

C 21843 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

Georg Reuter, Hamburg
Johannes Wulff — 70 Jahre

Henry Freund, Milwaukee
Deso A. Weiss (1901—1971) †

H.-J. Dannenberg, Berlin
Aspekte zu einer Sonderschuldidaktik der Sprachheil- und Schwerhörigen-Schule

Lothar Werner, Karlsruhe
Zur Integration sprachtherapeutischer Maßnahmen
in das Planungsmodell für Unterricht der Berliner Schule

Willi Rechner, Altleiningen
Medienverbund in einer Grundschulklasse für Sprachbehinderte

Susi Bensinger, Münster
Erfahrungen mit dem Elternseminar bei der stationären
Behandlung sprachgestörter Kinder

Umschau und Diskussion
Aus der Organisation
Bücher und Zeitschriften

Postverlagsort Hamburg · Juni 1972 · 17. Jahrgang · Heft 3

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

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

Vorsitzender: Joachim Wiedmann, 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, 6901 Bammental bei Heidelberg, Johann-Sebastian-Bach-Straße 51
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, Rolfinckstieg 1
Hessen	Heinrich Eglins, 6301 Annerod, Cartenstraße 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/Landkeis 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 1½zeilig 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

Juni 1972 · 17. Jahrgang · Heft 3

Johannes Wulff – 70 Jahre

Am 15. Mai 1972 feierte Johannes Wulff in körperlicher und geistiger Frische seinen 70. Geburtstag. Sprachheilpädagogen des In- und Auslandes gratulieren ihm recht herzlich zu seinem Ehrentag und verbinden damit den Wunsch und die Hoffnung, daß ihm noch viele Jahre beschieden sein mögen, um sein umfassendes Wissen und seine reiche Erfahrung weiterhin in den Dienst am Sprachbehinderten stellen zu können.

Mit dem Ausscheiden aus dem aktiven Schuldienst hat sich Johannes Wulff nicht zur Ruhe gesetzt. Dies mögen zwei Tatsachen deutlich machen: Bis auf den heutigen Tag leitet Johannes Wulff die sogenannte Sprachschule an der Nordwestdeutschen Kieferklinik am Universitätskrankenhaus Eppendorf (UKE) in Hamburg. Darüber hinaus wählte ihn die am 1. August 1971 neugegründete Forschungs- und Rehabilitationsgruppe »Das sprachbehinderte Kind« zu ihrem 1. Vorsitzenden.

Wenn auch in den vorausgegangenen Jahren die beruflichen Stationen und Verdienste von Johannes Wulff bereits gewürdigt wurden, so soll aus Anlaß seines 70. Geburtstages einmal das herausgestellt werden, was ihn besonders auszeichnet und um die Sprachheilarbeit verdient gemacht hat.

Johannes Wulff wurde am 15. Mai 1902 in Uetersen/Holstein geboren. Er wählte den Beruf des Lehrers und legte 1923 — verzögert durch den Ersten Weltkrieg — die 1. Lehramtsprüfung ab. Die allgemeinen Umstände jener Zeit zwangen ihn zunächst dazu, drei Jahre lang in der freien Wirtschaft tätig zu sein. 1929 schloß er seine Ausbildung mit der 2. Lehramtsprüfung ab. 1933 trat er in das Kollegium der damaligen »Sprachheilschule rechts der Alster«, Hamburg, Altonaer Straße 88, ein und bestand 1935 die Prüfung als Sprachheillehrer, die er 1937 durch die Lehrbefähigung zum Lehrer für Sprachkranke und Schwerhörige ergänzte. Mit seiner Schule wechselte Johannes Wulff 1939 von der Altonaer Straße in die Felix-Dahn-Straße und von dort 1943 in das Gebäude Karolinenstraße 35 über. Nach etwa zweijährigem Wehrdienst nahm er nach dem Zweiten Weltkrieg seine Tätigkeit als Sprachheillehrer unter der Leitung von Adolf Lambeck wieder auf. Wegen Lambecks vorzeitiger Pensionierung wurde er 1950 von der Schulbehörde zum vorläufigen Schulleiter ernannt und 1952 nach der Wahl durch das Kollegium endgültig in seinem Amt bestätigt. Als Rektor der Sprachheilschule Karolinenstraße 35 trat Johannes Wulff mit dem 1. August 1967 in den wohlverdienten Ruhestand.

Es soll noch erwähnt werden, daß er 1938 die »Prüfung für freiberufliche Sprechlehrer« ablegte. Nach Wiedegründung der »Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik« im März 1953 übernahm Johannes Wulff das Amt des Geschäftsführers dieser Gemeinschaft, die er dann vom Oktober 1958 bis 1968 als 1. Vorsitzender leitete und auf Bundesebene weiter ausbaute.

In dieser Eigenschaft war er u. a. im Ausschuß für die Rehabilitation Gehör- und Sprachkranker der Bundesministerien für Inneres und Soziales tätig, ferner als Vor-

standsmitglied der »Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde«. Unter seinem Vorsitz fanden über die deutschen Grenzen hinaus stark beachtete Kongresse in Berlin, Hamburg, Hildesheim, Marburg, Köln und München statt, auf denen er vielfach selbst referierte.

Wer sich ein umfassendes Bild über den Umfang und die Vielfalt seiner Veröffentlichungen machen will, der sei auf Heft 2/1962 und Heft 2/1967 der »Sprachheilarbeit« verwiesen. Hinzu kommt ein Aufsatz, den Johannes Wulff und sein Sohn 1969 in »Der Sprachheilpädagoge« (Fachzeitschrift Österreichs) veröffentlicht haben. Wir alle hoffen, daß sich Johannes Wulff nicht zum letzten Mal zu Wort gemeldet hat.

Zu Johannes Wulffs Leistungen zählen auch folgende: Seit 1950 bestehen an seiner Schule die sogenannten B-Klassen (Beobachtungsklassen), die sich bis heute bewährt haben. Hier werden vorwiegend Kinder mit Mehrfachbehinderungen zusammengefaßt, bei denen der Fachpädagoge erst nach einer längeren Zeit die Primärstörung erkennen und die weiteren Maßnahmen einleiten kann.

Aus der 1954 eingerichteten Klasse für spastisch Gelähmte an der Karolinenstraße ist der Anstoß gekommen, in Hamburg mehrere Körperbehinderten-Schulen zu bauen. Neben dem 1949 angegliederten Schulkindergarten für Sprachbehinderte richtete Johannes Wulff 1954 ein Tagesheim für noch nicht schulpflichtige Kinder mit Sprachstörungen ein. Inzwischen gibt es in Hamburg fünf Tagesheime dieser Art. 1955 kam die erste Klasse einer Mittelschule (heute Realschule) für Sprachkranke hinzu, die seit ihrem vollen Ausbau 1959 bisher insgesamt 165 Schüler (39 Mädchen und 126 Jungen) mit dem Abschlußzeugnis entlassen konnte. 1956 wurden auf die Initiative von Johannes Wulff Kurse eingerichtet, um sprachbehinderten Berufsschülern zu helfen, wenig später kamen Kurse für sprachgestörte Gymnasiasten hinzu, so daß heute zwei Kurse für Berufsschüler und drei für Gymnasiasten, von Fachpädagogen nebenamtlich durchgeführt, eine wertvolle Rehabilitationshilfe darstellen.

Um den großen Einzugsbereich der Sprachheilschule Karolinenstraße besser erfassen und versorgen zu können, wurde 1959 durch einen Kollegen dieser Schule am Ratsmühlendamm eine Außenstelle gegründet. Daraus ist inzwischen eine voll ausgebaute Sprachheilgrundschule geworden, zu der heute wiederum drei Außenstellen gehören.

Das Bild dieses engagierten Sprachheilpädagogen wäre aber unvollständig gezeichnet, wollte man seine Verdienste nur an Hand der neugeschaffenen Einrichtungen aufzeigen. Seine Einstellung zum Sprachbehinderten, sein nimmermüder Einsatz, der auch auf das Kollegium ausstrahlte, sein Suchen nach besseren, effektiveren Möglichkeiten der Hilfe führten zu neuen Formen der Therapie, die noch heute in abgewandelter Form an der Schule praktiziert werden. Neben den von Johannes Wulff stets geforderten vier Therapiestunden pro Woche und Klasse (sogenannten Sonderstunden) richtete die Schule die tägliche Gruppentherapiestunde im Klassenverband ein, die inzwischen dahin abgewandelt worden ist, daß sie heute gezielt für spezielle Behinderungen durchgeführt wird (z. B. Gruppen mit LRS-Kindern, eine psychomotorische Gruppe, motorisch gestörte Kinder in Maltherapiegruppen, Laienspielgruppen, Diskussionsgruppen u. a.). Johannes Wulffs immer wieder vorgetragene Forderung nach Früherfassung und Frühbetreuung der Sprachbehinderten setzte sich allmählich durch, so daß heute mehr als die Hälfte aller in der Beratungs- und Sprechstunde vorgestellten Kinder zu der Gruppe der 3- bis 6jährigen zählt. Seine Therapie der Sprach- und Stimmstörungen beruhte auf der Erkenntnis, daß Sprache nicht nur eine Funktion des Kehlkopfes, der Lippen, der Zunge, der Atemorgane usw.

darstellt, sondern ein komplexerer Vorgang ist, der ein Zusammenspiel aller Körper- und Sinnesfunktionen bedingt, die der Sprachheillehrer kennen und bei seiner Therapie berücksichtigen muß.

