhne, Hamburg.
8. verbesserte, erweiterte Auflage. 4,40 DM.

Während die 7. Auflage noch allgemeiner, aber
auch mehrdeutiger die »Behandlung des offenen
Näselns (besonders bei operierten Gaumenspal-
ten)« anstrebte, ist die 8. Auflage bereits vom Titel
her eindeutig auf Lippen-, Kiefer-, Gaumenspal-
träger zugeschnitten. Die neue Akzentuierung und
deutliche Erweiterung des Heftes auf einen Um-
fang von 48 Seiten (vorher 23) ermöglicht jetzt ei-
nen recht umfassenden Einblick in die stimmliche
und sprachliche Problematik dieses Personenkrei-
ses und die Möglichkeiten der Rehabilitation.

Die Neuauflage bietet eingangs eine kurze Auf-
klärung über die Probleme der medizinischen Maß-
nahmen, Ratschläge zur Verhaltens- und Sprach-
beratung sowie Hinweise zur Verhütung von Ohren-
erkrankungen, Hör- und Stimmschäden. Diese
Ausführungen sind besonders für eingehendere
Elternberatungen geeignet.

Die dann folgenden erläuternden Abbildungen
zum Verständnis der Gaumenspaltensprache kön-
nen nicht nur den Spaltträgern und ihren Eltern,
sondern auch den Therapeuten wichtige phono-
tisch-physiologische Einsichten vermitteln.

Einen ersten Schwerpunkt bilden die Übungen zur
vor- und nachoperativen Aktivierung von Lippen,
Unterkiefer, Zunge, Gaumen und Schlund. Neu
sind die Kapitel über die Notwendigkeit und Mög-
lichkeit der Regulierung der Sprechatemmusku-
laturen, versehen mit einer Reihe von speziellen
Übungen, über die Sicherung und Mobilisierung
der Halte- und Federungsmuskulatur des Keh-

kopfes und das Training des Stimmlippenspiels. Auf die Anregungen zur wichtigen Hörschulung und Stimmbildung folgen die aus den vorherigen Auflagen der 8. Folge im wesentlichen bereits bekannten differenzierten Übungen zur nachoperativen Sprachbehandlung. Sie werden durch einige Anmerkungen zur sprach- und entwicklungspsychologischen Ausrichtung des Sprachbehandlungskonzeptes, zur praktischen Durchführung desselben und zur Behandlung sonstiger Sprachstörungen bei Kindern mit LKG-Spalte eingeleitet. Neu aufgenommen sind auch die Kapitel über Sprachverbesserungen nach Kieferoperationen und -regulierungen, bei Spät- und Reoperationen, bei submuköser Gaumenspalte oder nach Pharynxplastiken.

Es ist zu hoffen, daß mit dieser fundierten und breit angelegten stimm- und sprachheilpädagogischen Konzeption die von den Autoren einleitend geäußerten Erwartungen erfüllt werden können, auch eine schulische und soziale, also umfassende Rehabilitation der LKG-Spaltträger zu erreichen. Allerdings sollten wir uns gleichzeitig vor der Illusion hüten, daß allein die strikte Befolgung der wertvollen Anregungen, Erkenntnisse und Übungen, welche die Schrift enthält, dieses bewirke. Die Erfahrenen wissen (und zu ihnen zählen zuvörderst die Autoren!), daß beim LKG-Spaltträger außer bzw. neben stimmlichen und sprachlichen Defiziten schwerwiegende psychische Konflikte angelegt sind, deren Problematik oftmals an die Grenzen sprachheilpädagogischer Kompetenz heranreicht bzw. diese übersteigt. Hier liegen zweifellos auch die Grenzen der Übungsfolge, was jedoch ihren Wert für die sprachheilpädagogische Praxis in keiner Weise schmälert.

Ulrike Franke (unter Mitarbeit von H. Lorenzen): Logopädisches Handlexikon. Uni-Taschenbücher UTB 771. Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel 1978. 188 Seiten. 14,80 DM.

