

C 21 843 F

DEUTSCHE GESELLSCHAFT
FÜR
SPRACHHEILPÄDAGOGIK E.V.
LANDESGRUPPE BERLIN

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik

HERAUSGEBER: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK EV

Aus dem Inhalt:

Jürgen Teumer, Marburg

Zur Struktur der Sonderschule für Sprachbehinderte

Peter Köller, Marburg

Schule für Sprachbehinderte (Sonderschule)
versus Integrierte Gesamtschule

Klaus Zander, Flensburg

Gesamtschule und Sprachbehinderte

Heinrich Eglins, Gießen

Planung eines Schulversuchs
zur Integration der Schule für Sprachbehinderte in die Gesamtschule

Angela Keese, Heidelberg

Das stotternde Kind und seine Behinderung
in sozialpsychologischer Sicht

Umschau und Diskussion

Bücher und Zeitschriften

Postverlagsort Hamburg · Februar 1972 · 17. Jahrgang · Heft 1

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

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

Vorsitzender: Joachim Wiechmann, Hamburg

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

Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde

Deutsche Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e. V.

Geschäftsführender Vorstand:

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

Landesgruppen:

Baden-Württemberg	Prof. Dr. A. Zuckrigl, 69 Heidelberg, Quinckestraße 72
Bayern	Anni Braun, 8 München 22, Triftstr. 10
Berlin	Heinrich Kleemann, 1 Berlin 27, Moränenwg 61
Bremen	Klaus Ortgies, 28 Bremen, Marcusallee 38
Hamburg	Karl Heinz Hahn, 2 Hamburg 64, Rolfinckstiege 1
Hessen	Heinrich Eglins, 6301 Annerod, Gartenstraße 36
Niedersachsen	Hildegard Schneider, 3 Hannover, Rumannstraße 17/19
Rheinland	Josef Möller, 5 Köln, Marienplatz 2
Rheinland-Pfalz	Prof. Dr. Karl-Heinz Berg, 65 Mainz, Schillerstraße 11
Saarland	Manfred Bohr, 66 Saarbrücken 6, Koßmannstraße 16
Schleswig-Holstein	Günter Böckmann, 2305 Heikendorf bei Kiel, Untereisselner Str. 32
Westfalen-Lippe	Friedrich Wallrabenstein, 44 Münster i. W., Landeshaus

Die Sprachheilarbeit,

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik

Herausgeber Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

Redaktion Arno Schulze, 3570 Kirchhain/Landkreis Marburg/Lahn,
Alsfelder Straße 56, Telefon (064 22) 8 50
Jürgen Teumer, 355 Marburg/Lahn, Hermannstraße 61,
Telefon (06421) 2 23 47

Verlag und Anzeigenverwaltung sowie Entgegennahme von Abonnementsbestellungen:

Wartenberg & Söhne · 2 Hamburg 50, Theodorstraße 41, Ruf (04 11) 89 39 48

Bezugspreis pro Heft 2,60 DM, Jahresbezug (6 Hefte) 15,60 DM zuzüglich Portokosten

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

Mitteilungen der Schriftleitung

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

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

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

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

Die Manuskripte sind auf DIN-A-4-Format, in Schreibmaschinenschrift einseitig 1/2zeilig beschrieben, zu liefern und mit einem Literaturverzeichnis in alphabetischer Reihenfolge zu versehen.

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik

HERAUSGEBER: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK EV

Januar 1972 · 17. Jahrgang · Heft 1

Zu diesem Heft

Mit dem vorliegenden Heft starten wir den ersten Versuch unseres Vorhabens, in möglichst regelmäßigen Abständen Hefte mit einem bestimmten Schwerpunkt oder Rahmenthema herauszubringen.

Somit steht Heft 1/1972 vornehmlich in dem Bezugsrahmen »Gesamtschule und Integration sprachbehinderter Schüler«. Selbstverständlich sollen die hiermit innerhalb unserer Zeitschrift eröffneten besonders aktuellen Debatten auch jeweils über die einzelnen Hefte hinausgehen: wir werden deshalb Diskussionsbemerkungen zu den Schwerpunktthemen gern laufend weiter veröffentlichen.

Ansonsten planen wir, das Heft 3/1972 (erscheint 15. Juni) unter das Rahmenthema »Zur Didaktik und Methodik der sprachsonderpädagogischen Behandlung, Erziehung und Unterrichtung in allen Organisationsformen des Sprachheilwesens« zu stellen. Heft 5 oder 6/1972 (Erscheinungstermine 15. Oktober oder Dezember) soll dann im Schwerpunkt die Thematik »Alte und neue Modelle der beratenden, ambulanten und kursmäßigen Betreuung sprachbehinderter Kinder und Jugendlicher« haben.

Wir bitten um weitere Vorschläge für »Schwerpunktheft« und um die Mitarbeit unserer Fachwissenschaftler — aber nicht zuletzt auch um die der Praktiker — sowie um rechtzeitige Einsendung einschlägiger Manuskripte (Redaktionsschluß jeweils 4 Wochen vor Erscheinungstermin der Hefte).

Die Redaktion

Jürgen Teumer, Marburg

Zur Struktur der Sonderschule für Sprachbehinderte

Oder: Sind Sprachbehinderte in die Gesamtschule integrierbar?

Einleitung

Wie wir wissen, sind seitens der Sonderschule für Sprachbehinderte markante Richtpunkte klarer Aussagen im Verhältnis zur (integrierten) Gesamtschule erst spärlich gesetzt. Es erscheint unergiebig, die Ursachen solchen Mangels im einzelnen aufzuspüren.

Auch der folgende Beitrag will explizite zu diesem Thema eigentlich nur am Rande Aussagen treffen. Der Verfasser erachtet es im Vorfeld der Erörterungen dieser

speziellen Problematik für dringlicher, abermals die begrifflichen Unklarheiten aufzugreifen, weil sie nicht zuletzt auf die äußere und innere Struktur der Sonderschule für Sprachbehinderte und die ihr gemäße Stellung in einer bildungstheoretischen und bildungspolitischen Gesamtkonzeption ausstrahlen und dabei manche Verwirrung stiften.

Der Verfasser gliedert daher seinen Beitrag wie folgt: Aus der dringend gebotenen und hier versuchten »nomenklatorischen Flurbereinigung« (ORTHMANN 1971, S. 35) und einem daraus entwickelten Bezugssystem wird eine (gar nicht mehr so neue) sonderpädagogisch (= behinderungsspezifisch) geprägte Konzeption abgeleitet. An ihr wird die »Normalschulfähigkeit«¹⁾ verschiedener Gruppen Sprachgeschädigter überprüft. Auf der Basis regionaler, siedlungsgeographischer Gegebenheiten werden einige Modelle zukünftiger Aufgabenverteilung in der außerschulischen und schulischen (auch »gesamtschulischen«) Betreuung von sprachgeschädigten Kindern und Jugendlichen entworfen und mit realisierbaren Forderungen verknüpft. Kritische Anmerkungen zur Gesamtschule schließen den Beitrag ab.

1. Zur Problematik der Bezeichnungen

Wenn es auch müßig sein mag, die Entstehungsgeschichte der verwirrenden und teils verworrenen begrifflichen Vielfalt unseres Arbeitsgebietes in aller Breite zu erörtern — es sei hier lediglich auf die fundierten Arbeiten von HANSEN, VOIGT, ORTHMANN (1969) u. a. verwiesen —, so sollen doch einige Bezeichnungen exemplarisch einer näheren Betrachtung unterzogen werden.

1.1. Die Bezeichnungen der Abweichungen von der Sprachnorm

Die Abweichungen von der gesellschaftlich fixierten Sprachnorm werden u. a. als Sprachauffälligkeiten, Sprachstörungen, Sprachbehinderungen, Sprachkrankheiten, Sprachschädigungen, Sprachleiden oder Sprachfehler gekennzeichnet.

Es wird zu zeigen sein, daß es sich hierbei nicht lediglich um Varianten eines nahezu identischen Sachverhalts handelt.

1.2. Die Bezeichnungen der Sonderschule

Als gebräuchlich gelten u. a.: Sprachheilschule, Sprachkranken-, Sprachgestörten-, Sprachgeschädigten-, Sprachbehindertenschule (= jeweils Sonderschule für ...). Im Laufe der Zeit setzte sich der letztgenannte Terminus immer mehr durch, sicherlich auch in Anlehnung an die Bezeichnungsweise anderer Sonderschulen. Haben sich damit aber auch inhaltliche (curriculare), strukturelle Änderungen und solche einer gezielteren Schülerauswahl vollzogen?

2. Das Problem inhaltlicher Abgrenzung der Begriffe (Systematisierungsversuch)

Wir wollen uns bewußt auf die Termini »Sprachschädigung«, »Sprachfehler«, »Sprachstörung« und »Sprachbehinderung« sowie später »Sprachheilschule« und »Sonderschule für Sprachbehinderte« beschränken.

2.1. Zur inhaltlichen Abgrenzung der Abweichungen von der Sprachnorm

Indem wir die Auswahl der Begriffe auf die o. a. einengen und z. B. »Sprachleiden« und »Sprachkrankheit« weglassen, betonen wir die sonderpädagogische Sichtweise in Abhebung von medizinisch orientierten Termini.

Bei der Abgrenzung obiger Begriffe sind wir uns der diesen innewohnenden Problematik und teilweise hohen Komplexität bewußt. Wir wissen auch um »fließende

¹⁾ »Normalschulfähigkeit« meint hier auch »Gesamtschulfähigkeit«.

Übergänge«. Im Interesse der Vergleichbarkeit wissenschaftlicher (empirischer) Arbeiten halten wir unser Vorgehen aber für gerechtfertigt.

2.1.1. Sprachschädigung

Wir schlagen diesen Terminus für alle von der Sprachnorm vorhandenen Abweichungen vor und lassen dabei Ursachen, Differentialdiagnose, Schweregrade, sekundäre Verbildungen, Behandlungsmöglichkeiten und Prognose völlig außer acht.

2.1.2. Sprachfehler ¹⁾

Die Gruppe der Kinder mit Sprachfehlern wird zahlenmäßig die größte sein, und sie ist es, die die Ergebnisse mancher Reihenuntersuchungen als so alarmierend erscheinen läßt. Es sind dies im allgemeinen die sogenannten Beobachtungsfälle, Sprachschädigungen also, die überwiegend noch im Bereich des Physiologischen verhaftet sind. Aber auch Kinder mit leichtesten Varianten des Normalen (z. B. Lispeln) und Anomalien im Zusammenhang mit der zweiten Dentition usw. gehören in diese Kategorie. Sie bedürfen einer Kontrolle in Zeitabständen etwa eines Jahres.

In der überwiegenden Anzahl der Fälle werden breitangelegte Aufklärungsaktionen (Broschüren) im Sinne prophylaktischer und psychohygienischer Maßnahmen bereits genügen, um vorhandene bzw. zu erwartende Sprachfehler rechtzeitig zu korrigieren. Sprachfehler sind also geringen Umfangs, auf jeden Fall in kürzester Frist ambulant behebbar und bedürfen kaum oder doch nur sehr begrenzt sonderpädagogischer Maßnahmen.

2.1.3. Sprachstörung

Unter Sprachstörung verstehen wir »eine partielle oder vorübergehende²⁾ Beeinträchtigung eines Menschen . . . , die sein seelisch-geistiges Werden (seine Lernprozesse) und seine soziale Eingliederung irritiert« (BACH, S. 176). Mit VAN RIPER (nach Orthmann, 1968, S. 47) könnten wir darüber hinaus für unsere speziellen Zwecke noch präziser definieren: »Eine Sprache ist gestört, wenn sie so weit von der Norm abweicht, daß sie die Aufmerksamkeit auf sich selbst lenkt, die Kommunikation unterbricht und/oder die Fehlanpassung des Sprechers bewirkt«. Sprachstörungen sind überschaubare, kurzfristig angehbare Sprachschädigungen ohne bereits vorhandene oder zu befürchtende gravierende Fehlanpassungen. Sie erfordern eine ambulante, gelegentlich kurzfristige stationäre Behandlung³⁾ oder die Einweisung in eine Sprachheilklasse (dazu s. 2.2.1.).

2.1.4. Sprachbehinderung

Als Sprachbehinderung bezeichnen wir eine »umfängliche, bleibende Beeinträchtigung eines Menschen . . . , die sein seelisch-geistiges Werden (seine Lernprozesse) und seine soziale Eingliederung auf Dauer wesentlich erschwert« (Bach, S. 175/176). Van Ripers Definition gestörter Sprache könnte unter dem Aspekt der

¹⁾ Die Begriffe »Sprachstörung« und »Sprachbehinderung« werden in Anlehnung an inhaltliche Kategorien des Begriffs »Störung« bei BACH definiert, indem wir ihnen — wie dieser — Kriterien des Umfangs, der Behebbarkeit und zeitlichen Begrenztheit der erforderlich erscheinenden sonderpädagogischen Maßnahmen unterlegen und durch sie abgrenzen. Wir beziehen dabei den Begriff »Sprachfehler« (in Abhebung von BACH) in unsere Darstellung ein, obwohl er uns selbst nicht restlos zu befriedigen vermag. Er drückt zwar die Möglichkeit schneller Korrektur in Analogie zum Rechtschreibfehler aus, doch sein nur substantivischer Gebrauch erscheint uns im Vergleich zu den anderen Termini als Mangel.

²⁾ Hervorhebung hier wie im Absatz »Sprachbehinderung« durch den Verfasser.

³⁾ Unter kurzfristiger stationärer Behandlung verstehen wir eine nicht über den Zeitraum eines Jahres hinausgehende Aufnahme in einem Sprachheilheim.

Sprachbehinderung lauten: Sprachbehindert ist ein Mensch, dessen Sprache so weit von der Norm abweicht, daß sie die Aufmerksamkeit in erhöhtem Maße auf sich selbst lenkt, die Kommunikation nur begrenzt ermöglicht oder gar unmöglich macht und/oder die dauernde Fehlanpassung des Sprechers bewirkt.

Sprachbehinderungen sind demnach von erheblichem Umfang, erheblicher Schwere und Auswirkung (für Träger und Umwelt), ätiologisch oftmals undurchsichtig und möglicherweise mehrdimensional, prognostisch nicht überschaubar und in den meisten Fällen irreparabel.

Sie erfordern daher eine umfassende Betreuung. Diese kann in sonderpädagogisch konzipierten langfristigen stationären Einrichtungen und in einer Sonderschule für Sprachbehinderte gewährt werden¹⁾ (s. dazu 2.2.2.). Landkinder werden bis zur Schaffung solcher Heime auch weiterhin benachteiligt sein (s. dazu 4.3.1.). Als vorläufiger Ausgleich wird hier die »intensive Ambulanz«, eine ständige Betreuung durch Fachpädagogen unter Einbeziehung von Fachärzten und Erziehungsberatungsstellen vorgeschlagen. Ob sie mehr als ein Notbehelf ist, muß sich erweisen.

2.2. Zur inhaltlichen Abgrenzung der Begriffe »Sprachheilschule« und »Sonderschule für Sprachbehinderte«

Bei der kritischen Gegenüberstellung der beiden Termini, die sich im wesentlichen an den fundierten Darlegungen Orthmanns orientiert, kann es sich nur um einen knappen Aufriß grundsätzlicher Unterscheidungsmerkmale handeln.

2.2.1. Die Sprachheilschule

Der Begriff Sprachheilschule impliziert die Erwartung der »Heilung« mit pädagogischen Mitteln. Die Sprachheilschule sieht sich daher sinnvollerweise als Durchgangsschule, die auf eine baldige Rückgabe der sie besuchenden Schüler angelegt ist. So steht in einer Verlautbarung der »Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik in Deutschland e.V.«: »Gerade die Sprachheilschule nimmt unter allen Sonderschulen die Ausnahmestellung ein, daß sie ihre Schüler mit der Volks- und Realschule (soweit auch eine Realschule für Sprachbehinderte besteht) zu jeder Zeit austauscht ...« und: »Eine Sprachheilschule muß grundsätzlich eine Durchlaufschule bleiben und darf nicht zu einer Bewahranstalt für allgemein belastete Sorgenkinder werden.« (Es soll hier nicht weiter analysiert werden, weshalb die Verfasser wohl die Bewahranstalt als Alternative zur Durchlaufschule apostrophieren. U. E. bieten sich bessere Alternativmodelle an!)

Die Sprachheilschule orientiert sich als Durchgangsschule an den Normalschulplänen und ist dadurch eingefangen in den Dualismus »Schule — Heilen« (s. Orthmann, 1969). Der Notbehelf einer neben dem Unterricht in additiver Anbindung stattfindenden Behandlung muß mit Abstrichen vom Unterrichtpensum erkauft werden. Die Zwänge des Unterrichts und der heilpädagogischen Orientierung, der »heterogenen symbiotischen Struktur« (Orthmann, 1969, S. 119) also, führen zu den Hilfskonstruktionen der Schaffung einer »heilpädagogischen Atmosphäre«, eines »Schonraums« und der Bereitstellung »sprecherleichternder Maßnahmen« im Unter-

¹⁾ Stationäre Einrichtung mit langen Behandlungsfristen und Sonderschule für Sprachbehinderte können in dem Maße, wie sich die eine sonderpädagogisch auch als Unterrichts- und Erziehungsstätte (quasi als Sonderschule in Internatsform) profiliert und die andere durch Einbeziehung von Teamarbeit ihre Behandlungsmöglichkeiten quantitativ und qualitativ erweitert, zu vergleichbaren Organisationsformen hinentwickeln. Die langfristige stationäre Einrichtung wird dabei vor allem für die Kinder aus den Landkreisen und stadtfernen Gebieten, die Sonderschule für Sprachbehinderte für solche aus den Städten zuständig sein.

richt, gelegentlich offeriert als Begründung methodisch-didaktischer Eigenständigkeit dieser Sonderschule.

Das Festhalten an dieser — aus geschichtlicher Betrachtung zweifellos verständlichen — Konzeption kann aber niemals eben diese vielfach beschworene Didaktik erbringen. Und wir würden die Realität verkennen, wenn wir meinten, diese Phase der Entwicklung sei abgeschlossen. Jüngst erschienene oder in Erscheinung begriffene Richtlinien erweisen dieser Auffassung, manche freilich in modifizierter Form, ehrfürchtige Reverenz. Und ist es nicht verwunderlich, daß sich unser Verband »Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik« und das Fachorgan »Sprachheilarbeit« nennen?