Als seine beiden Spezialgebiete sind die Therapie von Kindern mit LKG-Spalten und die Stimmstörungen von Erwachsenen zu erwähnen. Daß heute nur noch wenige Kinder mit operierten LKG-Spalten die Sprachheilschule besuchen müssen, ist auf seine Tätigkeit an der Nordwestdeutschen Kieferklinik zurückzuführen. Solche Kinder sind heute im allgemeinen vor ihrer Einschulung sprachlich rehabilitiert und können die Normalschule besuchen.

Viele Hamburger Lehrer mit Stimmschwächen oder -störungen erhielten durch Johannes Wulff während ihres Studiums oder später im Rahmen der Kurse des Instituts für Lehrerfortbildung Rat und Hilfe.

Zusammenfassend darf festgehalten werden, daß Johannes Wulff durch seine Tätigkeit als Schulleiter, als Ausbilder, als Mitarbeiter im UKE, als Fachvertreter in vielen Verbänden und Organisationen nicht nur durch seinen rastlosen Einsatz wertvolle und segensreiche Arbeit geleistet, sondern für die Entwicklung des Hamburger Sprachheilwesens und darüber hinaus des Bundesgebietes richtungweisende, bleibende und wertvolle Impulse gegeben hat.

Dafür sei ihm an dieser Stelle herzlich gedankt.

Georg Reuter

Deso A. Weiss (1901 – 1971) †

In seinem 70. Lebensjahr ist Dr. med. Deso A. Weiss, der bekannte Spracharzt und langjährige engste Mitarbeiter Emil Froeschels', kürzlich in New York einem akuten Herzfehler erlegen. Er hatte noch die Genugtuung, bei relativem Wohlbefinden das Erscheinen einer ihm zu seinem 70. Geburtstag gewidmeten, von Luchsinger mit einem Vorwort versehenen Festschrift der Folia Phoniatica zu erleben, mit Beiträgen führender Logopäden der Alten und Neuen Welt. Die Beiträge dieser Festschrift waren um das Thema Poltern gruppiert, ein Gebiet, das Weiss viele Jahre hindurch intensiv beschäftigte. Seine Arbeiten über das Poltern und seine Beziehungen zum Stottern, die in vielen Punkten meinen eigenen Arbeiten auf diesem Gebiete parallel gehen, haben die moderne Logopädie bereichert und bildeten den Ausgangspunkt einer Fülle neuer Forschungsbestrebungen, die einerseits Probleme des Polterns und der Sprach-Konstitution, andererseits die zwischen Poltern und Stottern bestehenden Unterschiede, Ähnlichkeiten und genetischen Beziehungen studierten. Seine Formulierung des Polterns als eine Teilerscheinung einer viel umfassenderen »Central Language Imbalance« ist in die Literatur eingegangen, ohne jedoch allgemeine Anerkennung gefunden zu haben. Dasselbe gilt von seiner Überzeugung, wonach »Poltern« die Grundlage jeglichen Stotterns ist. Seine Grundansichten über das Poltern, wie sie sich im Laufe vieler Jahre herauskristallisiert haben, hat Weiss in einer Monographie »Cluttering« in englischer Sprache (1964) zusammengefaßt. Seine letzte umfangreiche Erörterung dieses Gebietes war sein Referat über das »Poltern« anlässlich des 14. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie in Paris (1968).

Dr. Weiss wurde in Budapest am 31. Oktober 1901 geboren und erlangte 1932 sein Doktorat der Medizin an der Wiener Universität. Er arbeitete bis zur Besetzung Österreichs als erster Assistent von Prof. Froeschels in dessen Ambulatorium für Sprachgestörte und ist mit Froeschels ein Gründer und eine der Hauptstützen der

sogenannten »Wiener Schule der Logopädie«, die sich durch das detaillierte Studium psychologischer Faktoren, besonders im Stottern, und das Herausarbeiten origineller, einheitlicher Heilmethoden (»Kau-Methode«) in der Stimm- und Sprachheilkunde auszeichnete. Froeschels' Ambulatorium im Wiener Allgemeinen Krankenhaus bildete den Anziehungspunkt für zahlreiche Interessenten des In- und Auslandes, die sich in der Sprachheilkunde ausbilden wollten. Hier war es, daß ich im Herbst 1932 mit Weiss zuerst zusammentraf. 1938, als das Ambulatorium »gleichgeschaltet« wurde, emigrierte Weiss via Belgien und Kuba in die Vereinigten Staaten, wo er nach dem Zweiten Weltkrieg eintraf und wo wir dann wieder zusammenkamen. In zahlreichen Zusammenkünften und in einem umfangreichen Briefwechsel hatten wir Gelegenheit, unsere Übereinstimmungen und Gegensätze in der Polterfrage ausführlich zu erörtern. In Amerika arbeitete Dr. Weiss auch auf dem Gebiet der Neurologie (Columbia Presbyterian Medical Center, 1948—1952) und Psychiatrie (Creedmore State Hospital, 1954—1971), blieb aber weiter im engen Kontakt mit der Logopädie. Er nahm tatkräftig an den Kongressen der Internationalen Gesellschaft teil, war mit Seeman und Tarneaud Mit-Redakteur der Folia Phoniatica und setzte, trotz seiner Überlastung mit Psychiatrie, in den Abendstunden seine logopädische Privatpraxis fort.

Es soll hervorgehoben werden, daß Weiss bis zum Ersten Weltkrieg und darüber hinaus maßgebend zur Phoniatrie beigetragen hat. Das bezeugen seine zahlreichen Veröffentlichungen über phoniatische Probleme sowie seine Kongreßreferate über die Laryngo-Stroboskopie (Wien 1932) und die Physiologie der menschlichen Stimme (Kopenhagen 1936).

Dr. Weiss war langjähriger Sekretär und Vize-Präsident der Internationalen Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie und mit Froeschels Gründer der »New York Society for Speech- and Voice Therapy«. Die Internationale Gesellschaft gab ihm ein Forum für die Besprechung seiner Ideen. Seine Sprachkenntnisse (er sprach fünf Sprachen inklusive Spanisch und Ungarisch) waren ihm dabei eine besondere Hilfe. Er war charmant, von großer persönlicher Liebenswürdigkeit, ein treuer, hilfreicher Freund, der die Verdienste und Beiträge anderer neidlos anerkannte. Er war aber auch eine Kämpfernatur, die sich für die Wahrheit, wie er sie sah, scharf einsetzte und öffentlicher Polemik nicht auswich.

Seinem ehemaligen Lehrer, dem Altmeister der Logopädie, Prof. Emil Froeschels, war er bis zu Ende treu ergeben. Es war wohl tragisch, daß Froeschels den Tod seines um 17 Jahre jüngeren Mitarbeiters noch erleben mußte. Er überlebte ihn aber nur um wenige Monate.

Dr. Weiss wurde für seine Beiträge zur Logopädie mit vielen internationalen Ehrungen ausgezeichnet. Eine Ehrenstelle in unserem Fach und in den Herzen aller, die ihn persönlich kannten, ist ihm gesichert.

Dr. med. *Henry Freund*, Milwaukee, Wisconsin, USA

Hefte alter Jahrgänge

unserer Fachzeitschrift »Die Sprachheilarbeit« werden immer wieder angefordert. Wir verfügen noch über die meisten Hefte und nehmen zur Ergänzung des Bestandes auch alte, gut erhaltene Hefte zurück. Wir verweisen auf die Aufstellung in Heft 6/1971, Seite 189.

Wartenberg & Söhne · 2 Hamburg 50 · Theodorstraße 41

Aspekte zu einer Sonderschuldidaktik der Sprachheil- und Schwerhörigen-Schule

Dieses Thema umreißt einen Bereich mitten in dem hochaktuellen Problemfeld der Didaktik. Wir erleben gerade jetzt, daß im Erziehungswesen der modernen Industriegesellschaften die überkommenen Lehrpläne aller Schultypen fragwürdig wurden, weil die Auswahl der Bildungsinhalte zum grundlegenden didaktischen Problem geworden ist.