Die Autorin, Logopädin von Beruf, hat etwa 2500 Begriffe zusammengetragen, die dem Benutzer eine schnelle Hilfe sein sollen, z. B. Gutachten und Berichte abzufassen oder die immer unverständlicher werdenden wissenschaftlichen Beiträge zu verstehen. Bei diesem arbeitsintensiven Bemühen — das eigentlich ein weniger schulmeisterlich-peinliches und teilweise recht überhebliches Geleitwort wie das von Biesalski verdient gehabt hätte — sind naturgemäß von vornherein Gefahrenpunkte eingepflanzt: Dem einen wird es begrifflich zu ausufernd, dem anderen wieder zu eng erscheinen. Sie werden jeder ihren Teil recht haben, weil in ihrer möglichen Kritik das eigentliche Problem

dieses Vorhabens durchscheint: Das Logopädische Handlexikon gründet nämlich in einem Wissenschaftsbereich, der nur interdisziplinär zu begreifen und von daher natürlich vielfältigen Ansprüchen und Bedürfnissen ausgesetzt ist — und dies gar, ohne daß dieser selbst bereits seinen genauen wissenschaftlichen Standort zu definieren vermag. Insofern muß man den Mut bewundern, zu dieser Zeit dieses Lexikon herauszubringen.

Trotz vieler Vorbehalte kann ich mir aber vorstellen, daß es zumindest dem weniger Erfahrenen oder Belesenen eine gute Unterstützung bei der Bewältigung seines sprachbehindertenpädagogischen Alltags im o. a. Sinne bringt.

Gerhard Heese (Hrsg.): Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder.

Carl Marhold Verlagsbuchhandlung Berlin 1978. 121 Seiten. Kartoniert 19,— DM.

Das Buch ist in drei Teile gegliedert: Teil A (Allgemeiner Teil) enthält zwei Beiträge. Zunächst steckt Gerhard Heese u. a. das Begriffsfeld Frühförderung und seine Teilbereiche wie Früherkennung, Früherfassung, Früherziehung und Frühberatung ab. Daneben beschreibt er die Ziele, Aufgaben und Aussichten der Frühförderung, die biologischen und psychischen Grundlagen derselben sowie die Prinzipien sonderpädagogischen Handelns. In einem zweiten Beitrag nimmt Paul Innerhofer zu einem zentralen Problem der Frühförderung, der Elternarbeit auf der Basis eigener Erfahrungen und Konzepte Stellung.

Teil B (Besonderer Teil) reiht sechs Beiträge von Tordis Horstmann, Etta Wilken, Gesche Schwartzkopf, Susi Dreier/Svetluse Solarova, Armin Löwe und Hansjörg Kautter aneinander. Sie stellen die Schwerpunkte, aber auch offene Fragen der Frühförderung von Kindern mit Körperbehinderung, geistiger Behinderung, Zerebralparese, Sehschädigung, Hörschädigung, Lernbehinderung/Verhaltensstörung dar.

Teil C (Anhang) bringt schließlich eine Übersicht psychodiagnostischer Verfahren, mit deren Hilfe der funktionelle Entwicklungsstand bei Säuglingen, Kleinkindern, Kindergarten- und Vorschulkindern überprüft werden kann. Die Zusammenstellung stammt von Tordis Horstmann.

Das Buch konkretisiert in einer sehr anschaulichen — weil auf Berufserfahrungen gründenden — Weise einige Vorgaben und Spezifika des titelähnlichen und allseits bekannten Gutachtens des Deutschen Bildungsrates. Der Sprachbehindertenpädagoge findet hier eine Fülle von Anregungen für seine Arbeit, zumal die sprachbehindertenpädagogischen Anliegen in alle Behindertenpäd-

agogiken hineinreichen und daher der Aspekt der Sprachförderung eigentlich nirgendwo ausgespart werden konnte.

Was in dem Buch — man möchte fast schon meinen, bezeichnenderweise — fehlt, ist eine Darstellung der Bemühungen um Frühförderung bei »nur« sprachbehinderten und von Sprachbehinderung bedrohten Kindern. Sollte es in der traditionellen Sprachbehindertenpädagogik tatsächlich noch gar keine Frühförderung im eigentlichen Sinne geben, obwohl doch so häufig davon geredet und geschrieben wird?