Die diesem Abschnitt vorangestellten Definitionen der Abweichungen von der Sprachnorm lassen sich in der theoretischen Erörterung leicht mit der Konzeption der Sprachheilschule in Einklang bringen. Daß aber, wie wir sehen werden, Theorie und Praxis erheblich diskrepant sind, trägt mit zu der ungunstigen Lage dieser Sonderschule bei und macht einen großen Teil ihrer Nöte erklärlich. Wenn die Sprachheilschule auf volle Rehabilitation angelegt ist und vom Anspruch des Namens her sein muß, dürfte sie es im Sinne der Definitionen nur mit der Gruppe der Sprachgestörten zu tun haben, sozusagen als »kurzfristige stationäre Einrichtung mit vorwiegend heilpädagogischer Verpflichtung«. In der Tat befinden sich ja — in den unteren Jahrgängen mehr, in den oberen weniger — insgesamt aber eine ganz ansehnliche Zahl Sprachgestörter in ihr.

Problematisch allerdings müssen ihr die im Sinne der Definition Sprachbehinderten sein. Sie mußte natürlich auch diese Kinder aufnehmen, vorausgesetzt die Eltern wollten es, und sie gemäß Anspruch ihres Namens und zusätzlich genährter Erwartungen der Eltern einbeziehen in den unglückseligen Streß, Schule sein zu wollen und heilen zu müssen.

Wenn wir recht sehen, hat das »Unbehagen mit der Sprachheilschule« doch wohl hier seine eigentliche Wurzel. So mancher Sonderpädagoge hat sich an dieser Sprachheilschule als Sprachheilschule und — für einen Teil der Kinder — zugleich (s. 2.2.2.) Sonderschule für Sprachbehinderte aufgegeben. Die Beiträge kritischer Kollegen, die den Eltern Sprachbehinderter gegenüber in Gewissenskonflikte gerieten und das auch offen aussprachen, sind den Lesern gerade dieser Zeitschrift allgemein bekannt.

2.2.2. Die Sonderschule für Sprachbehinderte

Die Sonderschule für Sprachbehinderte ist Stätte der Schulpflichterfüllung für spezifisch behinderte Kinder und Jugendliche.

Sie stellt im Gegensatz zur Sprachheilschule nicht die Symptomatik in den Vordergrund. Vielmehr betrachtet sie die Auswirkungen der Behinderung auf »die personale Existenz, die sprachliche Interaktion und soziale Stellung« (Orthmann, 1969, S. 111) und kann allein dadurch den Anspruch einer wissenschaftlich zu begründenden und begründeten Theorie geltend machen. Sprachbehinderung bedeutet ihr mehr als die Addition von normalem Mensch und sprachlicher Abnormität. Indem sie in zunehmendem Maße die linguosoziale Komponente behinderter Sprache betrachtet, hat sie die mit der sprachlichen Symptomatik verbundene Verstärkung von Verhaltensweisen und daraus resultierende Fehlanpassungen im Blickfeld (s. die wichtigen Beiträge KNURAS, 1971, 1972).

Die Sonderschule für Sprachbehinderte will in ihrer Erziehungs-, Unterrichts- und sonderpädagogischen Behandlungsarbeit dem Behinderten die biologischen und da-

mit einhergehenden sozialen Insuffizienzen im Sinne von Vliegentharts »being different and joining in« verstehbar machen. Sie kann das Bessere tun, da sie ad definitionem nicht auf »Heilung« festgelegt ist, diese jedoch nicht grundsätzlich ausschließt, wie wir später sehen werden (s. 2.3.).

Sonderschule für Sprachbehinderte kann — so gesehen — niemals Durchgangsschule sein. Sie befreit sich damit auch von der Notwendigkeit und dem Zwang der Sprachheilschule zu quantitativer und qualitativer Parallelität zur Normalschule, nicht aber von der Aufgabe zur Leistung.

Sie befindet sich allerdings unbestreitbar noch in einer Aufbauphase (nicht bereits Ausbauphase!), weil sie das Behinderungsspezifische ihrer Zöglinge aufgrund mangelnder Forschungsergebnisse bisher in einem keinesfalls zuträglichen Maße explizieren konnte und sich vielfach noch auf Hypothesen stützen muß. Die wenigen Ausnahmen (z. B. in jüngster Zeit vor allem KNURA und KEESE) und die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Darstellungen zu Einzelaspekten der Behinderungproblematik können diesen Eindruck nicht grundsätzlich korrigieren. Es ist deshalb dringend an der Zeit, interdisziplinäre Forschung voranzutreiben und die Forschungsprojekte zu koordinieren. Die Ansätze der Universitätsreform könnten hier endlich einen Wandel zum Positiven schaffen. Die Sonderschule für Sprachbehinderte mit ihrer klar determinierten Schülerauswahl (s. Abschnitt 3) wird sich aber in dem Maße noch mehr als Schule im vollgültigen Sinne etablieren können, wie es praktische Arbeit gelingt, aus bereitgestellten Ergebnissen der Forschung eine behinderungsspezifische Unterrichtsgestaltung zu erarbeiten. Erfreuliche Ansätze in dieser Richtung sind bereits vorhanden (s. Rezension des Verfassers im gleichen Heft zu »Schulische Betreuung sprachbehinderter Kinder«).

2.3. Graphische Zusammenfassung unter Einbeziehung der Begriffe »Sprachheilpädagogik«, »Sprachbehindertenpädagogik« und »Sprachgeschädigtenpädagogik«

Der Graphik seien die Erläuterungen o. a. Begriffe vorangestellt:

Sprachheilpädagogik meint in Anlehnung an Orthmann (1969) eine vorrangig auf Heilung mit pädagogischen Mitteln abgestellte Behandlung (im medizinischen Bereich »Logopädie«). Sprachheilpädagogik erschöpft sich vornehmlich in der Ambulanz und den stationären Einrichtungen der Sprachheilfürsorge. Im schulischen Raum ist sie durch die Sprachheilschule bzw. -klassen vertreten.

Sprachbehindertenpädagogik umfaßt »die Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung nicht kurzfristig heilbarer oder unheilbarer Sprachgeschädigter. Sie impliziert dennoch Heilungsabsichten und Heilungsziel...« (Orthmann, 1969, S. 47). Sprachbehindertenpädagogik hat ihre schulische Entsprechung in der Sonderschule für Sprachbehinderte, u. E. aber auch in sonderpädagogisch geführten, nicht auf kurze Fristen eingestellten stationären Einrichtungen, die zugegebenermaßen erst noch zu schaffen wären.

Sprachgeschädigtenpädagogik wird als der die Sprachbehinderten- und Sprachheilpädagogik umfassende Oberbegriff angesehen (s. auch ZUCKRIGL). Sie schließt damit Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung nicht heilbarer wie die Theorie und Praxis der Behandlung mit pädagogischen Mitteln heilbarer Sprachgeschädigter gleichermaßen ein.¹⁾

¹⁾ Wir befinden uns mit diesem Vorschlag im Widerspruch zu allen jenen Autoren, die Sprachgeschädigtenpädagogik synonym zu Sprachbehindertenpädagogik gebrauchen.

Bild 1: Zusammenfassende Übersicht

Abweichung von der Sprachnorm	SPRACHSCHÄDIGUNG		
	Sprachfehler	Sprachstörung	Sprachbehinderung
Organisationsform	Aufklärung, Psychohyg. Maßnahmen, Prophylaxe (Ambulanz) usw.	Ambulanz, stationäre Einrichtung (kurzfristig), Sprachheilschule bzw. -klasse	»intensive Ambulanz«, stationäre Einrichtung (langfristig), Sonderschule für Sprachbehinderte
Fachgebiet	(Sprachheilpädagogik)	Sprachheilpädagogik	Sprachbehindertenpädagogik
	SPRACHGESCHÄDIGTENPÄDAGOGIK		

3. Zur Schülerauslese der Sonderschule für Sprachbehinderte

Der inhaltlichen Festlegung der Begriffskategorien Sprachbehinderung und Sonderschule für Sprachbehinderte sollen im folgenden einzelne sprachliche Behinderungsformen zugeordnet werden. Wir gehen dabei von den Gliederungsbemühungen JUSSENS aus, der Beeinträchtigungen im Bereich des Sprachvermögens, der Sprachfähigkeit, der Sprachgestaltung und der Sprachwirklichkeit voneinander unterscheidet. Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß eine konsequente Anwendung des Begriffs Sprachbehinderung zu einer erheblichen Reduzierung der Schülerzahl in der Sonderschule für Sprachbehinderte führt. Diese wird sich vor allem von den in der Grundschule der Sprachheilschule stark vertretenen Stammlern befreien müssen, denn diese Spezies der Sprachgestaltungsstörungen sind nach übereinstimmenden Erfahrungen vieler Sprachheilpädagogen nahezu allesamt völlig rehabilitierbar. Sie wird sich hingegen profilieren können und müssen in der Konzentration auf Stotterer (Beeinträchtigung der Sprachgestaltung) und in zunehmendem Maße in der Arbeit mit Dysphatikern sowie anderen hirnganisch oder organisch bedingten Beeinträchtigungen (Einschränkung der Sprachwirklichkeit und Sprachgestaltung). Daß es hie und da zu abweichenden Entscheidungen oder gar schulpolitisch motivierten Konzessionen — zumindest in der Übergangszeit — kommen muß, sollte die Sprachbehindertenpädagogen nicht davon abhalten, in der Auswahl der Schüler endlich strengere Maßstäbe als bisher anzulegen.

4. Modelle zukünftiger Aufgabenverteilung schulischer und außerschulischer Betreuung sprachgeschädigter Kinder und Jugendlicher

4.1. Kinder mit Sprachfehlern

Die große Gruppe der Kinder mit Sprachfehlern wird sich jeweils innerhalb kurzer Zeit durch den Ausbau der Ambulanzen (Sprachheilbeauftragte) und sonstiger Beratungsstellen (z. B. in Schulen) sowie durch eine breitangelegte Öffentlichkeitsarbeit (in Medien, Mütterschulen, Eltern- und Kindergärtnerinnenseminaren, Lehrerdienstversammlungen usw.) auf ein Mindestmaß reduzieren. Kinder mit Sprachfehlern — zumeist werden es solche aus der Altersgruppe der 5—8jährigen sein — sollten aufmerksam beobachtet und in Ausnahmefällen ambulant behandelt werden. Sie gehören dann zum Aufgabengebiet der Sprachheilpädagogik. Die Beschulung dieser Kinder ist unproblematisch, denn sie gehören natürlich in die Normalschule (Gesamtschule).

4.2. Kinder mit Sprachstörungen

Kinder mit Sprachstörungen — zu ihnen rechnen wir die überwiegende Zahl der Stammer, Sprachentwicklungsverzögerten, Polterer und Dysgrammatiker — sollten so früh wie möglich der Ambulanz zugeführt werden. Für die Ambulanz haben folgende Kriterien Gültigkeit: »Eine ambulante Behandlung soll erfolgen, wenn zu erkennen ist, daß diese Behandlungsform zu einem Erfolg führen kann, und sollte beginnen, sobald das Kind auf Anregungen eingeht und das Elternhaus zur Mitarbeit bereit ist« (Entwurf der Richtlinien, Hamburg, S. 8).¹⁾

Früherfaßte Sprachgestörte können in der Regel vor der Einschulung sprachlich normalisiert werden. Sie werden dadurch rechtzeitig bzw. in einzelnen Fällen mit einer Verzögerung in die Normalschule eingeschult und dort ggf. noch neben dem Unterricht ambulant behandelt.

Den nicht rechtzeitig erfaßten, also bereits schulpflichtigen Sprachgestörten sollten drei Möglichkeiten offenstehen:

- a) Sie besuchen — soweit vorhanden — einen Schulkindergarten (Vorklasse), falls sie neben ihrer sprachlichen noch eine Verzögerung der Gesamtentwicklung aufweisen.
- b) Sie werden in eine zentrale Sprachheilklasse eingeschult, in der naturgemäß die Behandlung im Vordergrund steht.
- c) Sie werden — soweit Plätze vorhanden — in ein Sprachheilheim mit kurzen Fristen eingewiesen. (Dieser Vorschlag gilt besonders für Kinder aus Landkreisen und stadtfernen Gebieten.)

In allen drei Fällen sind nach Abschluß der Behandlungszeit möglicherweise Leistungsrückstände im Vergleich zu Altersgenossen zu erwarten, die eine verspätete Einschulung bzw. Rückversetzung angeraten erscheinen lassen, allerdings immer in die Normalschule.

Kinder mit Sprachstörungen gehören in den Aufgabenbereich der Sprachheilpädagogik bzw. Logopädie.

4.3. Kinder und Jugendliche mit Sprachbehinderungen

Kinder und Jugendliche mit Sprachbehinderungen sollten möglichst von Beginn an in die Sonderschule für Sprachbehinderte eingewiesen werden. Der Aufbau dieser Sonderschule hat sich den jeweiligen regionalen und siedlungsgeographischen Gegebenheiten anzupassen. Die Schwierigkeit einer adäquaten Beschulung der Sprachbehinderten steht in umgekehrtem Verhältnis zur Wohnortgröße: je größer der Wohnort des Behinderten, desto geringer sind die organisatorischen Schwierigkeiten einer angemessenen Unterbringung zu veranschlagen.

Drei Modelle werden deshalb vorgeschlagen:

4.3.1. Die Sprachbehinderten auf dem Lande und in Kleinstädten

Die Situation der Sprachbehinderten auf dem Lande und in Kleinstädten bereitet die größten Sorgen. Sie werden nach ambulanter Beratung und möglichst frühzeitiger stationärer Betreuung im Vorschulalter während der Grundschulzeit in die

¹⁾ Inwieweit man auf der — auch von uns grundsätzlich unterstützten — Forderung nach Mitarbeit von Eltern in jedem Fall beharren soll, muß besonders für Eltern aus sozio-kulturell unterprivilegierten Schichten bedacht werden, um sich nicht der Gefahr einer zusätzlichen Diskriminierung dieser Kinder auszusetzen. Möglicherweise bieten Übungsprogramme, an denen der Verfasser z. Z. arbeitet, Abhilfe.

Normalschule gehen müssen. Um dieses Handicap ein wenig auszugleichen, werden sie während dieser Jahre unter »intensiver Ambulanz« (s. 2.1.4.) stehen, in regelmäßigen Zeitabständen der konzentrierten Behandlung in stationären Einrichtungen mit kurzen Fristen oder einer solchen in zu schaffenden Heimen mit langfristigen Maßnahmen zugeführt werden müssen.

Hauptschulen und weiterführende Schulen für Sprachbehinderte werden auf überregionaler Basis zu konzipieren sein.

4.3.2. Die Sprachbehinderten in Mittel- und Großstädten bis etwa 300 000 Einwohner

Für Städte der o. a. Größenordnung wird eine ausgebaute, d. h. nach Möglichkeit mehrzügige Grundschule für Sprachbehinderte vorgeschlagen. In der überwiegenden Zahl der Fälle sollte eine frühzeitige Abklärung des einzuschlagenden Schulwegs möglich sein. Für unklare Fälle, aber auch für spät erfaßte Kinder sollte an der Grundschule für Sprachbehinderte eine Beobachtungsklasse etabliert werden. Nach Abklärung der speziellen Problematik werden die sie besuchenden Kinder teils in die Grundschule für Sprachbehinderte, teils in andere Sonderschulen (meistens Sonderschule für Lernbehinderte) aufgenommen.

Hauptschulen und weiterführende Schulen für Sprachbehinderte werden auf überregionaler Basis zu konzipieren sein, hier in Abstimmung mit den Bedürfnissen der Landkreise und Kleinstädte.

Bild 2: Die Beschulung Sprachbehinderter in Gemeinden unter 300 000 Einwohner

Landkreise und Kleinstädte	Mittel- und Großstädte bis 300 000 Einwohner		
		2	3
	Hauptschule für Sprachbehinderte (überregional)		
Grundschule (Normalschule) »int. Ambulanz«, stat. Aufenthalte	Grundschule für Sprachbehinderte	1	

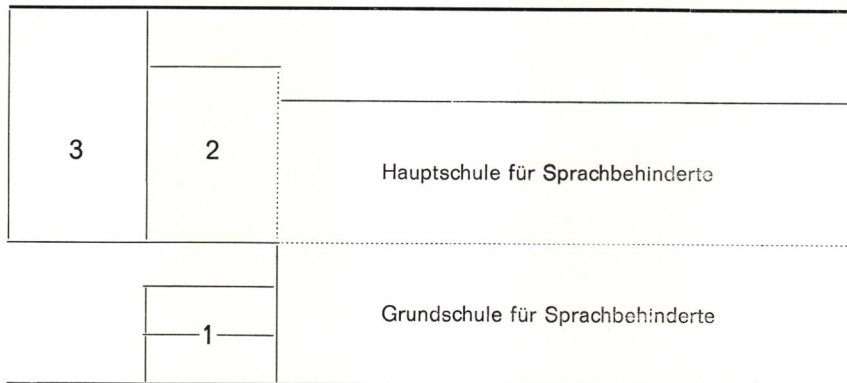
1 = Beobachtungsklasse; 2 = Realschule für Sprachbehinderte (überregional); 3 = Gymnasium für Sprachbehinderte (überregional mit Internat)

4.3.3. Die Sprachbehinderten in Großstädten über 300 000 Einwohner

Für Großstädte dieser Größenordnung wird eine vollausgebaute Grund-, Haupt- und Realschule für Sprachbehinderte vorgeschlagen. Sprachbehinderte Kinder sollten diese Sonderschule nach Möglichkeit vom ersten Schuljahr an besuchen. Für zu spät erfaßte und diagnostisch wie prognostisch nicht abklärbare Fälle werden Beobachtungsklassen einzurichten sein. Ein Gymnasium wird auf überregionaler Basis konzipiert, hier in Abstimmung mit den Bedürfnissen der umliegenden Klein- und Mittel-

städte sowie benachbarter Landkreise (pro Bundesland etwa zwei Gymnasien für Sprachbehinderte mit angeschlossenem Internat).¹⁾

Bild 3: Die Beschulung Sprachbehinderter in Großstädten über 300 000 Einwohner



1 = Beobachtungsklassen I und II; 2 = Realschule für Sprachbehinderte; 3 = Gymnasium für Sprachbehinderte (überregional mit Internat, s. Bild 2)

4.4. Forderungen zur Realisierung der Pläne

Die vorgelegten Modellplanungen haben — selbst eingedenk mancher sicher notwendigen Änderungen — nur dann einen Sinn, wenn sie im Kontext mit (hoffentlich erfüllbaren) Forderungen zum Ausbau des Sprachheil- und Sprachbehindertenwesens gesehen werden. Der Dringlichkeitskatalog — hier in Stichworten — müßte etwa folgende Maßnahmen erfassen:

- a) Verstärkte Öffentlichkeitsarbeit in Presse, Funk und Fernsehen —
Verteilung von Broschüren (Postwurfsendungen) —
Referate von Fachleuten in Eltern- und Kindergärtnerinnenseminaren, in Lehrerdiensversammlungen und auf ärztlichen Fortbildungstagungen, vor diversen Verbänden und Organisationen —
- b) Ausbau der Früherfassung und -behandlung (Sprachheilbeauftragte) —
- c) Bau von Sondertagesheimen und Schulkindergärten für Sprachgeschädigte, besonders Sprachbehinderte —
- d) Einrichtung von zentralen Sprachheilklassen für Sprachgestörte —
- e) Vergrößerung der Ausbildungskapazitäten an den Sonderpädagogischen Instituten der BRD (auch für Gymnasiallehrer) —
- f) Vergrößerung und teilweise Schaffung von Ausbildungskapazitäten für Logopädinnen —
- g) Bau stationärer Einrichtungen für kurz- und langfristige Maßnahmen —
- h) Bau weiterführender Schulen, um die Chancengleichheit für Sprachbehinderte endlich zu realisieren.