In Amerika, in der Sowjetunion, im deutschen Bereich wie in Japan, in allen Industrienationen wird angestrebt, die Lehrpläne nicht mehr als Kumulation einer kulturellen Überlieferung zu sehen, sondern sie fortwährend den veränderten Bedürfnissen einer sich ständig rasch weiterentwickelnden industriellen Gesellschaft anzupassen. So wird für uns das didaktische Bemühen ein Problem ohne Ende bleiben müssen.

Der komplexe Charakter des Begriffs »Didaktik« erschwert die Absteckung des Bereichs unserer Thematik. Der große Bedeutungsumfang des griechischen Wortes »didaskein« (Lehren — Lernen) macht die zahlreichen Sinngebungen dieses Begriffs verständlich. Laut SIEWERTH (7) ist Didaktik »die Wissenschaft vom Wesen bildender Lehre«, nach WENIGER (10) »die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans«, nach SPERBER (8) »die Theorie der bildenden Begegnung von Person und Sache«, im Sinne DERBOLAVS (1) »die Theorie der Bildungskategorien«. Sie fragt nach ihrem Bildungssinn und den Kriterien für ihre Auswahl, nach ihrer Struktur und Ordnung (in lockeren Stufen oder gestrafften Lehrgängen).

Es geht bei Didaktik also im wesentlichen um Fragen des Inhalts, der Stoffe, der Gehalte. Mit KLAFKI (2) kann man für alle auf die Inhaltlichkeit, auf das »Was« des Unterrichts und der Bildung gerichteten gedanklichen Bemühungen den Begriff »Didaktik« im engeren Sinne anwenden und von dieser die auf das »Wie« des Unterrichts gerichtete Methodik abheben.

Zu der verwirrenden Vielzahl der Bedeutungsvarianten des Begriffs »Didaktik« kommt für unser Thema der Sonderschuldidaktik eine Schwierigkeit hinzu: Es gibt nämlich noch keine »Besondere Didaktik« der Sprachheil- und Schwerhörigen-Schule. Ein Grund ihres Fehlens könnte die in der Konzeption der Schulen für sprach- und hörbehinderte Kinder bisher enthaltene Verpflichtung sein, nach Normalschulplänen zu unterrichten.

Man könnte also annehmen, daß zumindest von der für didaktische Entscheidungen wichtigen stofflichen Seite her gleiche Prinzipien zu gelten haben und daß im Hinblick auf die Behinderung unserer Sprachheil- und Schwerhörigen-Schüler die Addition heilpädagogisch-therapeutischer Praktiken (etwa zusätzliches Absehraining oder Artikulationsübungen) den didaktischen Grundsätzen genüge. Wir stellen aber fest, daß uns weder die traditionellen Bildungsinhalte noch die nebenher laufenden behinderungsspezifischen Therapieübungen im Unterricht befriedigen.

Jedes didaktische Bemühen stellt im Gesamt der pädagogischen Wissenschaft einen bestimmten Ausschnitt, eine Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft dar. Die Allgemeine Pädagogik konzentriert in der Allgemeinen Didaktik die Gesamtschau der Probleme unter den Gesichtspunkten der Sinngebung, der Auswahl und Ordnung jener Aufgaben und Inhalte, die den jungen Menschen zu einem

seinen Fähigkeiten entsprechenden Selbst- und Weltverständnis führen können. Nur in dem Bereich dieses Verstehens kann der Mensch zur Einsicht in die Motivationen seines Handelns gelangen. Korrespondierend mit dieser didaktischen Sichtweise verläuft die bildungstheoretische Fragestellung nach dem Menschen, der sich Kräfte und Inhalte zu eigen macht, die ihn befähigen, Verantwortung zu übernehmen — nach WENIGER (11) —, Lebensnotwendigkeiten zu bewältigen, eine Gesamtverfassung des Menschen also, die wir Bildung heißen.

Von der soeben aufgegriffenen Blickrichtung der Allgemeinen Didaktik heben sich auf einer anderen Abstraktionsebene die Besondere Didaktik eines bestimmten Schultyps — uns interessieren hierbei die didaktischen Fragestellungen der Schwerhörigen-Schule und der Sprachheilschule — und die Fachdidaktiken ab. Prinzipiell gesehen haben alle Didaktiken die gleichen Erkenntnisquellen der Auseinandersetzung, Bemächtigung, Erschütterung, die durch die Begegnung des reifenden Menschen mit den mannigfachen Formen der Wirklichkeit, mit Aufgaben und Inhalten bestimmter Sinnbereiche provoziert werden.

Die Wirklichkeit muß sich dem Heranwachsenden in Hauptbereichen und Grundrichtungen erschließen können: etwa in dem Wirkbereich der menschen- und völkerverbindenden sprachlichen Gestaltungsfähigkeit, dem Gebiet natürlicher und künstlerischer Darstellung und Ausdrucksformung, dem Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen mit den Dimensionen historischer Tiefe und der Verantwortung vor der Zukunft, dem Bereich vorgegebener Gesetze der Natur, ihrer Erforschung und Nutzung, dem Bereich logisch-mathematischer Gesetzmäßigkeiten und ursächlicher Ordnungen. Solche Grundbereiche erscheinen in den Unterrichtsfächern komprimiert und systematisiert, sie geben — als Ganzes gesehen — Grundlagen zur Welterkenntnis und Weltdeutung.

Für die Schüler der Schwerhörigen-Schule oder Sprachheilschule aber finden diese Auseinandersetzungen mit Inhalten bestimmter Sinnbereiche erschwert, verzerrt oder sogar blockiert, unter dem Aspekt ihres Gestörtseins, statt. Den hörbehinderten Schülern, die solche Begegnungen nur unter dem Handikap ihrer Mindersinnigkeit durchleben können, wird ein gewisser Ausgleich ihrer Mindersinnigkeit ermöglicht durch heilpädagogische, sprachaufbauende und spracherhaltende Maßnahmen, durch Training der auditiven und visuellen Sprachauffassung, durch die Koppelung beider Sprachauffassungswege, durch die Unterweisung in der Hör-Seh-Methode nach REINFELDER, einem schwerhörigenpädagogischen Verfahren, das inzwischen der elektroakustischen Entwicklung der Hörhilfen angepaßt wurde.

Der ungehemmte Bildungsprozeß, in welchem sich einem Menschen eine ungeschmälerte Wirklichkeit erschließt, ist aber verschattet. Die Rehabilitation dieser jungen Menschen ist erst fortgeschritten, wenn sie die besonderen Möglichkeiten ihrer Weltbewältigung erkannt und auch bejaht haben. Daraus erwächst die besondere didaktische Fragestellung der Schwerhörigen-Schule:

Welche Bildungstoffe, welche Bildungsinhalte und -gehalte setzen den schwerhörigen jungen Menschen in den Stand, sowohl sich selbst als auch seine Beziehungen zur Welt in Ordnung zu bringen? — LITT (3) —.

Sehen wir die Lehrpläne der Regelschulen durch, so werden wir unbefriedigt bleiben und die dringende Notwendigkeit zur Erarbeitung einer Besonderen Didaktik der Schwerhörigen-Schule bejahen. Die Aussagen der Besonderen Didaktik müssen im Gesamt der Unterrichtsfächer der Schwerhörigen-Schule im Verantwortungsbereich der Fachdidaktiken verifiziert werden.

Sprachwissenschaft und Sprachpsychologie betonen die Bedeutung der Sprache für die Entfaltung des Menschen als Persönlichkeit, für die Anbahnung und Unterhaltung sozialer Bezüge. Die Sprache ist für den Menschen ein Mittel der Entladung, der Entlastung, sie ist ein Potential der auf die Welt wirkenden, verändernden, gestaltenden Kraft. »Es führt kein Weg zur Verwirklichung des vollen Menschseins an der intakten Sprache vorbei« — ORTHMANN (4) —.

Die Sprachstörung ist also mehr als die Hemmung eines Mitteilungsmediums, sie ist schon Frühbelastung, Anstoß oder Auswirkung einer gesamt menschlichen Entwicklungsstörung, sie birgt in sich Dissoziation, den Zerfall nicht nur der Sprache, sondern auch der kognitiven Prozesse. »Die Funktionssymbiose zwischen Sprechen und Denken ist eng«, sagt STABENOW (9), »die Sprache unterstützt und fördert das Denken, und der Begriffserwerb vollzieht sich um so ökonomischer und rascher, je mehr dem Kind durch die sprachlichen Bezeichnungen eine ordnende Gruppierung der Dinge ermöglicht wird. Die sprachlichen Fähigkeiten haben einen erheblichen Einfluß auf die Lernfähigkeit und die Intelligenz . . . Mit der Erweiterung des sprachlichen Horizontes steigert sich auch die Erlebens- und Wahrnehmungsfähigkeit des Kindes.«

Orthmann (5) kennzeichnet den Sprachheilschüler »als Menschen mit im allgemeinen ausreichender bis durchschnittlicher Intelligenz, mit gestörter sprachlicher Kommunikation, mit entwicklungsgestörter Personalisation, mit verringerter Sozialisation, mit zentripetal beeinträchtigter Sprachkraft«.