Das Buch dokumentiert das Engagement anderer sonderpädagogischer Fachrichtungen auf dem Sektor der Frühförderung. Es sollte viele Sprachbehindertenpädagogen zum Nachdenken und Handeln anregen, damit Heeses Feststellung wahr wird, daß Frühförderung im allgemeinen bei sinnes-, körper-, sprach- und geistig behinderten Kindern mit deren *Aufnahme* in eine sonderpädagogische Institution (z. B. einen Sprachheilkindergarten) *endet* (vgl. S. 24) — wohlgerne, nicht erst beginnt!

Teu

Harald Goodglass: Selected Papers in Neurolinguistics. Reihe Patholinguistica, Bd. 5. Wilhelm Fink Verlag, München 1978. 226 Seiten. Kartoniert 48,— DM.

Harald Goodglass, Professor für Neurophysiologie an der Universität Boston und Forschungsleiter im »Psychology Service« des Boston Veterans Administration Hospital, gibt mit diesem Buch 17 ausgewählte Beiträge zur Neurolinguistik heraus, alle im Laufe der letzten 20 Jahre und in Zusammenarbeit mit anderen Autoren entstanden. Für Goodglass ist Neurolinguistik praktisch gleichbedeutend mit Aphasologie (Vorwort), was auch durch die Themenwahl ausnahmslos bezeugt wird. Die Einheitlichkeit der Beiträge zeigt sich außerdem darin, daß die Verfasser überall bemüht sind, das sprachliche Verstehens- und Ausdrucksvermögen von Apathikern festzustellen und systematisch und differenziert zu beschreiben.

Vor allem geht es um differentialdiagnostische Mittel zur Erfassung von grammatikalischen, lexikalischen und prosodischen Störungen, aber auch Satzlänge, Morphologie und Wortklassen werden auf diagnostischen Wert geprüft. Die Ergebnisse sind im allgemeinen ermutigend. Es erweist sich, daß Broca- und Wernicke-Patienten — die letzteren werden von Goodglass mit Vorliebe »flüssige« (fluent) Apathiker genannt — sich durch linguistische Kriterien deutlich voneinander unterscheiden. Auch die Möglichkeit zu einer Differenzierung des Benennungsvermögens mittels Sinnesquali-

täten visueller, taktiler, auditiver und olfaktorischer Art werden untersucht, jedoch ohne positives Ergebnis. Eine weitere Untersuchung erhärtet die Hypothese, daß Wernicke-Patienten unter gewissen Bedingungen der Wortfrequenz öfter Wörter für nicht-abbildbare und abstrakte Begriffe verwenden als Broca-Patienten. Andere durchgeführte Tests ergeben, daß die unterschiedliche Ausprägung des Sprachverständnisses bei Apathikern sich nicht gemäß der *Sprechschwierigkeiten* verteilt. Das gibt Anlaß zur Frage nach einem »Doppelkode«, dem des Output und des Input, die sich nicht zu decken brauchen, wie man es in der Kindersprache beobachtet und wie man es sich bei aphasischen Störungen vorstellen kann. Diese Spekulationen erhalten eine gewisse Unterstützung durch eine Untersuchung zu der bekannten Erscheinung, daß wohl eine Dekodierung, aber nicht immer eine Kodierung (»Vorprogrammierung« oder Bereitstellung von Ausdruckseinheiten) dem Apathiker gelingt. Demgegenüber machen Dekodierungsschwierigkeiten — vom Verfasser weniger verständlich »encoding impairment« genannt (S. 215) — das Defizit des »flüssigen« Apathikers aus. Dabei kann eine Beeinträchtigung des grundlegenden Phonemgehörs bei Wernicke-Patienten den Ausfall im Sprachverständnis nicht erklären (S. 215).

Der Leser wird sich sicher eine Zusammenfassung des ganzen hier gebotenen Materials wünschen. Aber vielleicht möchte Goodglass weitere Forschungsarbeiten abschließen, bevor er eine Bilanz zieht, und wem geht es nicht so? Eine Rezension kann im allgemeinen wegen Raumnot auch nur in geringem Ausmaß hier eine Aushilfe bieten. Das erfreulichste Ergebnis der Beschäftigung mit dem vorliegenden Werk ist die Feststellung, daß eine zeitgenössische Linguistik drauf und dran ist, für die Interpretation von Sprachstörungen, insbesondere aphasischer Art, nutzbar gemacht zu werden.