¹⁾ Der Einwand, daß die begabten Sprachbehinderten ja bisher schon Gymnasien besuchen, überzeugt nicht, zumal es sich bei diesen um eine »positive Auslese« handeln könnte. Wir hoffen, diese hypothetische Aussage bald empirisch belegen zu können.

5. Sonderschule für Sprachbehinderte und Gesamtschule

Bevor wir uns diesem Aspekt zuwenden, wollen wir kurz bei den Möglichkeiten der vollen Integration der übrigen Sprachgeschädigten (Kinder mit Sprachfehlern und Sprachstörungen) verweilen. Aus den voranstehenden ausführlichen Darlegungen sollte erkennbar geworden sein, daß diese Kinder eine integrierte Gesamtschule besuchen können. Es sollte allerdings bedacht werden, daß speziell ausgebildete Sonderpädagogen Kinder dieser Schädigungsgrade gelegentlich betreuen müssen.

Hingegen ist aus der Überzeugung einer immer auch gesamtpersönlichen Beeinträchtigung der Sprachbehinderten eine volle Integration dieser Kinder und Jugendlichen in die Gesamtschule abzulehnen. Inwieweit eine additive Anbindung positive Ergebnisse für beide Seiten zu erbringen in der Lage ist, muß im einzelnen noch erprobt werden. Erste Versuche dieser Art werden bereits gemacht. Ob sie jedoch exemplarische Aussagekraft beanspruchen können, sei wegen der »symbiotischen Struktur« dieser Sonderschulen (als Sprachheilschulen) dahingestellt. Eine volle Integration hieße aber u. E., die Ausmaße der Behinderung zu verharmlosen (s. besonders Orthmann, 1969, und die bereits vorliegenden punktuellen Forschungsergebnisse) und die Möglichkeiten der Gesamtschule zu überschätzen. Der Verfasser geht bei seiner Stellungnahme von der Auffassung aus, daß auch bei den Verfechtern der Gesamtschulidee der bildungsprogrammatrische Optimismus allmählich einem bildungs-, sozial- und währungspolitischen Pragmatismus weichen wird. Diese Gedanken werden sehr anschaulich durch das enttäuschte Resümee einer jüngst abgehaltenen Arbeitstagung in Dortmund bestätigt (s. »Frankfurter Rundschau« vom 16. Dezember 1971), auf der Abordnungen von 77 der 83 vorhandenen integrierten Gesamtschulen der BRD vertreten waren: »Schneller als man es erwarten konnte, erfahren auch die deutschen Gesamtschullehrer, daß die Gesamtschule die Spaltung der Gesellschaft, altmodisch gesagt, die Klassenunterschiede, nicht aufhebt, sondern sie in sich fortsetzt, sie sogar verstärkt in Erscheinung treten läßt. Ob es um die Differenzierung um Leistung, ob es um die Curriculumentwicklung, ob es um das soziale Lernen geht, immer wieder erleben die Gesamtschullehrer dasselbe Dilemma: Halten sie sich bei ihren Entscheidungen an die überkommenen, von den Bedürfnissen der Mittel- und der Oberschicht bestimmten Kriterien, sind die Arbeiterkinder benachteiligt, bleiben sie unangesprochen, unmotiviert, reagieren sie mit Desinteresse oder mit Aggressionen, werden sie dem Zwang zur Anpassung ausgesetzt. Versuchen die Lehrer jedoch, sich an den Bedürfnissen der Arbeiterkinder, an den Erfahrungen, den Wertungen, die sie mitbringen, zu orientieren, entstehen Konflikte mit den Eltern der Mittel- und Oberschichten.« Wie, so bleibt abschließend zu fragen, will man daneben eigentlich noch die ungeheure Belastung durch Behinderte auf sich nehmen und den Unterricht gar behinderungsspezifisch akzentuieren und konzipieren?

6. Zusammenfassung

Der voranstehende Beitrag untersucht implizite, ob Sprachbehinderte in Gesamtschulen integrierbar sind. Dabei wird das Thema auf die terminologische und sachliche Problematik der Begriffe im Bereich der Abweichungen von der Sprachnorm sowie der Organisationsformen reduziert. Eine Systematik bezieht darüber hinaus relevante Fachgebiete ein. Aus einem inhaltlich stimmigen Bezugssystem werden unter Berücksichtigung der jeweiligen Sprachschädigungen Modelle der Sprachheilarbeit und des Sonderschulwesens für Sprachbehinderte entwickelt.

Der Verfasser kommt zu folgenden Ergebnissen: Der überwiegende Teil der heute in der Sprachheilschule (»Sonderschule für Sprachbehinderte«) anzutreffenden Schü-

ler ist in die Gesamtschule integrierbar. Die Sprachbehinderten aber sind nicht integrierbar.

Literatur:

- Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik in Deutschland e. V.: Verlautbarungen des Bundesvorstandes, o. J.
- Bach, H.: Möglichkeiten und Grenzen der Fördererziehung. Zeitschrift für Heilpädagogik 1971/3, S. 172—183.
- Freie und Hansestadt Hamburg: Richtlinien (Entwurf) für die Erziehung, den Unterricht und die Behandlung an Schulen für Sprachbehinderte (Sonderschulen), Dezember 1971.
- Hansen, K.: Die Problematik der Sprachheilschule in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Halle 1929.
- Jussen, H.: Der sprachwissenschaftliche Aspekt in der Sprachheilpädagogik. Die Sprachheilarbeit 1964/3, S. 195—209.
- Keese, Angela: Selbst- und Fremdbild des stotternden Kindes. Sonderpädagogik 1971/4, S. 165—169 (wird fortgesetzt).
- Knura, Gerda: Das Vorurteil gegenüber stotternden Kindern bei angehenden Kindergärtnerinnen und Volksschullehrern. Diss. Köln 1969.
- Knura, Gerda: Das sprachbehinderte Kind als potentieller Außenseiter in Kindergarten und Schule. Sonderpädagogik 1971/1, S. 41—44; 1971/3, S. 120—129.
- Knura, Gerda: Zur Motivierung des sozialen Verhaltens sprachbehinderter Kinder. In: Schulische Betreuung sprachbehinderter Kinder. Zusammengestellt von W. Orthmann. Berlin-Charlottenburg 1972, S. 9—34.
- Orthmann, W.: Zur Rehabilitation der Sprachgeschädigten. Die Rehabilitation 1968/2, S. 45—50.
- Orthmann, W.: Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik. Berlin-Charlottenburg 1969.
- Orthmann, W.: Sprachheilpädagogik - Sprachbehindertenpädagogik - Sprachsonderpädagogik. Die Rehabilitation 1971/1, 33—39.
- Voigt, P.: Beitrag zur geschichtlichen Entwicklung der Sprachheilschulen in Deutschland. Halle 1954.
- Zuckrigl, A.: Zur Gestaltung des Erdkundeunterrichts in der Schule für Sprachbehinderte. In: Schulische Betreuung sprachbehinderter Kinder. Zusammengestellt von W. Orthmann. Berlin-Charlottenburg 1972, S. 172—202.
- Anschrift des Verfassers: Jürgen Teumer, Studienrat i. H., 355 Marburg, Herrmannstraße 61.

Peter Keller, Marburg

Schule für Sprachbehinderte versus Integrierte Gesamtschule

1. Einleitung

Jede Schule als eine institutionelle Verankerung der Gesamtgesellschaft hat das Ziel, speziell Unterricht, aber auch andere Formen pädagogisch gemeinter Einflußnahme, relativ unabhängig vom Wechsel der Lehrenden und Lernenden anzubieten (1). Setzt man die Lernenden als abhängige Größe, dann sind es vor allem die Variablen der Schulart, der Bildungsinhalte und die Ausbildung der Lehrenden, die variiert werden können, um die Schüler zur Bewältigung von Lebenssituationen in einer hochindustrialisierten Welt zu führen.

In einem kurzen Abriss sollen im folgenden *einige Merkmale* der Schule für Sprachbehinderte und der Integrierten Gesamtschule unter den obengenannten Aspekten im Hinblick auf sprachbehinderte Kinder erörtert werden.

2. Schule als Schonraum

Die Aufgabe der Schule ist nach ROBINSON (2), die Schüler zur Bewältigung von Lebenssituationen dadurch zu befähigen, daß »durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten« eine gewisse Qualifikation der Lebensbewältigung erreicht wird.

Unterricht und Erziehung vollziehen sich aber im Schonraum der Schule, in dem der *künstliche Prozeß* der Wissensvermittlung, Fertigkeitensausbildung und Verhaltensbeeinflussung als ein Vorgang *kollektiver* Triebreglementierung und Charakterbildung durch den Lehrer vonstatten geht (3). Durch eine Art ritualisierten Lernens werden die Bildungsinhalte aus ihrem ursprünglichen Zusammenhang gelöst und vom Lehrer in der Schule dargeboten.

Gilt das bisher Gesagte für alle Schularten, in denen Schüler verschiedener Herkunft, differierender Schwächen, Stärken und Leistungen zusammenkommen, so erfährt es gerade auf dem Gebiet der Schule für Sprachbehinderte noch eine Erweiterung. Aus einer bestimmten, pädagogischen Absicht heraus wird der Schonraum Schule zum Schonraum Schule für Sprachbehinderte gesteigert. Damit ergibt sich ein *weitergehender Abstand zur Lebenswirklichkeit* als in Grund- und Hauptschulen. Die Schüler erleben in ihrer Schulzeit Populationen von Menschen, die kein vergleichbares Bild der Umwelt und der späteren Berufswelt darstellen.

3. Kommunikative Struktur in der Schule für Sprachbehinderte

ORTHMANN (4) stellt eine Reihe von Folgerungen für den Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte auf, die u. a. in ihrer Unbestimmtheit (5) für jede andere Schulform auch gelten könnten. Eine dieser Folgerungen sind die »Bahnungen zur entlasteten sprachlichen Kommunikation«.

Versteht man Kommunikation (6) als einen Informationsaustausch zwischen Sender und Empfänger, die in der Lage sind, Informationen abzugeben und/oder aufzunehmen, so sind Sender und Empfänger *als Sprachbehinderte* in der Schulsituation der Schule für Sprachbehinderte in einer unwirklichen Situation. Es wird nicht allzu häufig vorkommen, daß ein sprachbehindertes Kind in Sprechsituationen des täglichen Lebens mit anderen Sprachbehinderten zusammenkommt. Es erfolgt also eine Art Verhaltenstraining, das an der Wirklichkeit vorbeigeht.

Der situative Kontext (7) der Kommunikation, der unter anderem

vom *Erwartungshorizont der Beteiligten* sowie dessen Veränderung im Laufe der Kommunikation und dem *Rollenverhältnis* (8) von Sender und Empfänger abhängt,

wird hier auf eine Art und Weise verändert, daß dem sprachbehinderten Kind, besonders dem Stotterer, der Wechsel in reale Sprachumgebungen schwerfallen muß.

4. Unterricht ist Therapie

Ein anderer Aspekt, der an der Schule für Sprachbehinderte auszusetzen ist, liegt in der Behauptung, jeder Unterricht ist auch gleichzeitig Therapie (9).

Sieht man von der Zusammenfassung und der Absonderung von Sprachbehinderten ab, was im herkömmlichen Schulsystem vielleicht eine therapeutische Maßnahme darstellt, so scheint das Therapiebemühen im Unterricht der Sprachheilschule nicht über einzelne, subjektive Bemühungen einiger Lehrer hinauszugehen. Diese Erkenntnisse sind aber bis auf wenige Ausnahmen ohne eine strenge, intersubjektive Überprüfung (10) zustande gekommen, sie könnten allenfalls zu hypothetischen Ausgangspunkten empirischer Untersuchungen gemacht werden.

5. Sprachbehinderte in der Integrierten Gesamtschule

Wurde die normale Schule als Schonraum bezeichnet, der eine Abkehr von Lebenssituationen bewirkt, so gilt das auch sicher in einem gewissen Maße für eine Integrierte Gesamtschule. Allerdings hat hier die Bezeichnung »Schonraum« einen anderen Sinn.

Soll das oberste Ziel in einer Zielhierarchie der Gesamtschule »Emanzipation« (11) heißen, so gilt das für beide Gruppen, den sprachbehinderten und den normalen Schüler. Beide müssen unter dem *Prinzip der Toleranz* im Raum der Schule ihre Erfahrungen machen, mit anderen Menschen, die andere Verhaltensweisen aufzeigen, in möglichst lebensnahen Situationen zusammenwirken. Dazu kommt noch, daß, wie eine Untersuchung von BITTNER/THALMANN (12) gezeigt hat, jeder fünfte Schüler psychotherapeutisch behandelt werden müßte.

Der Umgang mit anderen Kindern bietet dem Sprachbehinderten eine Möglichkeit, seine im Rahmen der Therapie erworbenen Kenntnisse in Abhängigkeit eines normalen, situativen Kontextes der Kommunikation zu üben.

6. Bildungsabschlüsse für Sprachbehinderte

In der Regel ist der Abschluß der Schule für Sprachbehinderte vergleichbar mit dem der Hauptschule. MÖCKEL (13) spricht hier von einem starren Streaming-System, in dem behinderte Kinder, also auch sprachbehinderte, festgelegt sind.

Eine Einbeziehung sprachbehinderter Kinder in die Integrierte Gesamtschule würde auch diesen Kindern die Chance geben, optimale Bildungsabschlüsse zu erreichen.

7. Sonderschullehrer für Sprachbehinderte in der Integrierten Gesamtschule

Werden zur Zeit, abgesehen von den größeren Städten Hessens, sprachbehinderte Kinder sonderschulisch nur selten versorgt, so gibt die Integrierte Gesamtschule die Möglichkeit, Sonderschullehrer für Sprachbehinderte ihrer Ausbildung gemäß einzusetzen (14).

An jeder Integrierten Gesamtschule können ausgebildete Lehrer eingesetzt werden, die dort verschiedene Funktionen zu erfüllen hätten. Eine Funktion wäre die des *Beratungslehrers*, der die anderen Lehrkräfte über den Umgang mit Sprachbehinderten berät, eine andere die *Übernahme der Therapie in Stützkursen* und eine dritte der *Unterricht*, wobei vor allem an die Organisation von Lernprozessen (15) im Eigensprachlichen Unterricht zu denken wäre.

Als Beratungslehrer wäre es beispielsweise eine wichtige Aufgabe, die anderen Lehrer darauf aufmerksam zu machen, daß Schüler zur Beurteilung ihrer Mitschüler vorwiegend das Bewertungssystem ihres Lehrers übernehmen (16).

8. Eigensprachlicher Unterricht in der Integrierten Gesamtschule

In allen bisher aufgestellten Lernzielkatalogen der Gesamtschule ist eines der vordringlichsten Lernziele das Ziel der »Befähigung zur Kommunikation« (17).

Der moderne Sprachunterricht hat im Hinblick darauf mindestens zwei Aufgaben (18):

Er will den Sprachbenutzer in die Lage versetzen, die Struktur der Sprache, deren er sich zur Kommunikation bedient, zu erkennen, um in kritische Distanz zu gesprochenen oder geschriebenen Texten treten zu können.

Er will die Fähigkeit des Sprachbenutzers zur Sprachproduktion entwickeln und fördern.

Nun ist Kommunikation Sprachverwendung in den Feldern Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen (19). Nehmen die Kategorien Schreiben, Hören und Lesen in der Regel über 80 % (20) der Zeit in der Schule für Sprachbehinderte ein, so soll in der Integrierten Gesamtschule der Akzent mehr auf das Gebiet des Sprachgebrauchs gelegt werden.

Nach den »Anregungen zur Gestaltung des Bildungsplanes im Fachbereich Deutsch in Gesamtschulen« (21) werden allein für den Bereich des »Sprachlichen Trainings«, der »Reflektion über Sprache« und der »Gestaltungsversuche« für das 7. Schuljahr etwa drei bis vier Wochenstunden angesetzt.

Es sollen hier verschiedene Formen der Kommunikation geübt und reflektiert werden; weiterhin soll es zur Vermittlung der Einsicht kommen, daß die Sprache ein Zeichensystem ist, und mit eigenen Gestaltungsmitteln soll der Schüler lernen, Möglichkeiten der Emanzipation gegenüber konventionellen Sprachformen und Sprachebenen zu erkennen.

Diesen Möglichkeiten einer kommunikativen Unterweisung in der Integrierten Gesamtschule steht meines Erachtens im Bereich der Sprachbehindertenschule nichts Gleichwertiges gegenüber. Das ist zunächst auch aus der Ausbildung der Lehrer für Sprachbehinderte ersichtlich, denn neben der Kenntnis von Therapiemöglichkeiten sind die didaktischen und methodischen Anregungen, die der Student erhält, kaum beeinflußt von den Erkenntnissen und Einsichten der Kommunikationsforschung, der Psycho-, Pragma- und Soziolinguistik.