Der Sprachheilschüler wird durch die Bescheinigung seiner »ausreichenden bis durchschnittlichen Intelligenz« vom leistungsschwachen Schüler der Sonderschule für Lernbehinderte, dessen Sprachstörung ein Ausdruck seiner Intelligenzminderung ist, abgehoben.

Nach der Abgrenzung des Sprachheilschülers vom lernbehinderten Sonderschüler betont Orthmann (6) auch die Normal schul unfähigkeit des Sprachheilschülers. Sie »resultiert nicht vorwiegend aus einer primären intellektuellen Leistungsbehinderung, sondern einer Erschwerung des Leistungsvollzugs infolge personaler und sozialer Versagenserlebnisse«.

Eine Sprachheilschulbedürftigkeit ist somit begründet in den traumatisierenden Versagenserlebnissen, die den Schüler in einer Regelschule aufgrund seiner geminderten Sprech- oder Sprachfähigkeit, seiner gedanklich-sprachlichen Dissoziation und seiner verringerten Sozialisation erwarten würden.

Die besondere didaktische Fragestellung dieses Sonderschultyps kann also betont den personalen Aspekt in das Zentrum der Überlegungen stellen: die Berücksichtigung psychologischer Gegebenheiten im Lernenden, Folgerungen aus den Besonderheiten und Gesetzen des menschlichen Lernens gestörter Personen, die sozialpsychologische Bedingtheit des Lernens im soziologischen Feld einer Sprachheilschulklasse.

In bezug auf den Lernenden ist das rechte Verhältnis seiner ihm trotz Behinderung zur Verfügung stehenden »Kraft« und den »Anforderungen« durch den Sprachheillehrer wichtig. Dieser Aspekt berücksichtigt die individuellen Gegebenheiten (personalen Aspekt) innerhalb der Sonderschulklasse (einer möglichst kleinen Unterrichtsgruppe), er ist das entscheidende Kriterium sonderpädagogisch fruchtbarer Unterrichtsmethoden. Die Wahl der Unterrichtsformen, der Unterrichtsvollzug und seine Gliederung in Abschnitte oder Phasen, der Einsatz von Lehrmitteln sind unmittelbar abhängig vom ausgewählten Bildungsinhalt (bildungsinhaltlicher Aspekt) und von den in der Sonderschulklasse vorhandenen Befähigungen (personalen Aspekt).

Wert und Erfolg der gewählten Unterrichtsmethode, der didaktischen Bemühung im weiteren Sinne, zeigen sich erst daran, daß es gelungen ist, die Problemschüler für den Bildungsinhalt zu motivieren und nun ihre Anspannung durch Aufgabenbewältigung, im Gelingen, in der Freude, zur Entspannung zu führen. Erfolgreiches Lernen steht gerade im Sonderschulbereich im Dienst der Heilpädagogik. Erfolgserlebnisse und auch Erfolgsbestätigungen wecken brachliegende Impulse, zünden neue Antriebsstärke und geben wiederum Anstöße für neues Motiviertsein.

Wir haben eingangs die bloße Addition heilpädagogisch-therapeutischer Praktiken zum Normalschulunterricht (in sogenannten Übungsbehandlungsstunden) kritisiert. Diese Praktiken sind für zumeist vielschichtig angelegte Störungen nicht angemessen. Der Einbau solcher Heilbehandlungseinheiten in den Lehrplan mit Atmungs-, Phonations- und Artikulationstraining, mit Übungen des Sprechablaufs usw. ist zwar unerlässlich. Aber diese hauptsächlich durch Sprechtraining auf Sprachbesserung zielenden übenden Verfahren fördern die notwendige Umstrukturierung der entwicklungs-gestörten Kindpersönlichkeit allenfalls indirekt, indem die gesteigerte Sprechfähigkeit personale Stärkung bedeuten kann. Schwere Störungen der Sprache, zum Beispiel die Balbuties-Symptomatik, oder irreparable Schädigungen des Sprechorgans, zum Beispiel die inoperable Gaumenspalte mit Rhinolalia, oder im Schwerhörigen-Bereich die unbeeinflussbaren Hörausfälle erfordern umfassendere heilpädagogisch-erzieherische Maßnahmen.

Beide Sonderschultypen stehen somit vor jeweils akzentuierten heilpädagogischen Erziehungsaufgaben, die auch in ihren spezifischen Bildungsaufträgen erkennbar werden müssen.

Schwer beeinflussbare Sprachstörungen und schlecht kompensierbare Hördefekte treffen wir kaum isoliert an, sie imponieren in der Regel im Rahmen eines komplexen Störgefüges, in dem meist Antriebs- und Konzentrationsschwankungen und Kontaktprobleme zuerst deutlich werden. Treten noch weitere Störelemente im Sinne einer Mehrfachschädigung hinzu (z. B. Verhaltensauffälligkeiten), so haben wir einen komplex gestörten Schüler, der trotz bescheinigter ausreichender oder noch ausreichender Intelligenz erhöhte Leistungsschwierigkeiten haben wird. Der Sonderschulpraktiker weiß, daß bei diesen Schülern sehr häufig ungünstige peristatische Faktoren imponieren. In solchen Fällen zeigt sich das Elternhaus nicht in der Lage, eine diffizile Leistungsproblematik durch häusliche Stützung (konsequente Beaufsichtigung, geschickte Einwirkung, Übung) abzuschwächen. Diffizil wird die Leistungsproblematik dann, wenn von der Intelligenz und der schwankenden Arbeitskraft und -bereitschaft noch so viel positiv zu Buche schlägt, daß die Sonderbeschulung für Lernbehinderte nicht als Problemlösung akzeptiert werden kann. Werden komplex gestörte Problemschüler oder »Grenzgänger zum Sonderschultyp der Lernbehinderten« mit den Schülern, die eine Mittelschul- oder Gymnasialreife anstreben, in einem Klassenverband unterrichtet, so steht der Lehrer vor einer Leistungsstreuung, die neue schulorganisatorische, neue sonderschuldidaktische und -methodische Fragestellungen aufreißt.

Die geeignete bildungsorganisatorische Lösung des Problems einer zu breiten Leistungsstreuung wäre die Aufteilung in zwei vertikale Leistungszüge, die eine horizontale Durchlässigkeit ermöglicht. Die Realisierung solcher Maßnahmen erfordert Sonderschultypen von einer Größe, die die Eröffnung von Parallelklassen garantiert. Die Sprachheilschulen in den Städten sind dazu ohne Zweifel in der Lage. Bei den Schwerhörigen-Schulen und bei speziellen Sonderschultypen in ländlicher Lage dürften Schwierigkeiten entstehen. In solchen Fällen bietet sich das Strukturmodell einer Gesamtsonderschule als Tagesschule an.

Die bisherigen Aussagen ließen die Vielschichtigkeit unserer Thematik sichtbar werden. Dieser komplexe Charakter kennzeichnet die besonderen Schwierigkeiten der notwendigen Konzeption »Besonderer Didaktiken« der Sprachheil- und Schwerhörigen-Schule.

Wir fassen zusammen und geben gleichzeitig Weghinweise:

1. In den Bildungsplänen der Länder haben die Ansprüche der Bildungsmächte Staat, Wirtschaft, gesellschaftliche Institutionen, Kirche ihren Niederschlag gefunden. Die ständige Weiterentwicklung unserer Industriegesellschaft macht auch auf dem Bildungssektor von Zeit zu Zeit eine Analyse der politischen, wirtschaftlichen, kulturell-gesellschaftlichen Situation zwecks Anpassung der Bildungspläne notwendig.
2. Die bisher verpflichtenden Lehrpläne der Regelschulen sollten auf die Sonderschultypen für Sprach- und Hörbehinderte nicht länger Anwendung finden; sie sind für unser Bildungsanliegen zu unspezifisch. Eine fachdidaktische Revision bestände in einer analytischen Lehrplan- und Unterrichtskritik zur Überprüfung der Bildungsinhalte, -gehalte und Unterrichtsziele aller Fächer.
3. Die Bildungsinhalte der zu erarbeitenden Lehrpläne für Sprachheil- und Schwerhörigen-Schulen müssen als eine im Hinblick auf unsere behinderten Kinder getroffene Auswahl verstanden werden. Die Schüler sollen häufig mit solchen Bildungsinhalten konfrontiert werden, deren Erkenntnisgehalte über ein Sachverständnis hinaus Kräfte und Fähigkeiten entwickeln für die schwierige Aufgabe der Auseinandersetzung mit dem gestörten Selbst und für die Stärkung des Willens zur Einpassung in die Gesellschaftsordnung und Arbeitswelt.
4. In der zu entwerfenden sonderschuldidaktischen Konzeption bedarf es der besonderen Beachtung eines ausgewogenen Verhältnisses von Unterrichtsziel und Erkenntnisfähigkeit, von Lehrerforderung und Schülerkraft; denn erfolgreiches Lernen schafft personale Stärkung, Sinn jeder heilpädagogischen Bemühung.
5. In diesem Zusammenhang ist folgende Tatsache wichtig:
Die komplexe Schädigung erzeugt im Zusammenwirken mit ungünstigen Milieufaktoren bei einem großen Teil unserer Sonderschüler ein Leistungsdefizit, welches das besondere didaktisch-methodische Problem einer zu großen Leistungsstreuung innerhalb einer Klasse aufwirft. Eine unterrichtsmethodische Entscheidung zum Gruppenunterricht oder die schulorganisatorische zu Teilungsstunden bagatellisiert das Problem. Die Sonderschule mit zwei Leistungszügen schafft dagegen eine echte Lösung.
6. Daraus resultiert die Notwendigkeit, die beiden Leistungszüge in den Lehrplänen unserer Sonderschulen, auch in jedem didaktisch-methodischen Vorgehen, zu berücksichtigen. Das ließe sich in der Form bewerkstelligen, daß zu sogenannten verpflichtenden Minimalplan-Lehrgängen Aufbau-Lehrgänge konzipiert werden, die in sachgesetzlicher Verbundenheit und in einem didaktischen Bezugssystem zueinander stehen.
Den Aufgaben der Minimalplan-Lehrgänge entspricht es, den Unterrichtsstoff in solchen Einheiten vorzustellen, wie sie dem geistigen Auge der Problemschüler gerade gemäß sind, klein genug, um übersehbar zu bleiben, eng auf ihr Leben bezogen, um ihr Interesse wachzurufen und zu erhalten.
7. Diese nach den didaktischen Prinzipien des Elementaren und Exemplarischen ausgewählten Minimalplan-Lehrgänge stehen zu den Aufbau-Lehrgängen in dem engen Bezugssystem der »kategorialen Bildung«.

Die befähigteren Schüler haben durch die Minimalplan-Lehrgänge schon grund-

- legende Kategorien für die weitere Erschließung von Gegenstandsbereichen gewonnen und können nun im ständigen Vorwärtsschreiten in diesen Gegenstandsbereichen von Stufe zu Stufe Zuwachs an Bildung erfahren (Aufbau-Lehrgänge).
8. Durch die Konzeption von Minimalplan-Lehrgängen mit der didaktischen Forderung des exemplarischen Lehrens und Lernens gelingt es, die durch die ständig anwachsenden Forschungsergebnisse der Einzelwissenschaften überladenen Lehrpläne in ihrer Stofffülle abzubauen, den Umfang der Bildungsinhalte zu beschränken, um durch solche Entlastung der Lehrgänge Zeit für die spezifischen heilpädagogisch-therapeutischen Anliegen zu gewinnen.
 9. Das Integrieren der auf Beseitigung, Milderung oder Kompensierung von Sprach- oder Hörbehinderungen zielenden heilpädagogisch-therapeutischen Übungen in die bildende, erziehende Stundeneinheit muß stets neu als Vorbereitungsarbeit des Lehrers in der didaktischen Analyse geplant werden, weil nach den jeweiligen Fortschritten in den individuellen Heilbehandlungsplänen der Schüler wechselnde Übungsbereiche als vordringlich zur Einbeziehung anstehen.
 10. In den im Lehrplan verankerten sogenannten »Therapiestunden« können mehrere Schüler mit gleichen oder ähnlichen Behinderungen gemeinsam als Schülergruppe in geplanten Übungsfolgen angesprochen werden. Auch hierbei lassen sich die Bindungen zu den bildenden Minimalplan- oder Aufbau-Lehrgängen herstellen, indem z. B. Gruppenübungen zum weichen Vokaleinsatz für Stotterer im Stoffgebiet eines im Unterricht aktuellen Gegenstandsbereichs abgehalten werden.

Wir haben im Vorangegangenen dargestellt, daß die drei Aufgaben unserer Sprachheil- und Schwerhörigen-Sonderschulen, das bildende Unterrichten, das Erziehen und das Heilen oder Kompensieren, nicht als ein Nebeneinander additiver Wirkelemente verstanden werden dürfen; sie müssen vielmehr in noch zu entwerfenden und zu fixierenden speziellen Sonderschuldidaktiken unserer Schultypen zur Integration gebracht werden. Die uns anvertrauten behinderten Kinder sollen auf diese Weise eine höchstmögliche Rehabilitations- und Bildungschance erhalten.

L i t e r a t u r :

- (1) Derbolav, J.: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik, in: Didaktik in der Lehrerbildung, 2. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1960, S. 17 ff.
- (2) Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Julius Beltz, Weinheim 1963, 10./11. Auflage 1970, S. 130.
- (3) Litt, Th.: Naturwissenschaft und Menschenbildung, 4. Auflage, Heidelberg 1963, S. 11.
- (4) Orthmann, W.: Von der Erziehung des Sprachgeschädigten, in: Die Sprachheilarbeit 1967, Heft 4, S. 107.
- (5) Orthmann, W.: a. a. O., S. 109.
- (6) Orthmann, W.: a. a. O., S. 111.
- (7) Siewerth, G.: Didaktik als Wissenschaft, Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1962, Heft 2, S. 77.
- (8) Sperber, H.: Beitrag zur Wesensbestimmung der Didaktik, Zeitschrift »Welt und Schule« 1960, S. 15.
- (9) Stabenow, I.: Frühbehandlung von Sprachentwicklungsverzögerungen, in: Die Sprachheilarbeit 1969, Heft 5, S. 139.
- (10) Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre, Weinheim 1963 und 1965.
- (11) Weniger, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, 2. Auflage, Weinheim 1962, S. 138.

Anschrift des Verfassers: Dr. phil. H.-J. Dannenberg, Sprachheillehrer, Dipl.-Psychologe, Psychoanalytiker, 1 Berlin 28, Alemannenstraße 92.

Zur Integration sprachtherapeutischer Maßnahmen in das Planungsmodell für Unterricht der Berliner Schule

Anliegen dieses Aufsatzes ist — ausgehend von der gegenwärtigen Situation der Sonderschule für Sprachbehinderte —, Planungshilfe für eine behinderungsspezifische Unterrichtsgestaltung zu leisten und hochschuldidaktische Verfahren aufzuzeigen, die angehenden Sonderschullehrern die Möglichkeit eröffnen, optimal komplexes sonderpädagogisches Lehrverhalten während des Studiums einzuüben und zu analysieren.

1. Lehren und Lernen, Didaktik und Methodik

Wenn wir zum vorliegenden Fragenkreis Stellung nehmen wollen, so bedarf es zunächst einer kurzen Darlegung unseres Verständnisses von Lehren und Lernen, Didaktik und Methodik sowie der Verbindung dieser Begriffe mit dem Gegenstandsbereich: Sonderschule für Sprachbehinderte.

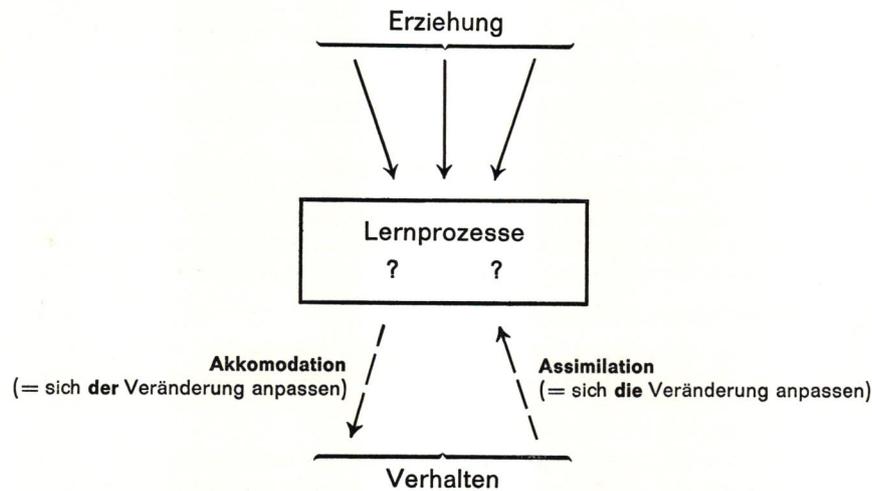
SCHULZ definiert die Zusammenhänge zwischen Lehren und Lernen, indem er feststellt: »Erziehen im allgemeinen, Lehren und Unterrichten bewirken langfristige Veränderungen im Menschen oder sollen sie zumindest bewirken. Die Vorgänge im beeinflussten Menschen, die diese Veränderungen ermöglichen, haben sich bisher weitgehend der direkten Beobachtung entzogen. Wenn diese Vorgänge hier mit **L E R N E N** bezeichnet werden, dann ist dies ein Ausdruck für die Klasse unbekannter Größen . . . , die die beobachtbaren Veränderungen von Menschen erklären, soweit sie nicht allein auf Reifungsprozesse zurückgehen.« (5. — S. 18/19.)