Günter Peuser (Hrsg.): Brennpunkte der Patholinguistik. Reihe Patholinguistica, Bd. 2. Wilhelm Fink Verlag, München 1978. 327 Seiten. Kartoniert 48,— DM.

Die Verfasser sind Vertreter der Linguistik, Medizin, Psychiatrie, Psychologie und Sprecherziehung. Die Sammlung soll Interessierten Zugang bieten zu einer Vielfalt von Forschungsgebieten. Sie verschafft einen gewissen Überblick über neuere Beiträge zur Aphasologie, der Lehre von einer organisch bedingten, zentralen Störung des Sprachbesitzes (Vorwort). Die Arbeiten befassen sich mit Terminologien, Definitionen, Erscheinungsformen, Ätiologie, Therapie u. a. m. Es gibt auch wel-

che, die allgemein strittige Fragen aufgreifen, z. B. zur Motor-Therapie der Sprachwahrnehmung, zur Vergleichbarkeit von Kindersprache und Aphasie und zur Verbindung zwischen Prosodie und Musikalität.

Laut Herausgeber steht die Aphasie im Mittelpunkt des patholinguistischen Interesses. Sicher dürfte dies für den Herausgeber selbst Gültigkeit haben. Stottern kommt z. B. hier kaum gebührend ans Licht; der diesbezügliche Beitrag ist ausführlich, breit angelegt und zeigt tiefe Einsicht, bleibt aber meist in den Grenzen des Traditionellen.

Mit der »Schizophasie« beschäftigt sich vom semasiologischen Gesichtspunkt ein Beitrag über den sprachlichen Ausdruck der Modalität, und ein Vertreter der Neuropsychiatrie interpretiert die sprachliche Produktion bei Schizophrenen. Ein Linguist stellt die für die Patholinguistik grundlegende Frage, wie aphasische Abläufe auf die sprachlichen Strukturen abbildbar sind. Er warnt davor, die linguistische Analyse auf dem Niveau der Orthographie und der Schulgrammatik stehenbleiben zu lassen. Ein weiterer Beitrag will die Störungsspezifität, besonders bei Aphasie, mit einer semiotischen Typologie in Zusammenhang bringen. Es geht dabei um eine Unterscheidung von Symbolizität und Ikonizität in Grammatik und Lexikon, und es erscheint möglich, für ikonisch fundierte morphologische Kategorien eine größere Störungsresistenz anzunehmen. Die therapeutische Relevanz bleibt nicht unberücksichtigt.

Wenn die Patholinguistik die oben erwähnte Motor-Theorie zum Gegenstand hat, so muß auch das dichotische Hören von Sprache in ihr Gebiet gehören. Ein Neurologe bewertet dichotische Testbefunde (Rechts- bzw. Linksohrdefizit) in Verbindung mit der Klassifikation von Aphasien.

Zu bemängeln ist allerdings, daß die Beiträge keine genügenden Angaben enthalten zum Zeitpunkt ihres Entstehens. Dies wird sich mit der Zeit immer fühlbarer auswirken. Grundsätzlich stellen wir fest, daß der Versuch des Herausgebers, neue und wichtige Beiträge besonders zur Linguistik der Aphasie zusammenzustellen, gelungen ist.

M. Kloster-Jensen

Erich Hampel: Die Hemmungsbereitschaft in der Sprache des Stotterers — Erfahrungen mit Stotterern — C. Marhold Verlagsbuchhandlung Berlin 1978. 126 Seiten (mit grafischen Darstellungen), Paperback, 22,— DM.

Auf dem Hintergrund einer reichen Erfahrung im Umgang mit Stotterern (über einen Zeitraum von 45 Jahren hinweg und mit etwa 1200 Stotterern im Alter von 4 bis 30 Jahren) versucht der Autor nach

einem erfüllten Wirken als Sonderschulrektor einer Sprachheilschule psychische Grundlagen und Vorgänge beim Stotterer aus pädagogischer Sicht darzustellen.

In der Arbeit mit Stotterern wird nicht nur ein Therapeut, sondern die gesamte Persönlichkeit, der ganze Mensch gefordert. In diesem Sinne wird der Begriff »Logopädagoge« eingeführt: »... der Stotterer braucht nicht nur den Logopäden, der sich mit seiner Sprache beschäftigt, nicht nur den Psychotherapeuten, der sich um seine seelische Entwicklung kümmert, nicht nur den Pädagogen, der sich um seine geistige Entwicklung bemüht, sondern den Logopädagogen, der Wissen und Können dieser drei Fachkräfte in sich vereinigt, der dazu Liebe aufwendet, um in einer Gesamtheit zu wirken« (S. 7).