9. Leistungsaspekt als hemmender Faktor

Eines der Merkmale der Integrierten Gesamtschule, das einem Abbau von Chancenungleichheit und einer Förderung der Selbstbestimmung des Schülers noch entgegensteht, ist das Leistungsprinzip in seiner derzeitigen Form. Allerdings ist es auch in der Schule für Sprachbehinderte vorhanden, denn dort gelten auch die Leistungsanforderungen der Hauptschule und die damit verbundenen Zwänge.

In einem stark ausgeprägten Setting-System einer Integrierten Gesamtschule, das den Schüler zu verschiedenen Niveauekursen einteilt, herrscht ein ausgesprochenes Konkurrenzdenken. Dieses Denken ist seiner Herkunft nach vorwiegend sozio-ökonomisch. Eine Gesamtschulkonzeption, die unter dem Zwange des Leistungsaspekts steht, ist wohl kaum in der Lage, sich bestimmter Mängel des traditionellen Schulsystems zu entledigen. Denn Leistung wird bestimmt durch gesellschaftliche Norm- und Nützlichkeitsabwägungen, die von der bestimmenden Schicht im Staate propagiert werden.

Zugespißt kann gesagt werden, daß zur Zeit noch die erwarteten, schulischen Leistungsnormen in den Abnehmerbereichen der Industrie bestimmt werden, ihnen aber zumindest nicht widersprechen dürfen (22).

Kommt nun der Sprachbehinderte in eine vom Konkurrenzdenken bestimmte Integrierte Gesamtschule, dann ergeben sich erhöhte psychische und soziale Schwierigkeiten (23) für ihn, die aber vorwiegend gesellschaftlich determiniert sind.

Deshalb wäre zu fordern, daß man, wie es teilweise an manchen Gesamtschulen in Hessen der Fall ist, von einem starren Setting-System abgeht und die Fremdbestimmung in der Form eines rigiden Leistungsprinzips abbaut.

Zusammenfassung

Es sollte aufgezeigt werden,

daß die Schule für Sprachbehinderte eine lebensfremde Situation für den Sprachbehinderten als Sprachbenutzer darstellt,

- daß Therapie im Unterricht der Schule für Sprachbehinderte kaum getrieben wird oder getrieben werden kann,
- daß die Integrierte Gesamtschule für den Sprachbehinderten eine Annäherung an die Realsituation der Kommunikation darstellt,
- daß in der Integrierten Gesamtschule eine Erziehung zur Toleranz verfolgt werden kann, die vorwiegend von der Einstellung des Lehrers zu Behinderten abhängt,
- daß der Aspekt der Chancengleichheit im Hinblick auf Bildungsabschlüsse auch für den Sprachbehinderten in der Integrierten Gesamtschule verwirklicht werden kann,
- daß ausgebildete Sprachheillehrer bei der derzeitigen Situation an Integrierten Gesamtschulen ihrer Ausbildung gemäß eingesetzt werden können,
- daß neben der organisatorischen Erneuerung curriculare Innovationen in der Integrierten Gesamtschule am ehesten die Chance haben, verwirklicht zu werden (Eigensprachlicher Unterricht),
- daß der Leistungsaspekt in seiner heutigen Form einer Einbeziehung von Sprachbehinderten in die Integrierte Gesamtschule noch entgegensteht.

Literatur und Anmerkungen :

- (1) vgl. W. Schulz: Soziologische Beiträge zum Lehren und Lernen. In: W. Schulz/H. Thomas: Schulorganisation und Unterricht, Heidelberg 1967, S. 51—71.
- (2) S. B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1967, S. 45.
- (3) vgl. P. Fürstenau: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Das Argument, Heft 2 (Mai 1964), 5. Auflage, Januar 1970, S. 71 f.
- (4) vgl. W. Orthmann: Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik, Berlin 1969, S. 128.
- (5) W. Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim 1971, S. 62.
»Man hat Aussagen (in der Erziehungswissenschaft), die einen großen, logischen Spielraum offen lassen, d. h. mit möglichst vielen Sachverhalten vereinbar sind und möglichst wenige ausschließen.«
- (6) vgl. Einführung in die allgemeinen Grundlagen der Kommunikation. In: Funkkolleg Sprache. Eine Einführung in die moderne Linguistik, Stud.-Begleitbrief 1, S. 18.
- (7) vgl. Aufbau eines Modells der sprachlichen Kommunikation. In: Funkkolleg Sprache, a. a. O., S. 38.
- (8) vgl. P. Watzlawick u. a.: Menschliche Kommunikation, Bern—Stuttgart—Wien 1971, S. 111.
- (9) vgl. Rotheres Integrationsformel bei — W. Orthmann, a. a. O., S. 67.
- (10) vgl. W. Brezinka, a. a. O., S. 53.
- (11) K. Chr. Lingelbach: Probleme und Perspektiven der Curriculumentwicklung in Hessen. In: Z. f. Päd., 17. Jg. 1971, Nr. 1, S. 95.
- (12) vgl. G. Bittner/H. Chr. Thalmann: Über die Verbreitung psychischer Störungen im Grundschulalter. In: Z. f. Päd. 16. Jg. 1970, Nr. 1, S. 93.
- (13) vgl. A. Möckel: Die Sonderschulen im System der Gesamtschule. In: Z. f. Päd., 16. Jg. 1970, Nr. 5, S. 666.
- (14) Der größte Teil der ausgebildeten Sonderschullehrer für Sprachbehinderte wird in Hessen an Schulen für Lernbehinderte eingesetzt.
- (15) vgl. Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerbildung. In: bildungspolitische informationen, hrsg. vom Hess. Kultusminister, 1 A/71, S. 8.
- (16) vgl. H. Ding: Schulversagen sprachbehinderter Kinder unter sozialpsychologischem Aspekt. In: Die Sprachheilarbeit, 1971, Heft 2, S. 53.
- (17) H. v. Hentig: Allgemeine Lernziele der Gesamtschule. In: Lernziele der Gesamtschule, Bd. 12 der Gutachten und Studien der Bildungskommission, hrsg. vom Deutschen Bildungsrat, Stuttgart 1969, S. 19.
- (18) vgl. Grammatiktheorie und Sprachdidaktik. In: Funkkolleg Sprache. Eine Einführung in die moderne Linguistik, Stud.-Begleitbrief 2, S. 65.

- (19) vgl. W. Schlotthaus: Lehrziel: Kommunikation. In: *betrifft: erziehung*, 4/1971, S. 15.
 (20) Der Verfasser arbeitet gerade an seiner Examensarbeit, die sich mit der »Häufigkeit, Intensität und Struktur von Kommunikation« in der Schule für Sprachbehinderte befaßt.
 (21) vgl. Anregungen zur Gestaltung des Bildungsplanes im Fachbereich Deutsch in Gesamtschulen — überarbeitete Fassung —, hrsg. vom Hessischen Kultusminister, Sonderdruck Reinhardswaldschule, Januar 1971, S. 1 ff.
 (22) vgl. H. J. Gamm: *Kritische Schule*, München 1970, S. 116 und F. Nyssen: *Schule im Kapitalismus*, Köln 1969.
 (23) vgl. G. Knura: Experimentelle Untersuchungen des Lernerfolges bei stotternden und nichtstotternden Volksschulkindern. In: *Die Sprachheilarbeit*, 1970, Heft 1, S. 10.

Anschrift des Verfassers: Peter Keller, Lehrer z. A., 6350 Bad Nauheim, Hauptstraße 78.

Klaus Zander, Flensburg

Gesamtschule und Sprachbehinderte

I. Zur Diskussion über die Integration der Sonderschulen

Der Problematik zur Integration des Sonderschulwesens in die Gesamtschule wurde längere Zeit wenig Beachtung geschenkt. Auch das Gutachten des Bildungsrates für Gesamtschulen ließ diesen Bereich unseres Schulsystems unberücksichtigt.

Die Diskussion zu diesem Fragenkomplex begann relativ spät (etwa 1967) und beschränkte sich vorerst auf die Schule für Lernbehinderte.

Im Jahre 1969 nahm sich auch der Verband Deutscher Sonderschulen (VDS) auf seiner XXIV. Vertreterversammlung dieses Themenkreises an. Der Arbeitskreis »Gesamtschule und Sonderschulen« erörterte die Frage der Integrationsmöglichkeiten für Behinderte in Gesamtschulmodelle. »Hierbei wurde Einmütigkeit darüber erzielt, daß Kinder einiger Behinderungsformen gut in eine Gesamtschule eingegliedert werden könnten (Sprachgestörte, Sehbehinderte, Lernbehinderte, evtl. auch Schwerhörige) ...« (LORISCH, S. 583).

Die Sprachbehinderten werden somit nach der Stellungnahme des Arbeitskreises im VDS als gut integrierbar bezeichnet. Damit ist die Schule für Sprachbehinderte mit in die allgemeine Diskussion um die Gesamtschule einbezogen worden.

Bemerkenswert scheint mir die Tatsache zu sein, daß die Diskussion um den Teilaspekt der Sonderschule verhältnismäßig spät begann. Die bei uns längere Zeit gebräuchliche Einengung des Begriffs Gesamtschule auf vorwiegend einen Schulstufenbereich und die Zielsetzungen der Gesamtschule können dafür vielleicht eine Erklärung bieten.

Gleichermaßen interessant ist die These von der »guten Integrierbarkeit« der sprachbehinderten Schüler in die Gesamtschule. Bei der Auseinandersetzung mit ihr wird die Situation der Sprachbehindertenschule und die Personalität der Sprachbehinderten zu berücksichtigen sein.

1.1. Zum Begriff »Gesamtschule«

Eine Minimaldefinition gibt LOHMANN (S. 7), wenn er sagt: »Von Gesamtschule soll nur dann gesprochen werden, wenn alle drei Sekundarschularten, d. h. die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium, wenigstens vom 5. bzw. 7.—10. Schuljahr auf einem Schulgelände vereint sind.«

Der Begriff wird dann gleich differenziert: »Gesamtschulen gelten als additiv, sobald die drei Sekundarschularten unter gemeinsamer Leitung stehen, aber noch

keine Unterrichtsintegration vom Ende der Grundschule bis zum Abschluß des 9. bzw. 10. Schuljahres stattfindet.«

Die integrierte Gesamtschule hat dann folgende Charakteristika: »Gemeinsame Gebäude, gemeinsame Leitung und eine Unterrichtsintegration nach Kern und Kurs bis zum 9. bzw. 10. Schuljahr.« Der Begriff umschließt dann häufig noch einige Erweiterungen, die die vorangehenden und nachfolgenden Schulstufen betreffen. Nach manchen Plänen soll die Grundschule und möglichst auch der Vorschulbereich, wenn nicht voll eingegliedert, so doch angegliedert werden. Das gleiche gilt für die gymnasiale Oberstufe (Kl. 11—13) und einige Bereiche des berufsbildenden Schulwesens. U. a. führte die Frage, ob die so konzipierte Gesamtschule ihren Namen verdient, wenn sie einen Bereich unseres Schulsystems unberücksichtigt läßt, zu der Forderung nach Einbeziehung der Sonderschule. Der Begriff »Gesamtschule« erfährt dadurch eine zusätzliche Erweiterung.

Abgesehen von der großen Anpassungsfähigkeit, die von der Gesamtschule verlangt wird, bedeuten diese Erweiterungen (auch wenn sie nur teilweise realisiert werden), daß wir uns im konkreten Fall »pädagogischen Großbetrieben« gegenübersehen.

1. 2. Zur Zielsetzung der Gesamtschule

Die Fülle der Erweiterungen, die der engere Begriff der Gesamtschule erfahren hat, macht die Unsicherheit hinsichtlich der Organisationsform im konkreten Planungsfall verständlich. Alle Gesamtschul-Konzeptionen haben jedoch eine annähernd gleiche Zielsetzung.

Nach BÄRSCH ist Gesamtschule »ein organisiertes pädagogisches Feld mit höchstem lernpsychologischen Effekt. Gesamtschule ist zugleich eine soziale Organisationsform mit weitestgehender sozialer Integration« (LORISCH, S. 583).

Diese Definition postuliert zwei Zielsetzungen, die aus der Kritik an unserem vertikal gegliederten Schulsystem hervorgegangen sind und die auch als Begründungsargumente verwendet werden.

1. eine pädagogische Zielsetzung:

Die Gesamtschule ist in der Lage, jeden Schüler leistungsspezifisch optimal zu fördern (Individualisation, Leistungseffektivität).

2. eine soziale Zielsetzung:

Die Gesamtschule ist in der Lage, die Bildungschancen für Schüler aus den sogenannten unteren Sozialschichten zu verbessern und ihnen gleiche Bildungschancen zu ermöglichen (Chancengleichheit, soziale Integration).

Eine dritte Zielsetzung bleibt in der Definition von Bärsch und auch bei anderen Autoren häufig unberücksichtigt.

3. eine sozio-ökonomische bzw. bildungspolitische Zielsetzung:

Die Gesamtschule ist in der Lage, eine bessere Erfassung der »Begabungsreserven« zu ermöglichen und zu einer vermehrten Anzahl gehobener Bildungsabschlüsse zu führen.

Pädagogische und sozio-ökonomische Zielsetzung ergänzen einander, so daß auf die Darstellung der letzteren häufig verzichtet wird. Beide jedoch sehen die Gesamtschule als »differenzierte Leistungsschule«, und m. E. war gerade die sozio-ökonomische Zielsetzung die entscheidende Grundlage für die bildungspolitische Forderung nach der Gesamtschule. Aber gerade durch sie könnte das »Recht auf Bildung« für jeden einzelnen eingeschränkt werden. Denn es ist doch die Frage zu stellen, ob sich pädagogische und bildungspolitische Zielsetzung einerseits und soziale Zielsetzung andererseits gegenseitig ausschließen.

Pädagogische und bildungspolitische Zielsetzung basieren auf den Prinzipien der Leistung, der Leistungssteigerung und damit letztlich auf der Auslese. Das leistungsorientierte Postulat nach optimaler Förderung steht dabei dem Postulat nach Gleichheit der Chancen entgegen.

Sozio-ökonomische Aspekte spielten bei der Umstrukturierung unseres Bildungswesens eine bedeutende Rolle. Die Forderung der Wirtschaft nach einer vermehrten Anzahl gehobener Bildungsabschlüsse könnte man als »Initialzündung« zur Strukturveränderung bezeichnen. Über das Programm der »Mobilisierung der Begabungsreserven« und dem bisher unbefriedigenden Erfolg der Hauptschule führte ein direkter Weg zu der Forderung nach Gesamtschulen. Mit in der Wirtschaft erprobten Konzepten, nämlich Verflechtung und Konzentration, sollte die Effektivität im Bildungswesen erhöht werden. Erst danach kam das soziale Motiv zur Herstellung der Gleichheit gerade auch der benachteiligten Kinder.

1.3. Folgerung und Überleitung

Auf der Suche nach einer Erklärung für die relativ spät einsetzende Diskussion um die Einbeziehung der Sonderschule in die Gesamtschule muß m. E. vor allem die starke Betonung der Leistungseffektivität in Betracht gezogen werden. Gerade auch die Schwerpunktbildung im Sekundarbereich weist in diese Richtung. Die Zusammenfassung der drei Sekundarschularten kann nach der Definition von Lohmann geradezu als Kriterium für die Gesamtschule gesehen werden. Dieser Bereich ist es auch, der den meisten Erfolg bei der »Ausschöpfung der Begabungsreserven« verspricht.

Die Vermutung liegt daher sehr nahe, daß die ursprünglichen Gesamtschul-Konzeptionen auf eine Integration leistungsschwächerer Kinder, also auch der Sonderschulen, nicht vorbereitet waren.

Die Forderung nach Einbeziehung der Behinderten (Sonderschulwesen) in die Gesamtschule erfolgt vorwiegend unter sozialen Aspekten. Bei der Gruppe der Lernbehinderten z. B. trifft die Separierung in besonderen Schulen nachweislich die schwächsten Schichten. Nur ca. 1 % der Lernbehinderten gelingt der Übergang in die »Normalschule«. Damit erfolgt für die überwiegende Mehrheit dieser Gruppe eine soziale Fixierung, »die nicht nur einen weiteren schulischen Aufstieg verhindert, sondern bei der Vorurteilshaltung der Umwelt auch in der Berufswahl nur beschränkte Möglichkeiten bietet« (KAIBEL, S. 4). Von der Ungleichheit der Lern- und Sozialchancen sind also vor allem die Behinderten betroffen.

Wenn bei der Diskussion um die Einbeziehung der Behinderten die soziale Zielsetzung der Gesamtschule in den Vordergrund rückt, so ist das begrüßenswert. Ob die Gesamtschule die m. E. bestehende Divergenz zwischen der leistungsorientierten und der sozialen Zielsetzung auszugleichen imstande ist, vermag wohl z. Z. noch niemand zu sagen. Diese Fragestellung berührt unmittelbar die schwierige Problematik der Differenzierung innerhalb der Gesamtschule und die notwendige Curriculumrevision. Außerdem wird sich auch der bei uns übliche Leistungsbegriff, nämlich das, was von unserer Gesellschaft als Leistung anerkannt wird, zu ändern haben. Dabei ergibt sich sofort ein neues Problem. Müssen nicht Individualisation und soziale Integration zwangsläufig dort ihre Grenzen finden, wo die »Ergebnisse der Gesamtschule« an den Ergebnissen des herkömmlichen Schulsystems, und hier vor allem an der gymnasialen Oberstufe, gemessen werden? Die Gesamtschule steht u. U. unter einem Erfolgszwang, der sich für die soziale Zielsetzung verhängnisvoll auswirken könnte.

2. Sind Sprachbehinderte »gut integrierbar?«

Wenn es den Befürwortern der Gesamtschule gelänge, die pädagogische Zielsetzung nicht unter dem einseitigen Aspekt der Schulabschlüsse zu sehen und die soziale Zielsetzung mit allen möglichen Konsequenzen für die Schulorganisation wirklich ernst zu nehmen, so muß die Sonderschule (hier wiederum auch die Schule für Sprachbehinderte) den Zielsetzungen der Gesamtschule zustimmen.