Lernen »im Nebenerfolg zum Erleben und Handeln« (3. — S. 234) ist als **f u n k t i o n a l e E r z i e h u n g** definiert, während die Einflußnahme auf einen Menschen unter pädagogischer Absicht als **i n t e n t i o n a l e E r z i e h u n g** bezeichnet wird. J. DOLCH hat diese Unterscheidung verdeutlicht: »Funktionale Erziehung heißen wir jene, wo man zwar die erfolgte Wirkung sieht, nach der Ursache aber erst Umschau halten muß, intentionale Erziehung diejenige, wo ein sich und eventuell auch uns bewußter Erzieher sichtlich ist, aber erst geprüft werden muß, ob es auch zum Erziehungserfolg kam oder kommt.« (2. — S. 66.)

Erst das aus dem Lernprozeß resultierende Verhalten eröffnet die Möglichkeit des Rückschlusses auf wahrscheinliche Qualität und Quantität der im Individuum liegenden Prämissen. Schulz nennt Verhalten »die Gesamtheit der Anpassungsleistungen in bezug auf eine Situation« (5. — S. 19).

Die folgende Skizze möge die kurz erläuterten Zusammenhänge zusätzlich erhellen. Aus diesem Aspekt resultiert für den Pädagogen eine umfassende Reflexion der zur intentionalen Erziehung bereitzustellenden Gehalte und der jeweils einzuschlagenden Wege. Wir sind damit bei den Fragen der Didaktik und Methodik bzw. des Curriculums. Es würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen, wollte man eine auch nur annähernd vollständige Sicht zu Didaktik und Methodik vermitteln. Wir übernehmen die Definition der »Berliner Schule«, in der »Didaktik als *Theorie des Unterrichts* verstanden (wird), der Unterricht als Ort, wo die ungelösten Fragen der didaktischen Gesamtsituation als konkret zu lösende Lehr- und Lernprobleme auftreten« (5. — S. 9).

Zur Lösung der Lehr- und Lernprobleme bedienen wir uns verschiedener Methoden. KLAFKI sagt: »... alle diese auf das »Wie« von Unterricht und Erziehung gerichteten pädagogischen Maßnahmen bilden den Inhalt des Begriffes Methode im engeren



und eigentlichen Sinne«. (4. — S. 8.) »Methodik« schließlich ist die »Darstellung, Erörterung, Begründung, Sammlung, Zuordnung pädagogischer Methoden« (4. — S. 8).

2. Der Gegenstandsbereich: Sonderschule für Sprachbehinderte

Aufgabe von Forschung und Lehre im Bereich der Didaktik unseres Fachbereiches ist es, einen ausgewogenen und situationsadäquaten Rahmen zwischen den dargestellten Gegebenheiten und unserer Schulwirklichkeit zu finden. Seit Gründung der ersten Sprachheilklassen 1910 in Halle bemüht sich die Sprachbehindertenpädagogik, »Heilung der Sprachstörung mit der Erziehung des sprachgeschädigten Menschen zu verbinden...« (7. — S. 6).

Die Bipolarität der Aufgabenstellung ist es jedoch, welche die Bewältigung des Vorhabens ungemein erschwerte und noch heute erschwert. Seit K. C. ROTHÉ 1929 eine Art Gleichschaltung von Unterricht und Therapie formulierte, war zwar der entscheidende Wendepunkt in Richtung der Überwindung der ursprünglich additiven Konzeption von Therapie und Unterricht erreicht. Gleichzeitig brach jedoch in »didaktischen, methodischen und unterrichtsorganisatorischen Gebieten« (7. — S. 7) eine Vielzahl von Fragestellungen auf, die bis heute erst in Ansätzen gelöst sind und weiter erforscht bzw. strukturiert werden müssen. Nicht zuletzt die »Richtlinien für Erziehung und Unterricht in der Sonderschule für sprachbehinderte Kinder und Jugendliche in Baden-Württemberg« zeigen bis in unsere Tage die »Problematik der Sprachheilschule« — wie es HANSEN 1929 formulierte — auf. Fordern sie doch einmal: »Dem Unterricht der Sonderschule sind die Bildungspläne der Grundschule und der weiterführenden Schulen zugrunde zu legen« (9. — S. 536) und zum anderen: »Die Sonderschule... hat die Aufgabe, sprachbehinderte Kinder und Jugendliche... nach Möglichkeit von ihrer Sprachbehinderung zu befreien...« (9. — S. 536/537).

Wir müssen somit nach Wegen suchen, die beide Forderungen wenigstens asymptotisch erfüllen. Dabei sind wir uns der Tatsache bewußt, daß es dem Versuch der Quadratur des Kreises gleichen würde, wollten wir »in einer Zeiteinheit zwei gesetzlich verpflichtende Aufgaben hoher Bedeutung als Vollgestalt...« (7. — S. 6)

realisieren. Es wird immer nur ein mehr oder minder zufriedenstellender Kompromiß zwischen beiden Vorhaben möglich sein, solange wir eine Sonderschule in der zur Zeit überwiegend gegebenen Form vor uns haben.

Forschungsergebnisse aus dem Bereich der allgemeinen Didaktik und Methodik sind auch für unsere Arbeit relevant. Wir werden sie je nach den Erfordernissen, die sich aus der durch die Läsion bedingten Veränderung der gesamt menschlichen Existenz eines Sprachgestaltungsgestörten ergeben, modifizieren bzw. akzentuieren. Damit grenzen wir uns gleichzeitig gegen das falsche Verständnis vom sprachgestörten Menschen ab, das glaubt, daß »der Rede- und Sprachgestörte . . . durch einen expressiven sprachlichen Partialdefekt dennoch die volle kognitive Strategie und Lernfähigkeit, normale Denkstile und geistsprachliche Potenzen besitzt« (6. — S. 126). Wie auch von ZANDER ausführlich dargestellt (8. — S. 17—23), bestimmt diese Sicht des sprachbehinderten Menschen als eines »gut integrierbaren« Schülers oft auch heute die Diskussion zu Sprachbehindertenpädagogik und Gesamtschule.

Wir schließen uns JUSSEN an, der unsere Position markiert: » . . . Auswirkungen . . . der Sprachstörungen . . . beeinträchtigen nicht allein . . . die Fertigkeit des Sprechens und der bloßen sprachlichen Kommunikation, sondern sie erfassen auf dem Wege über das Gemüt und den an Sprache gebundenen Bereich höherer Denkleistungen das Kind in seinem körperlich-geistigen Ingesamt, und zwar sowohl in seiner Gegebenheit als Einzel- als auch als Gemeinschaftswesen.« (in 1. — S. 328.)

3. *Das Berliner Planungsmodell für Unterricht als Grundlage behinderungsspezifischer Unterrichtsgestaltung*

Bis wann uns eine besondere Unterrichtslehre zur Verfügung stehen wird als Konsequenz jener umfassenden sonderpädagogischen Sicht des sprachbehinderten Menschen, ist im Augenblick noch nicht abzusehen. Erste Schritte in dieser Richtung sind jedoch bereits getan (z. B. 7.).

Ein Planungsmodell für Unterricht, das unseren Erfordernissen weitgehend Rechnung trägt bzw. in das wir unsere spezifischen Belange integrieren können, ist das Modell der Berliner Schule. Nach ihm konstituieren mindestens sechs Momente in ihrem Zusammenwirken Unterricht als absichtsvoll pädagogisches Geschehen. Es sind dies: die pädagogischen Intentionen, die Themen des Unterrichts, die Methoden oder Verfahren zur Bewältigung von Intentionen und Themen sowie die Medien.

Hinzu treten vom Unterrichtenden nicht direkt beeinflussbare anthropogene Voraussetzungen und sozial-kulturelle Bedingungen.

Alle sechs Strukturmomente befinden sich in durchgehender Interdependenz, d. h. gegenseitiger Abhängigkeit.

Wollen wir das Planungsmodell für den sonderpädagogischen Unterricht verwenden, so müssen wir ein weiteres Strukturmoment integrieren, nämlich das der therapeutischen Zielsetzung. Die anderen Strukturmomente erfahren durch die therapeutische Dimension und durch die spezifischen anthropogenen Voraussetzungen des Sprachgestaltungsgestörten Ergänzungen, Akzentuierungen bzw. neue Strukturen.

Die von der Berliner Schule konzipierte Stundenverlaufsplanung erhält bei uns eine Ergänzung durch »sonderpädagogische Maßnahmen«. Sie sollen sich als Ergebnis der theoretischen Reflexionen zu den Strukturmomenten nun in der Darstellung des Stundenverlaufs direkt unterrichtswirksam niederschlagen. Das Prinzip der Therapieimmanenz findet hier neben den Prinzipien der Interdependenz, der Variabilität und der Kontrollierbarkeit Berücksichtigung.