Wenn auch auf die Darstellung bekannter Theorien und Möglichkeiten verzichtet wurde und vielmehr sehr tiefe und eigene Überlegungen und Beobachtungen dargelegt werden, so ist dennoch durch das ganze Buch hindurch die Bescheidenheit des Anspruchs und die Einsicht in die Gesamtproblematik sowie die Notwendigkeit der Mitarbeit kompetenter Kräfte (im Team) gesehen worden und zu spüren.

In knappen und prägnanten Darstellungen werden spezielle Erfahrungen mit Stotterern dargestellt, werden die Voraussetzungen und das Entstehen der Sprechhemmungsbereitschaft in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit und Einbettung der unterschiedlichen Gesichtspunkte erläutert; schließlich wird auf die Prophylaxe mit ihrer großen Bedeutung und auf die Therapie mit ihren unterschiedlichen Möglichkeiten eingegangen, und im Anhang werden Beispiele für auslösende Ursachen und deren Auswirkungen auf den Behandlungsweg sowie Punktbesprechungen des Therapieplanes aufgezeigt.

Das Buch ist aus den subtilen Erfahrungen und gezielten Beobachtungen eines Pädagogen geschrieben, und gerade hierin liegt die Chance — und auch die Grenze — der Übertragbarkeit und Anwendung. So geht es dem Autor auch eher um die Gewinnung von Einsichten, die Darstellung von Zusammenhängen, die Wichtigkeit der Persönlichkeit des Pädagogen oder Therapeuten.

In diesem Sinne wird auch nicht von »Stottern« gesprochen, da es hier um die »Grundsituation des Stotterers« geht, um »die nicht zu hörenden Vorgänge vor, während und nach der sprachlichen Kommunikation eines Stotterers« (S. 14). Und so finden sich in dem Buch auch keine Einteilungsgesichtspunkte zu den Ursachen, sondern »entwicklungsbedingende Faktoren der Sprache und

deren jeweilige Bedeutung für die Persönlichkeit und deren verbale Kommunikation« (S. 14). Wenn statt dessen von der »Sprechhemmungsbereitschaft«, einer Bereitschaft zur Unterbrechung der Rede, gesprochen wird, so werden dennoch — neben den pädagogischen — medizinische und psychotherapeutische Erkenntnisse zu einer ganzheitlichen Darstellung verwoben. Die wohldurchdachten Übersichtsgrafiken bedürfen allerdings einer genauen Ein- und Verarbeitung, um voll verstanden zu werden.

Wollte man den Autor einer bestimmten »Schule« oder »Therapierichtung« zuordnen, so würde man ihm gewiß unrecht tun. Sein Ansatz ist, nicht ein neues Konzept aufzuzeigen, sondern Hilfen und Einsichten für die praktische Arbeit zu geben (und hierin liegt die Stärke des Autors) — auf dem Hintergrund gut durchdachter pädagogischer Einsichten und der Verbindung vielseitiger therapeutischer Möglichkeiten.

Besonders unter diesen Gesichtspunkten ist dieses Buch eine große Bereicherung und kann dem Pädagogen und Therapeuten sehr empfohlen werden. Wieweit dabei nun die hier aufgezeigten Einsichten nachvollziehbar und für andere voll umsetzbar sind, muß die tägliche Praxis erweisen.

T. Walther

Für unseren neu zu errichtenden Sonderkindergarten (Ganztagseinrichtung) für

Sprachbehinderte

in Bergisch Gladbach (Stadtmitte) suchen wir zum baldmöglichsten Eintritt eine

Logopädin/ Sprachtherapeutin.

Eingestellt werden Bewerberinnen, die sich in der caritativen Arbeit der katholischen Kirche engagieren wollen und die neben ihrer fachlichen Qualifikation die Bereitschaft zur selbstverantwortlichen Tätigkeit mitbringen.

Die Vergütung erfolgt nach AVR/BAT. Neben den üblichen Sozialleistungen bieten wir zusätzliche Altersversorgung, Mittagessenzuschuß und Fahrgelderstattung.