Diese prinzipielle Zustimmung ist ja auch bereits erfolgt (vgl. Stellungnahme des VDS). Darüber hinaus wurden auch schon Schülergruppen genannt, die sich trotz ihrer Behinderungen für eine Integration eignen sollen. U. a. werden sprachbehinderte Schüler als gut integrierbar bezeichnet.

Es wird zu erörtern sein, ob die Schule für Sprachbehinderte selbst Argumente liefert, die das o. a. Urteil rechtfertigen. Ergänzend wird dieses Urteil unter dem Aspekt der spezifischen Behinderungsform zu betrachten sein.

2.1. Zur Situation der Schule für Sprachbehinderte

Die Schule für Sprachbehinderte befindet sich zu den Absichten der Gesamtschulplaner in einer zwiespältigen Lage (vgl. VETTER). Sie teilt diese Lage mit den Sonderschulen insgesamt, deren Anspruch auf Eigenständigkeit gerade jetzt im Hinblick auf eine mögliche Integration in die Gesamtschule besonders kritisch betrachtet wird.

Betont doch WITTMANN in Anlehnung an Bärsch (s. BAER), wenn er vom Verhältnis der Sonderschulen zur Gesamtschule spricht: »Das Verhältnis beider Schularten zueinander wird durch den Grad der Eigenständigkeit der pädagogischen Prozesse in den einzelnen Sonderschularten bestimmt.«

Das heißt doch, je weniger Eigenständigkeit eine Sonderschulart besitzt, desto eher ist eine Integration in die Gesamtschule möglich. Darum legte z. B. Baer in seiner vergleichenden Literaturdurchsicht so großen Wert auf den Nachweis oder die Falsifikation der »These vom Eigencharakter der Hilfsschule«. Er kommt zu dem zusammenfassenden Ergebnis, daß sich »vor allem in den letzten Jahren deutliche Ansätze zur Rehabilitierung der Sonderschüler und zur organisatorischen Integration in das Normalschulwesen« abzeichnen. »Damit nimmt auch die Betonung eines Eigencharakters der gesamten Sonderpädagogik ab« (Baer, S. 66).

Was Baer für die Lernbehindertenschule feststellt, gilt für die Schule für Sprachbehinderte nur mit Einschränkungen. Auf der einen Seite bemüht sie sich als relativ spät entstandene Schulform sehr stark um die Begründung ihrer Eigenständigkeit. Auf der anderen Seite lassen sich gerade bei ihr bereits gewisse Ansätze zur Integration finden.

Eine spezielle Unterrichtslehre oder Behandlungsmethode, die auf der alten Forderung »jeder Unterricht sei Therapie!« und deren Umkehrung basiert, besitzt die Schule für Sprachbehinderte bekanntlich noch nicht.

ORTHMANN (1966, S. 408) hält den »problematischen schulischen Pluralismus von Therapie und Unterricht« in seinem »additiven Charakter« für einen »Ausdruck der Aufbauphase«. Dennoch hat die Schule für Sprachbehinderte in ihrer Aufbauphase bemerkenswerte Erfolge in ihren Rehabilitationsbemühungen.

Bis zum Ende des zweiten Schuljahres verläßt »über die Hälfte der eingeschulerten Schüler als normalisiert die Schule« (Orthmann, 1969, S. 614). »Erst am Ende des Grundschulteils und im Hauptschulbereich tritt eine gewisse Stetigkeit des Schulbesuchverhaltens auf« (Orthmann, 1969, S. 615). Die Durchlässigkeit zur »Normal-

schule« erweist sich damit, im Gegensatz z. B. zur Schule für Lernbehinderte, als sehr groß. Damit kennzeichnet sich die Schule für Sprachbehinderte als »Durchgangsschule«.

Orthmann weist darauf hin, daß dieser Sachverhalt auch von ökonomischem Interesse ist. Seine Vorschläge zu einer weiteren Effizienzverstärkung berücksichtigen die günstigen Ansätze zur Sprachnormalisierung in der Vor- und Frühschulphase. Neben einem dichten und gut besetzten Netz von Ambulanzen schlägt er die Errichtung von Dependancen an »Normalschulen« für die ersten beiden Schuljahre vor. Seine Begründung dafür lautet, »daß der vordere Grundschulteil mit seiner sprachnormalisierenden Effektivität jedoch nur teilgenutzt wird, wenn er auf die wenigen Sprachheilschulen beschränkt bleibt« (Orthmann, 1969, S. 616).

Unter dem organisatorischen Aspekt der Gesamtschule würde es sich bei der Verwirklichung dieser Vorschläge um eine additive Integration im Primarbereich handeln.

2.2. Zur Situation sprachbehinderter Schüler

Von den Befürwortern einer Integration Behinderter werden die Integrationsmöglichkeiten von der Art und der Schwere der Behinderung abhängig gemacht. Bezugspunkt einer derartigen Betrachtungsweise ist der nicht behinderte Schüler, der physisch, psychisch und geistig alle Fähigkeiten für ein »normales Lernen« mitbringt. Körperbehinderte z. B. werden als nicht integrierbar bezeichnet (obwohl ihre Herannahme unter sozialerzieherischen Aspekten vielleicht denkbar wäre und es inzwischen bereits entsprechende Raumplanungsentwürfe gibt; s. »Sonderschule integriert«). Ihre Behinderung wird als so gravierend angesehen, daß eine Integration nicht sinnvoll erscheint.

Anders bei den Sprachbehinderten; sie werden als gut integrierbar bezeichnet. Dieser Anschauung liegt die Bewertung einer nur leichten Behinderung zugrunde. Diese pauschale Auffassung von der geringen Bedeutung einer Sprachbehinderung für das betroffene Kind im Vergleich zu allen anderen Behinderungsformen ist anscheinend auch in weiteren Kreisen der Bevölkerung anzutreffen, wie G. KNURA kürzlich berichtete. Sie beruft sich dabei auf eine Untersuchung von v. BRACKEN und eigene Befragungen bei Lehrerstudenten und angehenden Kindergärtnerinnen. Diese Untersuchungsergebnisse werden von ihr folgendermaßen interpretiert: »In diesem Urteil kommt zum Ausdruck, daß die Sprachbehinderung vorrangig unter dem Aspekt der Verständlichkeit der Rede gesehen wird, wobei in der Schule immer noch der Rückgriff auf die schriftsprachliche Äußerung bleibt, nach der dann, wie man meint, der Sprachbehinderte in seiner Schulleistung gerecht beurteilt werden kann. Es wird kaum oder zu wenig deutlich erkannt, daß der Schwerpunkt einer Sprachbehinderung nicht allein in der in unterschiedlicher Weise und Stärke behinderten Sprache liegt, sondern zu einem erheblichen Teil in der mit ihr einhergehenden gestörten Beziehung zum Mitmenschen« (Knura, S. 112).

Wenn hier zunächst auf die Schwierigkeiten der Sprachbehinderten im Bereich des Sozialverhaltens hingewiesen wird, so treten noch Schwierigkeiten im Bereich des Leistungsverhaltens hinzu (Knura, S. 113), die in ihrer Gesamtheit deutlich machen, daß sprachbehinderte Schüler komplexgestört, also mehrfach behindert sind. Legen wir den Begriff der Mehrfachbehinderung bei Sprachbehinderten in dem weiteren Sinne von SOLAROVA aus, so gibt es wohl überhaupt keine isoliertgeschädigten sprachbehinderten Schüler. Im Hinblick auf unsere Erörterung kann dabei auch unberücksichtigt bleiben, ob die Sprachbehinderung als konstitutiv oder konsekutiv angesehen wird.

Auf Einzelheiten der Darstellung des personalen und sozialen Defizits Sprachbehinderter kann hier verzichtet werden. Es sollte lediglich noch einmal deutlich werden, daß dem sprachbehinderten Schüler wesentliche Voraussetzungen für ein »normales Lernen« fehlen, und daß es sich bei seiner Beschulung um Erziehungsbemühungen unter erschwerten Bedingungen handelt.

2.3. Folgerung und Ausblick

Schon eine kurze Überprüfung der These von der »guten« Integrierbarkeit Sprachbehinderter in die Gesamtschule zeigt, daß das Problem doch differenzierter zu sehen ist, als es gemeinhin geschieht.

Mögen das bisherige Fehlen einer spezifischen Unterrichtslehre und die Vorschläge zu einer additiven Integration im Primarbereich als Argumente für eine vollständige Integration gewertet werden, so zeigt doch bereits ein grober Überblick zur Situation sprachbehinderter Schüler, daß von einer »guten« Integrierbarkeit Sprachbehinderter wohl nicht gesprochen werden sollte. Vielmehr scheint es sich hier um die Übernahme eines Pauschalurteils zu handeln, welches in seiner ihm zugrunde liegenden Auffassung auch in weiteren Bevölkerungskreisen anzutreffen ist.

Die Frage nach der Integrierbarkeit der Sprachbehinderten scheint mir von kompetenter Seite zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch gar nicht genügend reflektiert zu sein, als daß sie schon beantwortet werden könnte. Hinweise auf bereits laufende Versuche bei unseren skandinavischen Nachbarn z. B. helfen m. E. auch nicht viel weiter, da sie über einen längeren Zeitraum hinweg konzipiert sind. Hinreichend gesicherte Ergebnisse in ausreichender Zahl zu diesem Teilaspekt scheinen in deutscher Sprache noch nicht vorzuliegen. Außerdem stellt sich das Problem der Übertragbarkeit.

Für die Vertreter der Sprachbehindertenpädagogik wird die Entscheidung für oder gegen die Gesamtschule (wenn wir von additiven Kompromißlösungen vorerst absehen) außerordentlich schwierig. Kommt hier doch dem von Orthmann in anderem Zusammenhang gebrauchten »primum nil nocere« eine überragende Bedeutung zu. Eines wird sich aber schon jetzt feststellen lassen: Die Schule für Sprachbehinderte wird durch die Gesamtschule nicht überflüssig. Sie wird wohl einen Strukturwandel erleben. Die beabsichtigte Einbeziehung des Elementar- und Primarbereiches in die Gesamtschule mit dem Ziel einer kompensatorischen Erziehung wird der Schule für Sprachbehinderte und den Ambulanzen eine spürbare Entlastung bringen. Andererseits wird sie sich wohl verstärkt Kindern widmen müssen, die aufgrund ihrer Behinderung nicht das »Normalschulziel« erreichen. Denn als Kriterium für den Besuch der Schule für Sprachbehinderte würde u. a. gelten, daß der behinderte Schüler in der Gesamtschule nicht ausreichend gefördert werden kann.

Die Schule für Sprachbehinderte wird sich spätestens dann sowohl im behinderungs-spezifischen wie im niveauspezifischen Sinne stärker als bisher differenzieren müssen.

Literatur:

- Baer, U.: Eine Literaturanalyse zur Ätiologie, Didaktik und Rehabilitation in der Theorie der Lernbehinderten. In: Gesamtschulen Informationsdienst 1/70; Pädagog. Zentr. Berlin 1970, S. 42 ff.
- Kaibel, H.: Lern- und verhaltensgestörte Schüler in der Gesamtschule? (Einleitung). In: siehe 1); S. 3 ff.
- Knura, Gerda: Einige Besonderheiten des schulischen Verhaltens sprachbehinderter Kinder. In: Sprachheilarbeit 4/1971, S. 111 ff.
- Lohmann, J. (Hrsg.): Gesamtschule — Diskussion und Planung. (Einleitung; S. 5 ff) Beltz, Weinheim und Berlin 1968.

- Lorisch, R.: Gesamtschule und Sonderschulen. In: Ztschr. f. Heilpäd. 10/1969, S. 582 ff.
Orthmann, W.: Prophylaxe, Früherfassung und zentrale Beschulung für Sprachbehinderte.
In: Neue Dtsch. Schule 23/24, 1966; S. 405 ff.
Orthmann, W.: Pädagogik für Sprachgeschädigte. In: Ztschr. f. Heilpäd. 11/1969, S. 613 ff.
Sonderschule integriert Heft 5 (Entw. f. eine Gesamtschule). Hrsg. Techn. Univ. Berlin,
Fakult. f. Architekt. 1971, S. 207 ff.
Vetter, K. F.: Die integrierte Gesamtschule — ein Beitr. z. Friedenspäd. In: Sprachheilarbeit
1/1971, S. 1 ff.
Anschritt des Verfassers: Klaus Zander, Sonderschullehrer, Flensburg, H.-Brüggemann-
Straße 25.

Heinrich Eglins, Gießen

Planung eines Schulversuches zur Integration der Schule für Sprachbehinderte in die Gesamtschule

Drei Punkte sind wohl unbestritten:

1. Die Gesamtschule wird die Schule der nächsten Jahre.
2. Sie wird ihre effektivste Form erst noch finden müssen.
3. Über die Möglichkeiten der Beschulung Behinderter im Rahmen der Gesamtschule besteht weitgehend Unklarheit.

Zum 3. Punkt — hier soll nur von Sprachbehinderten die Rede sein, obwohl sich bei den anderen Behindertengruppen ähnliche Probleme ergeben — stehen sich heute zwei Grundauffassungen gegenüber:

- a) Die Gesamtschule kann ihre Arbeit so differenzieren, daß Sprachbehinderte, eventuell mit Unterstützung durch ein besonderes Betreuungs-(Therapie-)angebot, optimal versorgt werden. Schulen für Sprachbehinderte werden weitgehend überflüssig.
- b) Sprachbehinderte können wegen ihrer diffizilen körperlich-geistig-seelischen Struktur nur in besonderen Schulen unterrichtet werden, die voll auf die Gegebenheiten eingehen.

In beiden Fällen handelt es sich um Behauptungen, bestenfalls um theoretische Überlegungen. Meines Wissens gibt es in dieser Frage bis heute keine konkreten Untersuchungen. Dabei wären sie doch die Voraussetzung für jede Entscheidung. Man sollte nicht in der ersten Begeisterung für den Gedanken der Gesamtschule die Schulen für Sprachbehinderte auflösen, denn — das ist wohl unbestritten — sie haben in den letzten Jahren gute Arbeit geleistet.

Zum anderen steht fest, daß das Bildungs- und Erziehungsangebot der Sprachbehindertenschule niemals die Breite und Differenzierung aufweisen kann, die heute von der Gesamtschule angestrebt werden.

Um diese Gedanken ging es Ende letzten Jahres bei einer Besprechung zwischen dem Staatssekretär im Hessischen Kultusministerium und dem Vorstand der Landesgruppe Hessen der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik in Wiesbaden. Wir kamen zu folgender Übereinkunft:

Neue Schulen für Sprachbehinderte werden vorerst nicht geschaffen. Die in Hessen bestehenden Schulen werden beibehalten und können im Bedarfsfall weiter ausgebaut werden. Sie haben aber die Aufgabe, auszuloten, wie weit eine Anbindung an die Gesamtschule möglich ist, um die Vorteile beider Systeme für die Sprachbehinderten nutzbar zu machen.

Für unsere Gießener Schule liegt nun folgendes Konzept vor: Nachdem die räumlichen Voraussetzungen durch Neubau im Bereich der Gesamtschule Gießen-West wahrscheinlich zum Beginn des Schuljahres 1973/74 gegeben sind, wird unter wissenschaftlicher Begleitung durch die A. f. E. der Universität Gießen ein Schulversuch durchgeführt, der die Möglichkeiten der additiven Anbindung der Schule für Sprachbehinderte an die Gesamtschule schrittweise prüfen soll.

Die bauliche Konzeption sieht einen eigenständigen Unterrichts-, Pausen- und Verwaltungsbereich vor, der später jedoch nahtlos in den Bereich der Gesamtschule übernommen werden könnte, wenn der Versuch positiv ausgeht. Die Schule wird als Ganztagschule geplant.

Für den Schulversuch selbst sind die Planungen noch nicht abgeschlossen. Bisher zeichnet sich jedoch schon folgende Linie ab:

1. Im Grundstufenbereich bleibt die unterrichtliche Selbständigkeit notgedrungen erhalten, da die Gesamtschule erst mit dem 5. Schuljahr beginnt. Lediglich im sozialen Raum sollen Kontakte gesucht werden, um der Isolierung Behinderter entgegenzuwirken.
2. Im ersten Jahr des Versuchs soll die Integration des 5. Schuljahres im naturwissenschaftlich-mathematischen Bereich und im fremdsprachlichen Bereich durchgeführt und nach Möglichkeit bis zum Abschluß der Schulzeit fortgesetzt werden.
3. Auf den Erfahrungen des vorhergehenden Jahres aufbauend soll dann in jedem folgenden 5. Schuljahr der Versuch auf andere Bereiche ausgeweitet beziehungsweise reduziert werden.
4. Soziale Kontakte werden im Bereich der gesamten Mittel- und Oberstufe verstärkt gesucht.
5. Die Schule für Sprachbehinderte wird im Rahmen ihrer personellen Möglichkeiten therapeutisch und beratend bei den leichteren Fällen im Bereich der Gesamtschule mitwirken.

Aus der Konzeption ergibt sich, daß der Versuch mindestens fünf Jahre dauern soll. Vor einem Abschlußbericht sollen jährlich Zwischenberichte erstellt werden.

Ich bin der Meinung, daß nur auf diesem Wege die Frage Gesamtschule und Schule für Sprachbehinderte gelöst werden kann, so wertvoll auch alle theoretischen Überlegungen sein mögen. Es wäre zu begrüßen, wenn ähnliche Versuche an anderen Orten durchgeführt würden.

Anschrift des Verfassers: Heinrich Eglins, Rektor, 6301 Fernwald-Annerod, Gartenstraße 36.

Angela Keese, Heidelberg

Das stotternde Kind und seine Behinderung in sozialpsychologischer Sicht

Daß die Sprache als Medium der Kommunikation eine soziale Funktion hat, gilt als Selbstverständlichkeit und war in der Wissenschaft noch niemals Gegenstand ernsthafter Diskussionen. Umstritten war jedoch über Jahre die Frage, in welchem Ausmaß auch das kindliche Sprechen interpersonal ausgerichtet, also als sozial anzusehen ist.