4. Kategorisierung sprachtherapeutischer Maßnahmen

Sprachtherapeutische Maßnahmen, zu denen wir definitorisch alle sonderpädagogischen Maßnahmen zählen möchten, die in einer Sonderschule für Sprachbehinderte Anwendung finden, lassen sich in folgende Kategorien aufgliedern:

Zunächst sind die »Grundsätze für den Unterricht« — wie in den erwähnten Richtlinien formuliert — zu nennen. Sie sind u. a. auch im Beitrag ZUCKRIGLS »Zur Gestaltung des Erdkundeunterrichts in der Schule für Sprachbehinderte« (7. — S. 195 ff.) zusammengefaßt. Es handelt sich um die Grundsätze der Psychohygiene, der Isolierung von Schwierigkeiten, der Schärfung und Differenzierung des Gehörs, der Förderung der Sprechfreudigkeit, der Stimmhygiene, der rhythmisch-musikalischen Erziehung, der einheitlichen anlagegemäßen Lateralität und — im oben erwähnten Beitrag Zuckrigls — um den Grundsatz der Berücksichtigung des ätiologischen Prinzips.

Neben diesen rahmenbildenden Unterrichtsgrundsätzen unterscheiden wir im Bereich der speziellen, behinderungsbezogenen Maßnahmen die der Symptom- und Kausaltherapie.

Zur ersten Gruppe zählen all jene Hilfen, die auf den jeweiligen Moment bezogen sind und — für den Augenblick — der Überwindung der Störung dienen. Daß von ihnen in begrenztem Umfang weitergehende Stimuli in Richtung einer gestörten Kausalität möglich sind, sei konzediert. Sie haben als vornehmlich temporäre Hilfen durchaus ihre Bedeutung — aber eben nur als solche! Wenn wir eingangs in Anlehnung an die Definition von Schulz formulierten, das Ziel unserer Bemühung seien langfristig wirksame Veränderungen im Menschen, dann kann eine Symptomtherapie in der genannten Definition nur im Sinne eines Marksteines auf dem Wege zu diesem Ziel verstanden werden.

Als dritte Gruppe sprachtherapeutischer Maßnahmen ergänzt die Kausaltherapie die spezifische Arbeit in unseren Schulen. Hierunter sind die Therapiesysteme einzuordnen, die die Ursachen der Symptomatik eliminieren. Wir zählen dazu die Maßnahmen der Psychotherapie, die allerdings mit ihrem Schwerpunkt in den Aufgabenkreis des dafür speziell ausgebildeten Therapeuten gehören. Dem Pädagogen obliegt dabei wohl ausschließlich die Realisierung des Prinzips der Psychohygiene und eine möglichst kontinuierlich sozial-integrative Unterrichtsführung. Als kausaltherapeutische Systeme, die im Schwerpunkt dem Aufgabenkreis des Sonderpädagogen zukommen, sei bei vorliegender LRS z. B. das »Material für gezieltes Rechtschreibtraining« (MÜLLER) oder die »Biokybernetische Sprachtherapie« (HARTLIEB) bei den Sprachgestaltungsstörungen des Stotterns und Polterns genannt. Diese Zusammenstellung erhebt selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

5. Zur Planung und Realisierung therapieintegrierten Unterrichts

Es ergibt sich nun die Frage, wie unsere sprachtherapeutischen Maßnahmen in den Unterricht zu integrieren sind. »Solange wir dieser Vollgestalt (Anm.: der Ganztageschule, in der der Behandlungsraum von der zwingenden Notwendigkeit nach materialer Wissensvermittlung frei bleibt) entbehren müssen, werden Behelfslösungen notwendig. Sie versuchen, Unterricht und Behandlung in Parallel-, Synchron- und Separatmodellen zur Wirkung zu bringen« (7. — S. 8).

Welche Schwierigkeiten und Grenzen jenen »Behelfslösungen« auferlegt sind, habe ich bereits darzulegen versucht. Aber auch Chancen scheinen mir in den Modellen zu liegen, da sich auf der Basis materialer Wissensvermittlung und des hierzu erforderlichen Kommunikationsgeschehens sinnvolle Motivationen sprachtherapeutischer Stimuli verwirklichen lassen. Eine dem Kinde möglichst einsichtige Motivation zu

Sprachgestaltung und Stabilisierung gesunder Engramme reduziert die für Konditionierungsprozesse erforderliche Zeit auf optimale Werte.

Die von uns modifizierten Strukturmomente des Berliner Planungsmodells versuchen, »das Wesen und die Lebensbedeutsamkeit der gestörten Sprache, das Gesamtverhalten ihrer Träger in der ganzen Breite der menschlichen Existenz so eingehend aufzuhellen, daß Daten für eine »entsprechende«, eben schädigungsspezifische Unterrichtsgestaltung gewonnen werden . . .« (7. — S. 7).

Zufriedenstellend kann ein solches Vorhaben nur unter kontinuierlicher Beachtung der Erkenntnisse aus anderen Wissenschaftsbereichen, wie z. B. der Differentiellen Psychologie der Sprachbehinderten, gelöst werden. Die pädagogischen Belange — und im vorliegenden Fall die methodisch-didaktischen Beiträge — sind von uns zu leisten. Hierbei ergeben sich zwei Aufgabenbereiche, die untrennbar miteinander verbunden sein müssen: erstens die theoretische Planung und zweitens die Verifikation bzw. Falsifikation der Planung »vor Ort«, d. h. im konkreten Unterricht.

In unserer besonderen Situation verändern sich die Strukturmomente von Unterrichtsfach zu Unterrichtsfach und von Klasse zu Klasse. Wir müssen in jedem einzelnen Fall unser Vorhaben unter Bezug auf die hier und jetzt gültigen Bedingungen planen. Nur so erhalten wir die Unterrichtsganzheit, die der konkreten Situation am ehesten gerecht wird. Eine solche Aussage impliziert gleichsam die Frage nach hochschuldidaktischen Verfahren, die uns in optimaler Weise Studien- und Trainingsmöglichkeiten für Unterrichtsplanung und -durchführung eröffnen. Nur durch möglichst häufige Gegenüberstellung von Planung und Praxis kann es dem Studenten gelingen, eine ausgewogene Integration des sonderpädagogischen Auftrages und der Wissensvermittlung zu leisten. Erst die Vielfalt verschiedenster Einzelprojekte läßt die ganze Dimension sonderpädagogischer Unterrichtsarbeit unseres Fachbereichs transparent werden.

Die andere Komponente unserer Arbeit, die Bewährung der Planung vor Ort sowie die Reflexion der sich aus der Durchführung ergebenden Konsequenzen, läßt sich hochschuldidaktisch wohl nur über die Einrichtung von Unterrichtsmittschau und Mikro-Teaching optimal effizient gestalten. Aufgabe beider Verfahren ist die weitgehende Ablösung der herkömmlichen Hospitation und der traditionellen Lehrversuche im Klassenverband zugunsten eines wirkungsvolleren Trainings bzw. Studiums des Lehrerverhaltens. Zu diesem Zweck können beide Medien kombiniert zum Einsatz kommen. Gerade in unserer Situation mit relativ weit auseinander liegenden Schulen und nicht geringem Schwierigkeitsgrad in Planung und Durchführung behinderungsspezifischen Unterrichts ist die Forderung nach derartigen Medien im hochschuldidaktischen Rahmen wohl kaum als unangemessen zu bezeichnen.

Zusammenfassung

Ausgehend von den Überlegungen zu Lehren und Lernen, Didaktik und Methodik wurde der Gegenstandsbereich: Sonderschule für Sprachbehinderte in seiner derzeitigen Gestalt analysiert. Es zeigten sich Möglichkeiten und Grenzen der Integration sprachtherapeutischer Maßnahmen in das Unterrichtsgeschehen unserer Schulen. Das erweiterte Planungsmodell für Unterricht der »Berliner Schule« erwies sich als brauchbare Voraussetzung für behinderungsspezifische Unterrichtsgestaltung. Die Vielfalt in Planung und Durchführung jedoch, die zur Beherrschung eines solch komplexen Vorhabens — wie die therapieintegrierte Unterrichtung sprachbehinderter Kinder — erforderlich ist, dürfte wohl während des Studiums nur durch den Einsatz neuer hochschuldidaktischer Medien von angehenden Sonderschullehrern zu bewältigen sein.