Bewerbungen mit Lebenslauf, Zeugnisabschriften und Angabe des frühestmöglichen Eintrittstermines erbitten wir an den

**Caritasverband
für den Rheinisch-Bergischen Kreis e.V.**
5060 Bergisch Gladbach 2,
Laurentiusstraße 32,
Telefon (02202) 329 03 und 363 15.



Der Kieselstein. Mitteilungsblatt deutscher Stotterergruppen. Herausgeber: Stotterer-Selbsthilfe-Gruppen, die im Redaktionsrat vertreten sind. Schriftleitung: Wolfgang Kölle, Uhlandstraße 2, 7421 Mehrstetten. Verlag: Stotterer-Selbsthilfe e.V. Düsseldorf, Postfach 2141, 5657 Haan 2.

Die Stotterer-Selbsthilfe e.V. stellt ihr erstes Mitteilungsblatt vor, das im September 1978 erschienen ist. Mit der Namensgebung stellen die Herausgeber bewußt eine Beziehung zu Demosthenes und seinen Therapieversuchen an der eigenen Person her. Inhalt: Demosthenes und der Kieselstein (Andreas Starke), Selbstlos helfen? (Hans Schäfer). Ein schwieriges Elternhaus als Ursache des Stotterns? (Wolfgang Kölle), Stotterer auf der Flucht nach vorn (Presseecho aus der Rheinischen Post), Selbsthilfe — nicht nur bei Stotterern (Deutsche Arbeitsgemeinschaft Selbsthilfegruppen), Kontaktadressen für Selbsthilfegruppen (21 Anschriften in verschiedenen Städten).

Das vorliegende Heft umfaßt 16 Seiten. Erscheinungsweise: 12 Hefte jährlich. Bezugspreis: 36,— DM jährlich.

Wir wünschen den Herausgebern für ihren mutigen Anfang alles Gute und der Zeitschrift einen guten Start!

Wiechmann

Hinweise

Aufgrund zahlreicher Anfragen geben wir bekannt, daß die **Werscherberger Sprachfibel** neu aufgelegt worden ist. Bestellungen an: Buchdruckerei Prull, Scheideweg 25—29, 2900 Oldenburg. Die Porto- und Verpackungskosten müssen vom Bezieher getragen werden, die 4 Mappen sind kostenlos.

★

Die Gemeinschaft zur Förderung schwerhöriger und sprachgeschädigter Kinder und Jugendlicher in Baden-Württemberg e.V., Immenhofer Straße 70, 7000 Stuttgart 1, hat in 2. Auflage eine Informationsschrift, betitelt »Leitfaden für Eltern gehörloser, schwerhöriger und sprachbehinderter Kinder« herausgebracht. Die Schrift enthält auf 25 Seiten ärztliche und pädagogische Ratschläge, Informationen über die Aufgaben der entsprechenden Beratungsstellen, Schulkindergärten und Sonderschulen für Sprachbehinderte, Schwerhörige und Gehörlose, die Adressen dieser Einrichtungen (nur bezogen auf Baden-Württemberg!), Hinweise auf wichtige Gesetze und weitere Institutionen und Verbände sowie eine Auswahl von Elternliteratur.

Das Heft, das auch den Landesgruppen bzw. einzelnen Interessenten für die Öffentlichkeitsarbeit Anregungen zur Nachahmung vermitteln könnte, ist bei o.a. Stelle gegen Voreinsendung einer Schutzgebühr von 1,— DM (in Briefmarken) zu erhalten.

Die Redaktion

Vor Behinderung bewahren möchte

dipl. Heilpädagogin

Fachrichtung **Logopädie** (Heilpädagogisches Seminar Zürich)
mit pädagogischem Schwerpunkt als **Kindergärtnerin** und **Sozialpädagogin (grad.)**

bevorzugt als Verbindung von pädagogischer, sonderpädagogischer und sprachtherapeutischer Arbeit (ev. Sprachheil-Beobachtungs-Schulkindergarten, auch unterrichtliche Tätigkeit u. a.)

Anstellung im Laufe des Jahres 1979 erwünscht.

20jährige Erfahrung mit normalen und behinderten Kindern im schulischen und außerschulischen Bereich kann nachgewiesen werden.