Eine Klärung dieses Problems erscheint von größter Wichtigkeit. Zieht nämlich aufgrund ihrer sozialen Natur eine Störung der Sprache eine Störung der Kommu-

nikation nach sich, so wird dies um so mehr der Fall sein, je stärker die soziale Ausprägung der Sprache ist. Umgekehrt wird sich die Sprachstörung um so weniger auf den zwischenmenschlichen Kontakt auswirken, je weniger sozial die Sprache ist. PIAGET, der zwischen der sozialen und egozentrischen Funktion der Sprache unterscheidet, kommt aufgrund seiner Beobachtungen zu dem Schluß, daß das Sprechen der Kinder erst ab dem 7. Lebensjahr als sozial angesehen werden könne. Erst ab diesem Alter wende sich das Kind an einen bestimmten Zuhörer, kalkuliere dessen Gesichtspunkte ein, versuche ihn zu überzeugen oder tausche mit ihm Gedanken aus. Bei der egozentrischen Sprache jüngerer Kinder sei es dagegen gleichgültig, ob jemand oder wer zuhöre. Das Kind spreche zu sich selbst und rede denjenigen an, der zufällig an seinen Aktivitäten teilnimmt.

Wäre diese Auffassung richtig, so ließe sich daraus schließen, daß eine Störung des interpersonalen Feldes und das nachfolgende Störungsbewußtsein beim sprachbehinderten Individuum erst nach dem 7. Lebensjahr auftreten würde. Ansichten wie diejenige Piagets können jedoch als widerlegt gelten. VIGORSKY wies z. B. nach, daß die von Piaget beschriebenen egozentrischen Monologe direkt an andere gerichtet sind. Als er Kinder, deren Sprechweise alle Charakteristika der Egozentrik zeigte, isolierte, in sehr laute Räume oder zu tauben Kindern brachte, konnte er eine wesentlich geringere Sprechrate nachweisen. Er interpretierte diesen Befund als Anzeichen für den Glauben der Kinder, daß ihre plappernde Sprache von anderen verstanden werde. Erkannten sie, daß die äußeren Bedingungen die lautsprachliche Verständigung schwierig oder gar unmöglich machten, so hörten sie zu sprechen auf.

Hat die Sprache also unabhängig vom Alter vorwiegend eine soziale Funktion und ist sie das wichtigste Medium der Kommunikation, so bedeutet gestörte Sprache auch immer eine Störung des interpersonalen Feldes. Daß dieser Satz auch umkehrbar ist, daß also eine Störung des zwischenmenschlichen Kontaktes auch Ursache der Sprachstörung sein kann, ist als sicher anzunehmen. Es soll sich in diesem Zusammenhang jedoch darauf beschränkt werden, soziale Auswirkungen der Sprachstörung »Stottern« aufzuzeigen.

Die sozialen Auswirkungen des Stottererphänomens beginnen in dem Augenblick, in dem der Zuhörer aufgrund seiner Wahrnehmung das, was der Sprecher gerade tut, als Stottern beurteilt. An das auf die eigenen Beobachtungen gestützte Urteil, daß jemand stottert, schließt sich ein Klassifikationsvorgang an: Der Zuhörer klassifiziert den Sprecher als Stotterer. Diese beiden Urteilsprozesse sollen im folgenden getrennt betrachtet werden.

A. Bezeichnet ein Zuhörer das Sprechen eines Kindes als Stottern, so gehen in dieses Urteil vor allem drei Variablen ein:

1. die Sensitivität des Zuhörers für sprachliche Unflüssigkeiten, seine Bereitschaft, sie wahrzunehmen und als Stottern zu bezeichnen;
2. der Grad der sprachlichen Unflüssigkeit, die der Sprecher tatsächlich zeigt;
3. die Empfindsamkeit des Sprechers hinsichtlich seiner sprachlichen Unflüssigkeiten und der wertenden Reaktionen, die er beim Zuhörer wahrzunehmen glaubt.

In diesem Zusammenhang soll allein auf die erste Variable, die Empfindlichkeit des Zuhörers für sprachliche Unflüssigkeiten, eingegangen werden.

Es müßte eigentlich angenommen werden, daß das Urteil, dieses oder jenes Kind stottert, um so eher gefällt wird, je mehr Unflüssigkeiten die Sprache eines Individuums aufweist. Tatsächlich läßt sich diese Aussage in dieser Form jedoch nicht

aufrechterhalten. Es konnte vielmehr nachgewiesen werden, daß der Reizwert verschiedener Symptome von Zuhörer zu Zuhörer ganz unterschiedlich beurteilt wird. Was von einem für sprachliche Unflüssigkeiten sehr empfindsamen Zuhörer bereits als »Stottern« bezeichnet wird, gilt einem anderen als normal oder kaum auffällig. Nach einschlägigen Untersuchungen (WILLIAMS und KENT, GIOLAS und WILLIAMS) werden von Beobachtern vor allem Silbenwiederholungen und Lautprolongationen als Stottern beurteilt, während Wort- und Satzwiederholungen, Einschreibungen wie »äh« oder »oh« und Wortverbesserungen als im normalen Bereich liegend toleriert werden. Die Häufigkeit von Silbenwiederholungen und Lautprolongationen korreliert ebenfalls positiv mit dem Urteil über den Schweregrad des Stotterns. Dies gilt auch für den Fall, daß Mitbewegungen oder Manierismen mehr oder weniger stark beobachtbar sind.

Inwieweit die Einstellung des Zuhörers beim Fällen der Diagnose »Stottern« mitbeteiligt ist, war ebenfalls Gegenstand zahlreicher Untersuchungen. TUTHILL führte z. B. drei verschiedenen Gruppen von Beurteilern — Laien, Sprachtherapeuten und Stotterern — einen 15minütigen Tonfilm vor, der das Verhalten von Kindern, die klinisch als Stotterer diagnostiziert waren, und einer nicht sprachbehinderten Kontrollgruppe wiedergab. Die Beurteiler hatten auf speziell vorgefertigtem Material immer dann eine Anmerkung zu machen, wenn sie glaubten, daß ein Kind stottere. Die Beurteilergruppe der Stotterer hatte am meisten Worte als gestottert gekennzeichnet. Es folgten in großem Abstand die Sprachtherapeuten und schließlich die Laien. Insgesamt hatten die stotternden Beurteiler 40 % mehr Worte als gestottert bezeichnet als die Laien. Interessant waren die Unstimmigkeiten, sowohl innerhalb der Gruppen selbst wie auch von Gruppe zu Gruppe, hinsichtlich der Frage, welches Wort oder welcher Satz nun wirklich gestottert sei.

Ähnliche Untersuchungen könnten in großer Zahl angeführt werden. Sie versuchen vor allem eine Beantwortung der Frage, in welchem Maße die Erfahrungen eines Beurteilers oder die ihm erteilten Instruktionen in die Diagnose »dieses oder jenes Kind stottert« eingehen. Aufgrund der vorliegenden Befunde läßt sich zusammenfassend feststellen, daß das Problem des Stotterns keinesfalls auf den Stotterer beschränkt ist. Zwischen der Diagnose des Beurteilers und der Symptomatik besteht vielmehr eine enge Wechselwirkung. Das Urteil »jener stottert« hat zahlreiche Rückwirkungen auf die Symptomatik, die dahin zu gehen scheinen, daß die Symptome sowohl verstärkt auftreten als auch in stärkerem Umfang wahrgenommen werden.

B. Gibt es für das Urteil, dieses Kind oder jener Erwachsene stottert, keine verständliche Erklärung, so schließt sich der ebenfalls zur Diagnose gehörige Klassifikationsprozeß: »das betreffende Individuum ist ein Stotterer« an. Dieser Klassifikationsprozeß bleibt natürlich aus, wenn die stotternde Sprechweise aufgrund situativer Einflüsse auftritt, z. B. nach plötzlichem Schrecken, psychischem oder physischem Streß o. ä., also nach Gegebenheiten, die vom Beurteiler nachvollzogen werden können. Findet der Zuhörer jedoch für das Stottern keine Erklärung, so kommt es zwangsläufig zu dem Urteil, »der Sprecher ist ein Stotterer«.

Das Sprechen eines bestimmten Individuums dient nicht nur der Übermittlung mehr oder weniger sinnvoller Zusammenhänge. Verschiedene Qualitäten seiner Sprache liefern darüber hinaus dem Zuhörer Kriterien für ein Urteil über den Sprecher. Wie sich Klangfarbe und -höhe einer Stimme, Sprechtempo, Wortwahl und begleitende Gestik und Mimik eines Sprechers auf Zuhörer auswirken, war und ist Gegenstand der »person perception«. Die Frage, die in diesem Zusammenhang interessiert, geht dahin, ob eine Störung der Rede, wie sie das Stottern darstellt,

in der sozialen Umwelt des Stotterers zu relativ einheitlichen Urteilen über die Persönlichkeit des Behinderten führt und wie diese Urteile gefärbt sind.

Bei der Überprüfung dieser Fragestellung kann von folgenden Arbeitshypothesen ausgegangen werden:

1. Stotternde Kinder werden im allgemeinen recht einheitlich beurteilt.
2. Das Urteil, das in verschiedenen sozialen Gruppen über stotternde Kinder gefällt wird, ist negativ gefärbt.
3. Praktische Beschäftigung mit stotternden Kindern muß zu keiner entscheidenden Milderung des negativen Urteils führen.

So umstritten Ätiologie und Therapie des Stotterns sind, so einstimmig ist die Beschreibung des Stotterers in der einschlägigen Literatur. Er gilt u. a. als ängstlich, verträumt und unselbständig. In FÜHRING-LETTMAYER wird er z. B. wie folgt beschrieben:

»Stotterer sind auffallend ängstlich, sie zeigen eine übertriebene Furcht vor Tieren oder gewissen Personen, sie haben Angst vor dem Alleinesein und vor der Dunkelheit, sie fallen durch Zerstretheit, Vergesslichkeit, durch Unselbständigkeit bei den täglichen Verrichtungen auf, sie weichen größeren Schwierigkeiten aus und neigen zu Tagträumereien und Tändeleien. Daneben findet man als Kompensation übertriebenen Ehrgeiz, Eifersucht, ja sogar Haß, häufig auch Unverträglichkeit und Schadenfreude.«

Die Sicherheit, mit der solche Persönlichkeitsbeschreibungen stotternder Individuen abgegeben werden, wäre eigentlich nur dann erklärbar, wenn sich die Tendenz stotternder Kinder, ängstlicher, aggressiver oder unselbständiger zu sein als nicht-behinderte Kinder gleichen Alters, hätte aufweisen lassen. So groß jedoch die Zahl entsprechender Untersuchungen ist, so gering war deren Erfolg, grundlegende Persönlichkeitsunterschiede nachzuweisen.

Erste Versuche, die Persönlichkeitsstruktur des Stotterers zu erhellen und auf diese Weise Kenntnisse über Ätiologie und Konsequenzen dieser Behinderung zu erhalten, wurden bereits in den dreißiger Jahren unternommen. Seit dieser Zeit kamen von psychometrischen bis hin zu projektiven Tests eine Vielzahl psychodiagnostischer Verfahren zum Einsatz. Darüber hinaus hatten Stotterer und nicht behinderte Kontrollgruppen die verschiedenartigsten Aufgaben unter den unterschiedlichsten Instruktionen zu lösen. Die Erfolge dieser Bemühungen sind sehr dürftig. Einzelne Untersuchungen ließen zwar auf grundlegende Persönlichkeitsunterschiede schließen, doch wiesen gerade diese schwerwiegende methodische Mängel auf, und Vergleichsuntersuchungen, in denen die Mängel beseitigt waren, kamen zu anderen Ergebnissen. Zusammenfassend muß daher festgestellt werden, daß zwischen der Persönlichkeit von Stotterern und Nichtstotterern keine grundlegenden Unterschiede zu bestehen scheinen und daß damit Fehlanpassungen oder Fehlverhaltensweisen bei Stotterern genauso häufig auftreten wie bei nicht behinderten Individuen gleichen Alters.

Sprache ist kein isolierter Aspekt menschlichen Daseins. Ihre Störung wird sich immer in irgendeiner Weise auf die Entwicklung anderer Persönlichkeitsbereiche auswirken. Die Ausrichtung der Therapie auf die Gesamtpersönlichkeit des Stotterers ist daher gerechtfertigt. Da jedoch das Lebensschicksal jedes stotternden Kindes anders ist und die Reaktionen der Umwelt auf diese Behinderung nicht nur unterschiedlich sind, sondern auch individuell verschieden erlebt werden, ist nicht einzusehen, warum Stottern immer die gleichen Auswirkungen haben soll.

Gibt es jedoch zwischen Stotterern und Nichtstotterern keine grundlegenden Persönlichkeitsunterschiede, so erhebt sich die Frage, wie die Typisierungen, die sich

immer wieder in der Literatur nachweisen lassen, erklärt werden können. Wird der Begriff »Vorurteil« im ALLPORTSchen Sinne als ein emotional getöntes Urteil verstanden, das vor der Überprüfung der Tatsachen gefällt wird und wissenschaftlich nicht haltbar ist, so lassen sich die Meinungen über die Persönlichkeit des Stotterers als Vorurteile verstehen. Da sich diese Vorurteile auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, der Gruppe der Stotterer, richten, sollte besser von einem Stereotyp gesprochen werden.

Der Begriff des Stereotyps wurde von dem amerikanischen Journalisten W. LIPPMAN als Bezeichnung für »the pictures in our heads« in die Sozialpsychologie eingeführt. Unter Stereotypen versteht man die fertigen Bezugssysteme, die wir zur Deutung von Ereignissen benutzen, über die wir nur teilweise informiert sind. Diese Bezugssysteme sind sozial vermittelnde Bilder, die mit Merkmalen, Charakterzügen und Verhaltensweisen angereichert sind und die sich mit aller Deutlichkeit einstellen, sobald eine bestimmte Gruppe, etwa die Gruppe der Stotterer, genannt wird. Erfolgt die Kategorisierung als Stotterer, so wird das lebendige Individuum übersehen und die Tatsache außer acht gelassen, daß Menschen, die den gleichen Namen tragen, nicht unbedingt gleich sein müssen.

Neben der Ermöglichung allgemeiner Aussagen über Menschengruppen stellen Stereotype bestimmte festumrissene Erwartungen hinsichtlich dieser Gruppen dar. Indem man sagt, die Stotterer sind . . ., wird gleichzeitig impliziert, daß sie gar nicht anders sein können. Dergestalt werden Normen an die Gruppen herangetragen, deren Bestätigung wir erwarten. Fällt ein Mitglied einer Gruppe aus dem erwarteten Rahmen heraus, so wird es als Ausnahme, als untypisch angesehen, ohne daß deshalb das Stereotyp einer Revision unterzogen würde.

Mit der Frage, wie das Stereotyp stotternder Kinder gefärbt ist, setzten sich im deutschsprachigen Bereich vor allem KNURA und KEESE auseinander. Die Ergebnisse beider Untersuchungen sollen in Kürze dargestellt werden, da mit ihrer Hilfe eine Abklärung der Arbeitshypothesen erreicht werden kann.

Knura versuchte die Frage zu klären, ob stotternde Kinder von angehenden Berufspädagogen unvoreingenommen oder negativ beurteilt werden. Sie verwendete zu diesem Zweck eine selbstkonstruierte Skala zur Messung der Einstellung gegenüber Stotterern, das sogenannte Eindrucksdifferential von ERTEL, und ein Rangordnungsverfahren zur Einschätzung des Behinderungsgrades. Als Versuchspersonen dienten ihr 148 Studenten der Pädagogischen Hochschule und 133 angehende Kindergärtnerinnen. Es zeigte sich, daß beide Gruppen das stotternde Kind als das am wenigsten behinderte Kind einstufte. Dem stotternden Kind folgten im Hinblick auf den Behinderungsgrad das sehbehinderte und das schwerhörige Kind. Als das am schwersten behinderte Kind galt mit Abstand das schwachsinnige, gefolgt vom blinden und gehörlosen Kind. Darüber hinaus ergab sich, daß der Stotterer bei angehenden Berufspädagogen auf starke emotionale Ablehnung stieß. Zu seiner Kennzeichnung wurden sprachliche Formulierungen verwendet, die den in der allgemeinen Literatur gebräuchlichen Charakterisierungen ähnelten.

Die Frage, ob die negative Einstellung gegenüber Stotterern in Abhängigkeit zu bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen stehe, konnte von Knura aufgrund der vorliegenden Ergebnisse bejaht werden. Bei Lehrer-Studenten fiel z. B. das Urteil um so negativer aus, je autoritärer sie eingestellt waren, während es bei angehenden Kindergärtnerinnen die seelisch Labileren waren, die das stotternde Kind vorurteilsvoller sahen.

Gegenstand der eigenen Untersuchung war die Klärung folgender Fragen:

1. Gibt es bei Lehrer-Studenten, Volksschülern und Stotterern ein allgemeines Stereotyp des »stotternden Kindes«?
2. Welche Eigenarten weisen Selbstbild und Fremdbild des stotternden Kindes auf?
3. Welche Anzahl von unabhängigen Dimensionen läßt sich für den Begriffsraum der Versuchspersonen ermitteln und wie lassen sich diese charakterisieren?

Als Methode bot sich das von OSOOD entwickelte und von HÖFSTÄTTER weitergeführte Polaritätenprofil an, in das die Stimuli: Volksschüler, Mann, Frau, Angst, Alleinesein, Intelligenz, Liebe, das stotternde Kind und der Lehrer eingestuft wurden. Versuchspersonen waren je 63 Studierende des Instituts für Hör-, Sprach- und Sehgeschädigtenpädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Volksschüler und in Sonderschulen für Sprachbehinderte betreute Stotterer.

Die Korrelation zwischen dem Selbstbild stotternder Kinder und dem Bild, das sich Lehrer-Studenten von ihnen machen, belief sich auf $Q=0.25^1$). Da bei den 25 in den Profilen aufgeführten Polaritäten Korrelationskoeffizienten kleiner als $Q=0.40$ nicht signifikant von Null verschieden sind, kann aufgrund dieses Ergebnisses geschlossen werden, daß behinderte Kinder und Lehrer-Studenten mit »dem Stotterer« sehr unterschiedliche Vorstellungen verbinden. Beträchtlicher war dagegen die Korrelation zwischen dem Selbstbild der Stotterer und dem Bild, das Volksschüler von ihnen haben. Sie betrug $Q=0.60$.

Die Lehrer-Studenten verbanden mit dem Bild des Stotterers die Vorstellungen: schwach, gehemmt, verschwiegen und aggressiv. Stottern steht nach ihrer Auffassung in engem Zusammenhang mit Angst und Alleinesein. Intelligenz und Männlichkeit sind dagegen mit dem Bild, das Lehrer von stotternden Kindern haben, unvereinbar. Die Vorstellungen, die Volksschüler mit dem »stotternden Kind« verbinden, waren vergleichbar. Beide Gruppen setzten ihr eigenes Selbstbild vom Bild des Stotterers ab. Die Faktorenanalyse, auf die in diesem Zusammenhang nicht näher eingegangen werden kann, trug zu einer Verdeutlichung dieser Ergebnisse bei.

Bemerkenswert war der Befund, daß stotternde Kinder kein ausgeprägtes Auto-stereotyp zu haben scheinen. Mit der Zugehörigkeit zur Gruppe der Stotterer verbinden sie ausschließlich die Vorstellung der Beschneidung ihrer sozialen Beziehungen, des Alleineseins.

Aufgrund der wiedergegebenen Untersuchungsergebnisse lassen sich die zuvor aufgestellten Arbeitshypothesen bestätigen. Das Urteil über Stotterer ist zum einen recht einheitlich, zum anderen erwies es sich in verschiedenen sozialen Gruppen eher als negativ gefärbt. Da sich diese negative Färbung auch im Urteil angehender Sonderpädagogen nachweisen ließ, die alle geringere oder größere Erfahrungen mit stotternden Kindern hatten, kann schließlich auch die 3. Arbeitshypothese, daß die praktische Beschäftigung mit stotternden Kindern zu keiner Milderung des Urteils führen muß, als verifiziert gelten.

¹⁾ Der erhaltene Korrelationskoeffizient stellt ein Maß für die Ähnlichkeit zwischen zwei Vergleichsgegenständen X und Y dar. Ähneln sich zwei Gegenstände nicht mehr, als es dem Zufall entspricht, so korrelieren sie im Ausmaß 0.00; sind sie sich in bestimmtem Ausmaß ähnlich, so ergibt sich eine positive, stehen sie in einem Gegensatzverhältnis, so ergibt sich eine negative Korrelation. Die bestehende Ähnlichkeit bzw. Unähnlichkeit wird zwischen den Grenzwerten + 1 bis -1 ausgedrückt.

Pädagogische Konsequenzen

Gibt es »den Stotterer« als festumrissenen Typus, der sich von normal Sprechenden durch ganz bestimmte Charaktermerkmale unterscheidet, nicht und gehören vielmehr zur Gruppe der Stotterer ganz verschieden geartete Individuen, die alle mehr oder minder unter ihrer Behinderung leiden, so müssen die verschiedenen Formen der Stottertherapie neu überdacht werden. Es muß unter diesen Umständen nämlich angezweifelt werden, daß eine Therapie, die ihren Ausgangspunkt in fest umrissenen Vorstellungen über die Persönlichkeit des Stotterers nimmt, bei der Mehrzahl stotternder Kinder zum Erfolg führen kann. In den Blickpunkt therapeutischen Wirkens müssen vielmehr die je nach Persönlichkeit und Behinderungsart verschiedenen Gefährdungsmomente sprachbehinderter Kinder rücken.

Es ist z. B. zwar anzunehmen, daß Stotterer tatsächlich häufiger Angst empfinden als nicht stotternde Kinder, da sie aufgrund ihrer Sprachbehinderung öfter frustrierenden Situationen ausgesetzt sind. Sie müssen deswegen jedoch nicht grundsätzlich ängstlicher sein als nicht behinderte Kinder. Ihre beobachtbare Ängstlichkeit ist vielmehr situationsspezifisch und kann auch nicht unabhängig vom Ausmaß der Behinderung und dem individuellen Lebensschicksal gesehen werden. Neben den noch immer letztlich nicht geklärten Ursachen des Stottererphänomens müssen daher noch stärker als bisher die je nach Persönlichkeitsstruktur unterschiedlichen Folgeerscheinungen dieser Sprachbehinderung Berücksichtigung finden.

Literatur:

- Allport, G. W.: The nature of prejudice, New York 1958, S. 187.
Ertel, S.: Standardisierung eines Eindrucksdifferentials. Zeitschr. für exp. und angew. Psychol., 4/1965, S. 22—58.
Führung, M., und Lettmayer, O.: Die Sprachfehler des Kindes, Wien 1966.
Giolas, T. G., und Williams, D. E.: Children's reactions to nonfluencies in adult speech. Journal of Speech and Hearing Research, 1/1958, S. 86—93.
Hofstätter, P. R.: Über Ähnlichkeit. Psyche 9, 1955/56.
Hofstätter, P. R.: Die Untersuchung von Stereotypen mit Hilfe des Polaritätenprofils. Zeitschrift für Markt- und Meinungsforschung, 3/1958.
Keese, A.: Selbst- und Fremdbild des stotternden Kindes. Sonderpädagogik 1, 4, 1971, S. 165—169.
Knura, G.: Das Vorurteil gegenüber stotternden Kindern bei angehenden Kindergärtnerinnen und Volksschullehrern. Inaug. Diss., Köln 1969.
Lippman, W.: Public opinion. New York 1922.
Osgood, C. E.: The nature and measurement of meaning. Psychol. Bull., 1952.
Piaget, J.: The language and thought of the child. New York: Harcourt, Brace 1926.
Tuthill, C. E.: A quantitative study of extensional meaning with special reference to stuttering. Speech Monographs, 13/1946, S. 81—98.
Vigotsky, L. S.: Thought and speech. Psychiatry, 2/1939, S. 29—54.
Williams, D. E., und Kent, L. R.: Listener evaluations of speech interruptions. Journal of Speech and Hearing Research, 1/1958, S. 124—131.

Anschrift der Verfasserin: Angela Keese, Dipl.-Psych., 6900 Heidelberg, Tischbeinstraße 5.

Anschriftenänderungen unserer Bezieher

bitten wir in jedem Falle unmittelbar dem Verlag anzuzeigen. Nur so kann eine ordnungsgemäße und pünktliche Belieferung gewährleistet werden.

Wartenberg & Söhne · Druckerei und Verlag · 2 Hamburg 50 · Theodorstraße 41

Fortbildung für Leiter von Sprachambulanzen

Zu einer Fortbildungstagung »Ambulante Hilfe für Stotterer« hatte der Landschaftsverband Rheinland Ambulanzleiter der Sprachgeschädigtenhilfe ins Rheinische Landeskurheim für Sprachgeschädigte in Bonn-Oberkassel eingeladen. Landesverwaltungs- direktor Walter Kolibius konnte auch Frau Prof. Dr. Knura, HPI Köln, und seinen Kollegen, Herrn Landesverwaltungs- direktor Wallrabenstein vom Landschaftsverband Westfalen-Lippe begrüßen. Im vergangenen Jahr wurde in den Sprachambulanzen der Kreise und kreisfreien Städte über 12 000 Kindern und Jugendlichen geholfen. In der gleichen Zeit wurden im Rheinischen Landeskurheim für Sprachgeschädigte 300 stationäre Behandlungen durchgeführt. Herr Kolibius dankte allen an der Sprachheil- arbeit Beteiligten und bat sie — vor allem die nebenberuflich tätigen Damen und Herren — um ihre weitere Mitarbeit.

Die vom Landschaftsverband Rheinland in Zusammenarbeit mit der Heilpädagogischen Abteilung der Pädagogischen Hochschule in Köln durchgeführten sprachheilpädagogischen Ausbildungslehrgänge werden fort- gesetzt, so daß in etwa fünf Jahren der Mit- arbeiterkreis so groß sein wird, daß jedem Kind rechtzeitig geholfen werden kann.

Bei stotternden Kindern werden aus psycho- logischen Gründen in den meisten Fällen stationäre Heilbehandlungen erst mit dem 8. bis 9. Lebensjahr eingeleitet. Bis zu die- sem Zeitpunkt sind die Eltern der Kinder auf Beratungen und Hilfestellungen der Ambulanzleiter angewiesen, denen auf Fort- bildungstagungen das dafür notwendige Rüstzeug vermittelt werden soll.

Direktor Huth, der Leiter des Rheinischen Landeskurheims für Sprachgeschädigte, stellte in seinem Referat zunächst die Not- wendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Ambulanz, Schule und stationären Einrich- tungen heraus. Die möglichst frühe Erfas- sung stotternder Kinder durch die Ambu- lanzleiter ist eine besonders wichtige Auf- gabe.

Aus der Vielzahl der Probleme wurden zen- trale Anliegen der Behandlung stotternder

Kinder praxisnah angesprochen und dar- gestellt. Die Tonbandaufzeichnung eines Ge- spräches mit einem dreizehnjährigen Jungen machte die seelische Not des stotternden Kindes eindrucksvoll deutlich. Diese Dar- stellung zeigte auf, welche Einflüsse die Störung verstärken und welche Voraus- setzungen vorhanden sein oder geschaffen werden müssen, um eine Behandlung er- folgreich werden zu lassen. In einem sehr aufgeschlossen geführten Erfahrungsaus- tausch zwischen Ambulanzleitern einerseits und den Mitarbeitern des Rheinischen Lan- deskurheims andererseits wurden wichtige Erkenntnisse über diagnostische und ther- apeutische Maßnahmen vertieft.

Drei wesentliche Themenkreise für die Be- handlung stotternder Kinder wurden refe- riert und besprochen:

1. Mitarbeit der Eltern
2. Arbeit mit dem Kinde
3. Zusammenarbeit mit einem Team.

In einer ersten Information können den El- tern Einsichten in mögliche Ursachen des Stotterns vermittelt werden. Sie stehen oft vor der selbstquälerischen Frage: Warum stottert gerade mein Kind? — Besonders die Mütter werden in ihrer erzieherischen Haltung unsicher. Es ist notwendig, sie zu- nächst von aufkommenden Schuldgefühlen zu entlasten.

In einem ausführlichen Beratungsgespräch kann den Eltern der emotionale Hinter- grund von Verhaltensstörungen ihres stot- ternden Kindes durchsichtiger und verständ- licher gemacht werden. Die Geburt eines Bruders z. B. führt möglicherweise zu einem Ambivalenz-Konflikt, der starke Aggres- sionen auslöst und den Sprechvorgang un- günstig beeinflusst. Überhaupt kann jede Art von Kontaktverlust zur Mutter oder einer anderen geliebten Beziehungsperson zum Auslöser des Stotterns werden, wenn eine entsprechende Disposition vorliegt.

Intellektuelle Einsichten und Verhaltens- rezepte werden nicht ausreichen, um eine wirkungsvolle Umstellung der Erziehungs- situation zu erreichen. Neben Einzel- gesprächen führen Gruppengespräche mit Eltern unter fachkundiger Leitung zu einem tieferen emotionellen Verständnis und bes- serem Steuern eigener Reaktionsweisen. Die

Eltern akzeptieren das Sosein ihres Kindes, nehmen es mit seinen Nöten und Ängsten an. Das Kind erlebt das Gefühl der Geborgenheit innerhalb der Familie, die Voraussetzung für kindliches Entfalten. Es wird insgesamt belastbarer. Schließlich lassen sich auch natürliche Selbstheilungstendenzen im Kinde aktivieren. Die Mitarbeit der Eltern wird oft entscheiden, ob und wie schnell ein Erfolg erreicht werden kann.

Nach eingehender Besprechung dieses Fragenkomplexes wurden Maßnahmen zur konstitutionellen, psychologischen und sprachheilpädagogischen Behandlung des stotternden Kindes erörtert. In einer mehrdimensional durchgeführten Diagnostik werden zunächst die körperlichen, psychischen, sozialen und sprachlichen Befunde möglichst umfassend erhoben. Entsprechend sind die Akzente in der Behandlung zu setzen. Das Spiel mit dem Szeno-Test oder das Rollenspiel können als diagnostische Hilfe, aber auch therapeutisch zur Konfliktbewältigung eingesetzt werden. Als Beispiel für kindgemäße Lockerungs- und Entspannungsübungen wurde das pantomimische Bewegungsspiel angeführt. Vorstellungsvermögen, Phantasie und Entschlußkraft sind zu aktivieren.

Im Rahmen einer ganzheitlich orientierten Behandlung ist im besonderen auch die stimmliche, sprecherische und sprachliche Normalisierung anzustreben, so daß einer Fixierung gestörter Sprechabläufe vorgebeugt wird (z. B. Abzählverse, Rhythmisieren von Sprechabläufen). Anhand von Bildgeschichten werden die Möglichkeiten zur Steuerung des innersprachlichen Prozesses aufgezeigt. Ähnlich wie das Handpuppenspiel sind alle diese Übungen lustbetont und lenken die Aufmerksamkeit des Kindes vom Sprechvorgang ab.

Die gebotenen Beispiele für Behandlungsstunden gaben gute Anregungen für die Praxis. Sie zeigten aber auch, daß geräumige Spielzimmer mit entsprechendem Material (Wasser, Sand, Ton, Bauklötze, Puppen, Tiere u. a.) vorhanden sein sollten, um individuell behandeln zu können.

Die »offene Tür« des Rheinischen Landeskurheimes in Bonn-Oberkassel wird von allen Fachkollegen über die Grenzen des Rheinlandes hinaus geschätzt.

Berichterstatter:

E. Huth, 53 Bonn-Oberkassel, Kinkelstr. 21
E. Schuler, 5 Köln 30, Goldammerweg 237

Ein Angebot aus Dänemark

Der Verband der dänischen Sprachheillehrer hat von dem bekannten amerikanischen Wissenschaftler Joseph Sheehan, Ph. D., Professor für Psychologie an der University of California, Los Angeles, einen Film zur Frage des Stotterns erhalten. Dieser Film, »The Iceberg of Stuttering«, darf mit Zustimmung des Autors auch an andere interessierte Fachkräfte in Europa verliehen werden.

Der Tonfilm, 60 Minuten Laufzeit, ist in populärwissenschaftlicher Form gestaltet, kann also auch Nichtfachleute ansprechen, z. B. auf Elternabenden oder in der Lehrerfortbildung. Er kann entliehen werden bei Sprachheilpädagoge Ivan Köhler, Røjlevej 40, DK 5652 Nr. Søby. Anforderungen, soweit sie in deutscher Sprache erfolgen und deswegen der Übersetzung bedürfen (Herr Köhler spricht Dänisch und Englisch), können gerichtet werden an Sonderschulhauptlehrer Jürgen Klahn, Jürgensgaard 5, DK 6200 Apenrade, Deutscher Schul- und Sprachverein.

Die dänischen Kollegen verweisen im übrigen zur Information auf das Werk »Stuttering, Research and Therapy« (Harper and Row, Publishers, New York, USA, 1970) von Prof. Sheehan.

The Association of Logopedics in Denmark

Refresher Course in Nyborg, Denmark, March 17 to 19, 1972. Our principal speaker will be prof. Laura L. Lee, Northwestern University, Department of Communicative Disorders, Evanston, Illinois, USA, who will lecture in English about following subjects: Friday, March 17, How Children Learn Language; Saturday, March 18, Evaluating Language Development; Sunday, March 19, Teaching Language delayed Children. (Journal of Speech and Hearing Disorders, August 1971, Volume 36, Number 3, page 315.)

Information: Sekr. Mrs. K. Krarup, Sommervej 3, DK 3100 Hombæk, Denmark.

Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde

Jahrestagung, Samstag, 13. Mai 1972, Mainz, Stadtparkrestaurant »An der Favorite«. Tagungsbeginn 10.00 Uhr. Quartierbestellungen über Verkehrsverein Mainz, Bahnhofplatz.

Schulische Betreuung sprachbehinderter Kinder. Zusammengestellt und mit einer Einführung versehen von Prof. Dr. W. Orthmann (Schriften zur Sprachgeschädigtenpädagogik, Heft 2, Hrsg. Prof. Dr. G. Heese), Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin-Charlottenburg, 1972. 227 Seiten. Mit mehreren Abbildungen und Tabellen. Kartoniert 16,20 DM.

Die Sprachgeschädigtenpädagogik hat sich bisher mit der sonderschulpädagogischen Profilierung recht schwer getan, weil sie sich auf »vorwiegend reflektierte pädagogische Erfahrungen und kaum verifizierte Hypothesen« (Einleitung, S. 7) stützte, anstatt breitangelegte interdisziplinäre Forschung zu betreiben. Die Autoren des nach langer Vorankündigung im Verlagskatalog nunmehr endlich erschienenen Buches bemühen sich in ihren Beiträgen, aus der Einsicht in Wesen und Lebensbedeutsamkeit der gestörten Sprache für den personalen und sozialen Bereich unter Einbeziehung der Forschungsergebnisse für eine schädigungsspezifische Unterrichtsgestaltung abzuleiten.

Die die Grundposition und den Rahmen des Buches absteckenden Gedanken Orthmanns zur Einleitung werden durch Gerda Knuras Ausführungen zur Motivierung des sozialen Verhaltens sprachbehinderter Kinder empirisch belegt und vertieft. Zusammenhänge zwischen gestörter sprachlicher Kommunikation und gestörtem sozial-emotionalen Bezug (und umgekehrt) werden verdeutlicht und wichtige pädagogische Konsequenzen erörtert.

Dieter Resch leitet aus der Darstellung des »dynamischen Gehalts des Sprechens« Prinzipien des Unterrichts für Stotterer ab und beweist die Realisierungsmöglichkeiten mit einem ausführlichen Stundenbild.

Walter Elstner stellt Rhythmik als Unterrichtsprinzip unter den Aspekten der Sprachbildung und Sprachkorrektur dar und führt dazu zahlreiche Beispiele an.

Rudolf Mißberger wagt sich mit seinen Überlegungen zum Programmierten Unterricht weitgehend in Neuland und bespricht erste Erfahrungen kritisch.

Hildegard Schneider — merkwürdigerweise wird ihr wichtiger Beitrag in der Einleitung

übergangen — widerlegt mit den vielfältigen didaktisch/methodischen Hinweisen zum Mathematikunterricht die noch weit verbreitete Auffassung, dieses Fach sei eigentlich »therapiefeindlich«.

Alfred Zuckrigl und Hans-Joachim Heidelberg schließlich behandeln den Erdkunde bzw. Biologieunterricht und bieten auf dem Hintergrund einer guten didaktischen Durchdringung eine Fülle von Hilfen an, den Stoff mit sprachbehinderten-pädagogischen Methoden aufzubereiten.