Ursula Woehl, Beethovenstraße 50, 5300 Bonn 1.



Südwestdeutsches Rehabilitationskrankenhaus Karlsbad

(Akademisches Lehrkrankenhaus der Universität Heidelberg)
7516 Karlsbad-Langensteinbach
Ärztliche Gesamtleitung: Prof. Dr. med. W. Bister

Das Südwestdeutsche Rehabilitationskrankenhaus hat seine mehrere medizinische Fachbereiche umfassende Kapazität von 300 auf 505 Betten erweitert.

Wir suchen

1 Logopädin/Logopäden

für die Abteilung Neurologie.

Wenn Sie Freude an der Mitarbeit im Bereich der Aphasie und Dysarthrie in einem regelmäßigen Team mit Neurologen, Phoniater, Beschäftigungstherapeuten, Krankengymnasten, Psychologen und Rehaberatern haben, bieten wir Ihnen eine interessante und vielseitige Tätigkeit in einem aufgeschlossenen Kollegenkreis.

Vergütung nach BAT je nach Ausbildung und Berufserfahrung, Zusatzaltersversorgung über die VBL, Sozialleistungen wie im öffentlichen Dienst.

Karlsbad-Langensteinbach liegt im bevorzugten Wohngebiet am Schwarzwaldnordrand. Straßenbahnverbindung nach Karlsruhe und Bad Herrenalb, Autobahnanschluß Karlsruhe—Stuttgart.

Haben Sie Interesse an einer Mitarbeit? Dann bewerben Sie sich bitte mit den üblichen Unterlagen bei unserer Personalstelle.

Telefon (0 72 02) 6 13 23

stadt essen

Einkaufsstadt Energiestadt Universitätsstadt
 Industriestadt Messestadt Verwaltungsstadt

Die Stadt Essen sucht für das Förderungszentrum des Gesundheitsamtes für körperbehinderte Kinder

Krankengymnastinnen

Kennziffer 53/13

Beschäftigungs- therapeutinnen

Kennziffer 53/14

Logopädinnen

Kennziffer 53/15

Das Aufgabengebiet des Förderungszentrums, welches unter der ärztlichen Leitung eines Orthopäden steht, umfaßt die Behandlung und Betreuung von Kindern mit verschiedensten Behinderungen vom Säugling bis zum Jugendlichen (Kleinkindambulanz, Kindergarten). Die Mitarbeit verschiedener Fachärzte (Orthopäde, HNO-Arzt und Neuropädiater) ist gegeben.

Bei Krankengymnastinnen ist die Teilnahme an einem Bobath- oder Voyta-Kurs erwünscht, aber nicht Bedingung.

Die Vergütung erfolgt nach dem Bundesangestelltentarifvertrag (Vergütungsgruppe Vc/Vb BAT). Neben einem sicheren Arbeitsplatz werden die im öffentlichen Dienst üblichen Sozialleistungen sowie eine zusätzliche Altersversorgung geboten.

Bewerbungen mit Lichtbild, handgeschriebenem Lebenslauf und Zeugnisabschriften werden **unter Angabe der entsprechenden Kennziffer** erbeten an

Stadt Essen — Personalamt — 4300 Essen 1

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

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

Vorsitzender: Karl-Heinz Hahn, Hamburg

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

Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde

Deutsche Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e. V.

Geschäftsführender Vorstand:

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

Landesgruppen:

Baden-Württemberg	Peter Griesmaier, Kocherstraße 12, 7032 Sindelfingen
Bayern	Klaus Thierbach, 8502 Zirndorf-Weiherhof, Sperlingstraße 4
Berlin	Ernst Trieglaff, 1000 Berlin 48, Kiepertstraße 23
Bremen	Dr. Gerd Homburg, 2863 Ritterhude-Platjenwerbe, St. Magnus-Straße 4
Hamburg	Rainer Bangen, 2000 Hamburg 52, Seestraße 15
Hessen	Arno Schulze, 3575 Kirchhain 1, Am Schwimmbad 8
Niedersachsen	Otto-Friedrich von Hindenburg, 3000 Hannover 1, Wiesenstraße 50 E
Rheinland	Dipl. Päd. G. Heinrichs, 4300 Essen, Rühlestraße 20
Rheinland-Pfalz	Prof. Dr. Edmund Westrich, 6500 Mainz, Göttelmannstraße 46
Saarland	Manfred Bohr, 6600 Saarbrücken 6, Koßmannstraße 16
Schleswig-Holstein	Heinz Cremer, 2057 Wentorf bei Reinbek, Golfstraße 5 a
Westfalen-Lippe	Hans-Dietrich Speth, 4401 Laer, Annettenweg 4