Es wäre vermessen, von diesem ersten Versuch ein abgerundetes und erschöpfendes Bild des Unterrichts an der Sonderschule für Sprachbehinderte zu erwarten. Trotzdem kann dieses Buch, wiewohl es durch die verschiedene Prägung der beteiligten Autoren mit Mängeln einer noch nicht ganz einheitlichen Konzeption und unterschiedlicher wissenschaftlicher Qualität behaftet sein mag, als ein insgesamt gelungener Beitrag zur Entwicklung einer besonderen Methodik/Didaktik der Sonderschule für Sprachbehinderte angesehen werden. Es bietet fundierte Ansätze in Abhebung von noch häufig vorherrschender Beschränkung auf atmosphärische Gestaltung und sprecherleichternde Maßnahmen (Orthmann). Jeder Sprachbehindertenpädagoge wird es daher mit Gewinn für Erziehung, Unterricht und Behandlung der ihm Anvertrauten lesen. Ganz besonders aber sei es den Gegnern der Eigenständigkeit der Sonderschule für Sprachbehinderte zur Lektüre empfohlen.

Jürgen Teumer

Karl-Heinz Berg: Lernbehinderte Kinder und ihre Verhaltensgrundformen. 2., neu bearb. und erw. Auflage von »Verhaltensgrundformen bei Hilfsschülern«. Carl Marhold Verlag, Berlin-Charlottenburg 1969. 148 Seiten. Kartoniert 11,60 DM.

Mit viel Verständnis und Einfühlung ist das Buch geschrieben. Grundanliegen des Verfassers ist es, die mannigfaltigen Formen und Ursachen von Lernbehinderung zu beschreiben, als deren besondere Merkmale eingeeengte oder begrenzte Lernfähigkeit, Temposchwächen und mangelnde Ausdauer genannt werden.

Lernbehinderung, verursacht durch Intelligenzmangel, -versagen und -verlagerung, behandelt das 1. Kapitel. Zum engeren Thema »Verhaltensgrundformen« nimmt Berg im 2. Kapitel Stellung und betrachtet die gegenständliche Welt sowie die personale Beziehungswelt; neben der Angst deutet er weitere phänomenologische Aspekte, indem er sich auf Hanselmann, Thurnwald, Scheidt, Jürgens, Welck bezieht. Wahrnehmung, Vorstellung, Denken und Phantasie sind nach Berg geistige Prozesse und er belegt seine Auffassung empirisch. Im nächsten Teil kommt er unter Einbezug von Engelmayr, W. Peters, Meumann, Lazar zu einer eigenen Struktur, indem er Undeterminierte, Triebhafte und Passive unterscheidet. Schließlich werden theoretisch und empirisch gewonnene Erkenntnisse in und für die erzieherische Praxis umgedacht und als Differenzierungs-, Integrations- und Sozialisierungshilfe dargestellt bis hin zur Anwendung auf schulmethodische Prinzipien. Eine Zusammenfassung vermittelt dem Leser einen gerafften Überblick. 100 Literaturhinweise deuten auf grundlegende Werke der Lernbehindertenpädagogik hin.

J. R. Schultheis

Miloslav Seeman: Sprachstörungen bei Kindern. 3. überarbeitete Auflage. Aus dem Tschechischen übersetzt von W. Georgi, Meißner, und M. Schwer, Königs Wusterhausen. Wissenschaftliche Redaktion der deutschen Ausgabe: K.-P. Becker und W. Kirschbach, Berlin. VEB Verlag Volk und Gesundheit, Berlin 1969. 423 Seiten, 53 Abbildungen. Halbleinen 24,— M (DDR).

Gerhard Böhme: Stimm-, Sprach- und Hörstörungen. Ätiologie, Diagnostik, Therapie. VEB Gustav Fischer Verlag, Jena 1969. Mit 96 Abbildungen, 22 Tabellen und 1 Schallplatte. 294 Seiten. Leinen 47,— M (DDR).

Klaus-Peter Becker und Milos Sovák: Lehrbuch der Logopädie. Unter Mitarbeit von Ruth Becker und Gerhart Lindner. VEB Verlag Volk und Gesundheit, Berlin 1971. 305 Seiten, 27 Abbildungen, 11 Tabellen. Leinen 22,90 M (DDR).

Mit dieser Kurz-Rezension können wir beachtenswerte Werke der Sprachheilkunde und der Sprachgeschädigtenpädagogik aus der DDR vorstellen. Die fachwissenschaftlich und auch sonst inhaltlich hohe Qualität der Bücher verlangt eigentlich eine aus-

führliche Würdigung jeder einzelnen Publikation, allein unser Raummangel gestattet dies zur Zeit nicht.

Über das Buch von Seeman braucht man wohl auch nicht mehr viel Worte zu verlieren, es ist durch die vorzügliche Übersetzung im gesamten deutschen Sprachbereich hinreichend bekannt geworden und erfreut sich in Fachkreisen höchster Wertschätzung. Die dritte Auflage, die nicht die letzte bleiben wird und bleiben darf, bringt weitere neue Erkenntnisse aus der Forschung und Praxis des Sprachheilwesens und manche neue terminologische Überarbeitung. Als sehr ins Einzelne gehende Informationsquelle sowie auch als hervorragendes Anleitungsbuch für die sprachheilverpädagogische Tätigkeit an Kindern kann es wie bisher nur bestens empfohlen werden.

Gerhard Böhme, Leiter der Phoniatriischen Abteilung und Oberarzt an der HNO-Klinik der Karl-Marx-Universität Leipzig, bietet gewissermaßen ein neues weiteres Werk der Sprach- und Stimmheilkunde, wie wir es — für den Sonderschullehrer für Sprachbehinderte beispielsweise aber beinahe viel zu umfangreich und überteuert — bisher nur vom »Luchsinger und Arnold« her kannten. Böhmes Buch besticht demgegenüber durch seine äußerste Verdichtung und Straffung, sogar die Hörschädigungen sind noch untergebracht. Daß man es auch bei uns zu einem günstigen Preis haben kann, ist sozusagen direkt eine soziale Tat des Verlages. Den Gegebenheiten gemäß liegt es natürlich nahe, dieses Werk in allen seinen Kapiteln mit dem von Luchsinger und Arnold zu vergleichen, und die Schrift von Böhme schneidet dabei nicht schlecht ab! Zugegeben, die immerhin doch noch zahlreichen Literaturangaben aus aller Welt bei Böhme sind nicht so umfangreich wie bei Luchsinger und Arnold, dort ist aber sicher manch unnötiger Ballast alter und ältester Veröffentlichungen und für uns wohl kaum noch zugänglicher Literatur vorhanden. Vielleicht hätte auch Böhme noch die Ärzte, an die sich sein Buch hauptsächlich wendet, über die sprachheilverpädagogische Behandlung, Erziehung und Unterrichtung im Hinblick auf eine immer bessere medizinisch-pädagogische Zusammenarbeit informieren sollen, jedoch gibt es dafür in der DDR ja jetzt das Buch von Becker und Sovák.

Zu diesem wird in der Verlagsankündigung gesagt: »Dieses Lehrbuch ist das Ergebnis

einer langjährigen Gemeinschaftsarbeit, die Wissenschaftler verschiedener Disziplinen, Praktiker und Studenten in Forschung und Ausbildung verbunden hat. Es stellt den ersten Versuch dieser Art dar, die Sprachheilkunde konsequent als medizinisch-pädagogische Wissenschaft zu bestimmen und den pädagogischen Anteil, die Logopädie, in geschlossener Form abzuhandeln.« Der Versuch kann als geglückt angesehen werden und das Buch sollte auch bei uns aufmerksam gelesen werden, da es unser sprachheilpädagogisches Denken, Forschen und Praktizieren befruchten kann, aber auch zur kritischen Diskussion mancher Details anregt.

Arno Schulze

Neuaufgaben der Übungsblätter zur Sprachbehandlung von Johannes und Henning Wulff. Verlag Wartenberg & Söhne, 2 Hamburg 50.

6. Folge: Für Heisere und Stimmchwache.

Das neue Heft gibt Hinweise für die medizinische Versorgung und für die phonetisch-

akustische Stimmprüfung und -behandlung. Wer als Behandler mehr darüber erfahren möchte, findet in den Folgen 10, 14 und 15 weitgehende Orientierung.

Diese Folge will vor allem ein Übungsbuch in der Hand des Schülers sein. Eingangs sind Entspannungs- und Lockerungs-, Atem-, Tonbildungs-, Summ- und Klingübungen aufgezeigt, die die stimmliche und damit auch akustische Umerziehung des Stimmkranken bewirken sollen.

Erprobt und gesichert wird die neue Stimme sodann an Vokal-, Stimmersatz- und Mitlautübungen. Anschließend werden weitere Übungsformen angegeben. Aus praktischen Gründen sind mehr Texte aufgenommen worden, um beispielsweise in einer Gruppenbehandlung eine gemeinsame Grundlage zu haben.

Mit der Beseitigung der Stimmbeschwerden, der Heiserkeit und Stimmchwäche verbessert sich auch Stimmung, Selbstbewußtsein, Sprechfreude, Sprechsicherheit und Freude am Singen.

— ap —

Für die sprachtherapeutische Leitung unserer Bildungsstätte suchen wir eine

Sprachtherapeutin

Vergütung und soziale Leistungen nach BAT, Mithilfe bei Wohnraumbeschaffung.

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband,
29 Oldenburg, Lindenallee 47

Für die Sprachabteilung unseres Hauses suchen wir

Logopädinnen und Audiometristinnen

Bezahlung nach BAT.

Bewerbungen an: **Prof. Dr. Th. Hellbrügge**
Kinderzentrum der »Aktion Sonnenschein — Hilfe für das mehrfachbehinderte Kind e. V.« und der Forschungsstelle für Soziale Pädiatrie und Jugendmedizin der Universität München,
8000 München 2, Güllstraße 3.



Wir suchen für das von der Inneren Mission und dem Verein »Hilfe für das behinderte Kind« e. V. gemeinsam getragene neuerrichtete

Diakonisch-Soziale Zentrum Coburg

für den Bereich der offenen und halboffenen Arbeit mit geistig oder körperlich behinderten Kindern und Jugendlichen zum sofortigen oder späteren Eintritt

Fachkräfte der

**Physiotherapie — Ergotherapie — Logopädie
Sozialpädagogik — Heilpädagogik**

Da wir in unserer Arbeit neue Wege gehen, erwarten wir Teambereitschaft, Kreativität, Aufgeschlossenheit, Originalität, Humor.

Setzen Sie sich bei Interesse bitte in Verbindung mit

Diakonisch-Soziales Zentrum, 863 Coburg

Leopoldstraße 61—63 · Telefon: (09561) 40 01 und 54 48



Landes-
hauptstadt

Düsseldorf

Für die Ambulanzstellen für Sprachbehinderte beim Sozialamt der Stadt Düsseldorf suchen wir eine

Logopädin

Die Einstellung erfolgt zu den Bedingungen des Bundes-Angestelltentarifvertrages.

Außerdem bieten wir großzügige Urlaubsregelung sowie eine zusätzliche Altersversorgung und Sozialleistungen.

Bei der Beschaffung einer Wohnung sind wir Ihnen gern behilflich.

Ihre Bewerbung mit den üblichen Unterlagen richten Sie bitte an:
Stadtverwaltung — Personalamt —, 4 Düsseldorf 1, Postfach 1120

Bücher zur Sprach- und Hörgeschädigtenpädagogik

Sprachaufbauhilfe bei geistig behinderten Kindern

Von Professor Dr. *Michael Atzesberger*. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. 162 Seiten. Kart. DM 20,40.

Sprachbildung bei Lernbehinderten

Von Prof. Dr. *Michael Atzesberger*. 3., ergänzte Auflage. 109 Seiten. Kart. DM 13,80.

Grundbegriffe der Phonetik

Ein Repetitorium der Phonetik für Sprachheilpädagogen. Von Prof. Dr. *Otto von Essen*. 2., durchgesehene Auflage. 66 Seiten. Kart. DM 6,80.

Logopädische Untersuchung und Behandlung bei frühkindlich Hirngeschädigten

Von *Paul Goldschmidt*, Logopäde. 130 Seiten. Mit 2 Abb. Kart. DM 14,90.

Zur Verhütung und Behandlung des Stotterns

Von Prof. Dr. *Gerhard Heese*. 3., erweiterte und umgearbeitete Auflage. 69 Seiten. Mit 2 Abb. Kart. DM 7,20.

Die fröhliche Sprechschule

Theorie und Praxis der heilpädagogischen Behandlung von Sprachstörungen. Mit einem Übungsteil zur Beseitigung von Sprachfehlern, zugleich zur allgemeinen Förderung der Sprechgeschicklichkeit und Sprechlust der Kleinen. Von A. *Rößler* f. 7. verbesserte Auflage von *Gerhard Geissler*. Mit 3 Handzeichentafeln. 120 Seiten. Kart. DM 8,80.

Leitfaden der pädagogischen Stimmbehandlung

Von Prof. Dr. *H.-H. Wängler*. 2., erweiterte und umgearbeitete Auflage. 102 Seiten. Mit 16 Abb. Kart. DM 11,20.

Die Behandlung von Stammelfehlern

Sprachheilpädagogisches Übungsbuch. Von *Fritz Jaworek* und *Ernö Zaborsky*. 107 Seiten. Mit 11 Abb. Kart. DM 15,80

Spracherziehungshilfen bei geistig behinderten und sprachentwicklungsgestörten Kindern

Praxis der Sprachförderung in Elternhaus, Kindergarten und Schule. Von Prof. Dr. *Konrad Josef* und Sprachheillehrer *Günter Böckmann*. 2., unveränderte Auflage. 57 Seiten. Kart. DM 7,50.

Sprachanbildung bei Gehörlosen

Herausgegeben von Prof. Dr. *Heribert Jussen* unter Mitwirkung von *G. Alich*, *H. Götzen*, *E. Kern*, *H. Neumann* und *J. Tigges*. 71 Seiten. Kart. DM 8,90.

Lautbildung bei Hörgeschädigten

Abriß einer Phonetik. Von Professor Dr. *Martin Kloster Jensen* und Prof. Dr. *Heribert Jussen*. 216 Seiten. Mit 13 Abb. und 2 Umschlagklappentafeln. Kart. DM 28,50.

Haus-Spracherziehung für hörgeschädigte Kleinkinder

Ein neuer Weg in die Früherziehung hörgeschädigter Kinder. Von Dozent *Armin Löwe*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. 77 Seiten. Mit 4 Tafeln und 2 Abb. Kart. DM 8,20.

Artikulationsstörungen

Diagnose und Behandlung. Von *Charles van Riper* und *John V. Irwin*. Aus dem Englischen. 197 Seiten. Mit 33 Abb. Kart. DM 30,40.

Hörenlernen im Spiel

Praktische Anleitungen für Hörübungen mit hörgeschädigten Kleinkindern. Von Dozent *Armin Löwe*. In Anlehnung an das Buch „Play it by Ear!“ Von *Edgar L. Lowell* und *Marguerite Stoner*. 122 Seiten. Mit 49 Abb. Kart. DM 14,40.

Lesespiele für behinderte Kleinkinder

Praktische Anleitungen für Elternhaus, Kindergarten und Klinik. Von Dozent *Armin Löwe*. 73 Seiten. Mit 55 Abb. Kart. DM 7,70.

Sprachfördernde Spiele für hörgeschädigte Kleinkinder

Anleitung für Elternhaus und Kindergarten. Von Dozent *Armin Löwe*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. 136 Seiten. Mit 66 Bildern. Kart. DM 14,20.

Früherfassung, Früherkennung, Frühbetreuung hörgeschädigter Kinder

Von Prof. *Armin Löwe*. 153 Seiten. Mit 21 Abb. Kart. DM 25,—.

Poltern

Erkennung, Ursachen und Behandlung. Von Prof. Dr. *Richard Luchsinger*. 75 Seiten. Mit 11 Abb. Kart. DM 8,—.

Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik

Von Prof. Dr. *Werner Orthmann*. 166 Seiten. Mit 7 Abb. Kart. DM 19,—.

Rhythmisch-musikalische Erziehung in der Sprachheilschule

Ein Beitrag zu den Grundlagen und Möglichkeiten. Von *Hans-Joachim Reckling*. 87 Seiten. Kart. DM 10,70.

marhold

**Carl Marhold
Verlagsbuchhandlung
1 Berlin 19, Hessenallee 12**

Georg Thieme Verlag
Stuttgart



**Kleines Praktikum
der Audiometrie**

für die Arzthelferin in der HNO-Praxis

Von Prof. Dr. W. NIEMEYER,
Marburg/L.
2., überarbeitete und erweiterte Auflage
1972. VIII, 79 Seiten, 53 Abbildungen
4 Tabellen, Format 15,5×23 cm, kartoniert
DM 19,80
ISBN 3 13 437702 0

**Sprach-
audiometrie**

Grundlagen und praktische
Anwendung einer Sprachaudiometrie
für das deutsche Sprachgebiet

Von Prof. Dr. K.-H. HAHLBROCK,
Koblenz
Geleitwort von Prof. Dr. F. Zöllner
Freiburg/Br.
2., neubearbeitete Auflage
1970. XII, 212 Seiten, 157 Abbildungen
in 305 Einzeldarstellungen, 9 Tabellen
Format 17×24 cm, PVC-kart. DM 58,—
ISBN 3 13 340202 1

**Lehrbuch der
praktischen
Audiometrie**

Begründet von B. LANGENBECK
Fortgeführt von
Prof. Dr. Dr. E. LEHNHARDT, Hannover
Geleitwort von Prof. Dr. R. Link, Hamburg
4., neubearbeitete Auflage
1970. VIII, 163 Seiten, 119 teils
zweifarbige Abbildungen,
Format 17×24 cm, Ganzleinen DM 49,—
ISBN 3 13 369004 3

**Die Rehabilitation
der Aphasie
in den romanischen
Ländern nebst
Beiträgen zur
Aphasieforschung**

2. Symposium über Sprache und Sprach-
störungen, veranstaltet von der Abteilung
Gesundheitspflege des Landschafts-
verbandes Rheinland am 26. und 27. April
1968 in Bonn
Herausgegeben und übersetzt von
Prof. Dr. A. LEISCHNER, Bonn
1970. IV, 104 Seiten, 45 Abbildungen
14 Tabellen, Format 15,5×23 cm,
kartoniert DM 22,50
ISBN 3 13 461001 9