Die Sprachheilarbeit, Fachzeitschrift für Sprachgeschädigtenpädagogik

Herausgeber Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

Redaktion Arno Schulze, 3575 Kirchhain 1 (Landkreis Marburg/Lahn),
Am Schwimmbad 8, Telefon (0 64 22) 28 01

Prof. Dr. Jürgen Teumer, 2000 Hamburg 13, Sedanstraße 19,
FA 9, Sonderpädagogik,
Telefon: Dienststelle (040) 41 23 39 56, Privat (0 64 51) 49 31

Verlag und Anzeigenverwaltung sowie Entgegennahme von Abonnementsbestellungen:

Wartenberg & Söhne · 2000 Hamburg 50, Theodorstraße 41, Telefon (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 Redaktion

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

Manuskripte sind zu senden an den geschäftsführenden Redakteur Arno Schulze, 3575 Kirchhain 1, Am Schwimmbad 8. Eine Gewähr für den Abdruck kann nicht übernommen werden, deshalb ist, wenn Rücksendung gewünscht wird, Rückporto beizufügen.

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

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

Beilagenhinweis: Unserer Zeitschrift liegen ein Prospekt und ein Bestellzettel des Verlages Wartenberg & Söhne, Hamburg, bei.

Sanyo Sprachstudien-Recorder M-2508E

Das neue Medium der Heil- und Sonderpädagogik



Eine wertvolle Hilfe bei der Rehabilitation sprachgeschädigter und lese-/rechtschreibschwacher Kinder.

Zur Optimierung von Therapieprozessen z.B. bei auditiver Wahrnehmungsschwäche, Artikulationsstörung, Dysgrammatismus, verzögerter Sprachentwicklung und Lese-/Rechtschreibschwäche.

Zum erfolgreichen Erlernen von Fremdsprachen.

● Sprachlehrbetriebsschaltung nach HSA/AAC-Verfahren:

Abhören der Lehrerstimme von Spur 1, Aufnahme der Schülerstimme auf Spur 2, gemeinsame Hörkontrolle zum kritischen Vergleich

- Verwendung fertiger Programmkassetten
- Einfaches Herstellen von Programmen
- Repetiertaste mit Markierungston für bespielte Bandstellen
- Getrennte Lautstärkeregelung für Lehrer- und Schülerspur
- Robuste Kopfhörer-Mikrofon-Kombination

Der SANYO-Sprachstudienrecorder M 2508 ist Basisbaustein für kostengünstige Sprachlernsysteme. Der stufenweise Aufbau einer Sprachlernanlage entsprechend den finanziellen Möglichkeiten ist somit in sinnvoller Weise möglich:

1. TLS-Kassetten-Kopieranlage 1020
Zur Programmervielfältigung bei Einsatz mehrerer Sprachstudienrecorder
2. TLS-Flexilab 1520
Mobil und flexibel einsetzbare Kleinanlage für HS- und HSA-Betrieb
3. TLS-Sprachlernanlage 2040
Stationäre HSA-Anlage mit vollkommen abdeck- und abschließbarem Mobiliar



 **SANYO**

Gebietsvertretungen:

Baden-Württemberg, Bayern, Hessen,
Rheinland-Pfalz, Saarland:
MSM-SANYO-Vertriebs GmbH,
Weller Straße 13, 7850 Lörrach
Tel.: (07621) 8 80 14
Westendstraße 28, 6000 Frankfurt 1
Tel.: (0611) 72 32 48

Nordrhein-Westfalen:
TLS - Boczek GmbH,
Lichtstraße 52, 4000 Düsseldorf 1
Tel.: (0211) 66 14 60

Berlin, Bremen, Hamburg,
Niedersachsen, Schleswig-Holstein:
A V T
Audio-Video-Technik GmbH,
Steindamm 81, 2000 Hamburg 1
Tel.: (040) 2 80 30 33