Literatur:

1. v. Bracken, H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt/Main 1968.
2. Dolch, J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. Ehrenwirth, München 1963.
3. Fischer-Lexikon Pädagogik. Fischer Bücherei, Frankfurt/Main 1971.
4. Studienbegleitbrief 5 zum Quadriga-Funkkolleg: Erziehungswissenschaft. Beltz, Weinheim 1969.
5. Heimann, P., u. a.: Unterricht — Analyse und Planung. Schroedel, Hannover 1965.
6. Orthmann, W.: Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik. Marhold, Berlin 1969.
7. Orthmann, W.: Schulische Betreuung sprachbehinderter Kinder (Schriften zur Sprachgeschädigtenpädagogik, Heft 2, Hrsg. Prof. Dr. G. Heese). Marhold, Berlin 1972.
8. Zander, K.: Gesamtschule und Sprachbehinderte, in: Die Sprachheilarbeit 1/72, S. 17—23.
9. Kultus und Unterricht, Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg, Sondernummer 1, 1970.

Anschrift des Verfassers: Lothar Werner, SOL, Institut für Hör-, Sprach- und Sehgeschädigtenpädagogik, 69 Heidelberg, Zeppelinstraße 3, privat: 75 Karlsruhe 1, Reinhold-Frank-Straße 5.

Willi Rechner, Altleiningen

Medienverbund in einer Grundschulklasse für Sprachbehinderte

Konzeption eines Super-8-Schleifenfilms
im Kontext des Reduzierten Unterrichtsgesprächs (RU)

Bisher wurde der Film meist unter dem Aspekt der Wissensvermehrung betrachtet. Beim integrierten Sprachheilunterricht rücken Lernziele mit affektivem Charakter, Lernziele im Bereich des Psychomotorischen und im Sozialverhalten, also Lernziele, die über den kognitiven Bereich hinausgehen, in den Vordergrund. Optimierend wirkt der Film bei emotionalen oder affektiven Lernzielen. Zurückzuführen ist dies auf die Erscheinungsform der Identifikation und Projektion. Sprachbarrieren werden abgebaut und eine Änderung des affektiv blockierten Verhaltens geschaffen. Filme provozieren zum Sprechen, lenken von den eigenen Schwierigkeiten ab und führen zu logophobiefreiem Klima. Therapie ist Unterrichtsprinzip und wird durch gezielten Filmeinsatz bereichernd praktiziert.

Tonbandarbeit als »Reduziertes Unterrichtsgespräch (RU)« nach A. ZUCKRIGL (1) (erstmalig in der Zeitschrift für Heilpädagogik 1964/2 beschrieben) hat sich als in den Unterricht integriertes sonderpädagogisches Verfahren nunmehr fast ein Jahrzehnt bewährt: Den Schülern wird die Aufgabe gestellt, die Unterrichtsergebnisse auf dem Tonband zusammenzufassen. Hierbei spricht im Normalfall jeder Schüler seinen Satz dreimal, erstens als Vorschlag, zweitens zur Aussteuerung der Lautstärke, drittens zur Aufnahme.

Es wird also, motiviert durch das gesteckte Arbeitsziel (Wissenswertes festzuhalten), diszipliniert gesprochen. Die Sprechsituation ist versachlicht, Stotterer erfahren die Möglichkeit der Korrektur, die Artikulationsgenauigkeit wird motiviert gesteigert und Lernen am Erfolg ermöglicht. Das Abhören der Tonbandaufnahme führt vor allem zu Erfolgserlebnissen und fördert die Sprachgestaltungskraft. Ausführlich wird diese Methode von Zuckrigl in »Sprachschwächen«, Villingen 1964, und »Wenn Kinder stottern«, München-Basel 1966, dargestellt und begründet.

Filmgestaltung und Inhalt

Für den Unterricht wurde nunmehr auch ein Super-8-Film (farbig) von der Lehrkraft selbst gedreht und als Schleife in eine Kassette eingespult. Er wurde ohne Ton hergestellt, weil sprachliche Äußerungen provoziert werden sollen. Nach kurzen Sequenzen bedeutsamer Aktion bricht der Film ab, d. h. nach Ablendung folgt die nächste Sequenz. Der Lehrer steuert und selektiert den Mitteilungsdrang der Schüler. Der herauskristallisierte, qualifizierte Satz wird durch das »RU« fixiert. Dieser sprachfördernde Film trägt den Titel »Ein Autofahrer tankt« (Titel nicht sichtbar, wird erarbeitet) aus der Unterrichtseinheit »An der Tankstelle« für das zweite Schuljahr. Die neben der Schule liegende Tankstelle wurde zum Objekt gemacht, da die Schüler jeden Tag an ihr vorbeigehen. Somit war die Bezugschaffung von starker Natur, es ist nicht irgendein Tankwart, sondern Herr Müller, den alle Kinder kennen.

Der Film bietet fünf Sequenzen zur sprachlichen Erarbeitung an. Spezialkettierungen werden erarbeitet und an der Tafel fixiert, da ein Tageslichtprojektor der Filmwiedergabe diene.

Unterrichtsverlauf

Aufgabenstellung: Wir wollen einen Film vertonen! Der Film wird komplex geboten. Es folgt die Suche nach dem Titel. Dieser wird an die Tafel geschrieben. Nun folgt die einzelne Wiedergabe der Sequenzen. Diese sollen das »Wahrnehmungserleben und die Sachkenntnis beim Schüler erhöhen, seine Sprechbereitschaft steigern, den Sprachbesitz fördern und zur sprachlichen Mitteilung reizen« (2).

1. Sequenz (Halbtotale): Ein Auto fährt bei der Tankstelle an der Zapfsäule vor. Der Tankwart kommt. — Ablendung. Film wird angehalten. Das sprachliche Angebot wird selektiert und durch die Tonbandaufnahme in Form des »RU« fixiert.
2. Sequenz (groß): Hand des Tankwarts öffnet den Tankverschluß. — Ablendung. Filmstopp — Begriffe wie Tankdeckel, Tankverschluß, Tankstutzen werden bereitgestellt, die sprachliche Formulierung durch das »RU« festgehalten.
3. Sequenz (groß mit Schwenk): Aus der Zapfsäule wird der Zapfhahn gezogen und in den Einfüllstutzen gesteckt. Hand drückt auf den Zapfhahn. — Ablendung und Stopp. — Semantische Erarbeitung von Zapfsäule, Zapfhahn, Zapfschlauch (Benzinschlauch). Tätigkeitsverbindung schaffen: Zapfsäule — zapfen; Zapfhahn — drücken; Tankstutzen — einfüllen usw. Erarbeitung gegebenenfalls durch Impulse unterstützen. — Brauchbare Sätze als »RU« aufzeichnen.
4. Sequenz (nah): Zählwerk der Zapfsäule läuft. Tankwart hängt Zapfhahn an die Zapfsäule. Zählwerk bleibt stehen. — Ablendung. Filmstopp. — Das sprachliche Angebot auswerten — Zählwerk beachten (Liter/Preis). Denkanstoß für die Lücke geben — (Verschließen des Tankstutzens). Pragmatische Dimension! Das sprachliche Ergebnis durch Tonbandaufnahme festhalten.
5. Sequenz (nah): Tisch mit Kasse. Autofahrer legt Geld auf den Tisch. Tankwart gibt Quittung. — Ablendung. Filmende. — Aktion wird versprachlicht. — Impuls für Tankbeendigung und Weiterfahrt geben. — Brauchbare Sätze als »RU« festhalten.

Auswertung und Zusammenfassung

Aufforderung: Wir wollen unsere Tonbandaufnahme abhören (Durchführung nach den Erfordernissen des »RU«). Dann erfolgt Bild und Tonvergleich. Ausführung: Zu jeder Sequenz wird die betreffende Tonbandaufnahme wiedergegeben. Da Bild und

Ton nicht synchron sind, bedeutet dies ein Verharren bei der Ablendung. Die Kinder sollen die Richtigkeit des Bild- und Tonangebots bestätigen (audio-visuelle Differenzierung).

Tafelbild:	Tankstutzen — einfüllen
Tankwart — tanken	Benzintank — volltanken
Tankdeckel — aufdrehen	Zapfschlauch — durchlaufen
Zapfsäule — zapfen	Zählwerk — zählen
Zapfhahn — drücken	Geldbeutel — bezahlen

Der erarbeitete Tafeltext soll als Leistungskontrolle der nachfolgenden Stillarbeit (Bilde Sätze!) dienen.

Konklusionen

Zur didaktischen Struktur dieser Unterrichtsstunde kann gesagt werden, daß durch Kooperation von Film, Tonband (RU) und Tafel ein Medienverbund zustande kam. Unter Medienverbund ist an dieser Stelle ein spezifisch-arbeitsteiliges Kombinieren verschiedener Medien zur Erhöhung der Effektivität des Lernsystems gemeint. Durch das Medium Film erfolgte ständige Motivation. Erhöhung der Merkfähigkeit und der Sprechaktivierung kam durch die Visualisierung mit Hilfe des Schleifenfilms zum Tragen. Die soziale Lernphase sowie Psychohygiene wurden berücksichtigt. Die Isolierung von Schwierigkeiten (Enge der Bildausschnitte) im Lernprozeß war gegeben. Bekräftigungsanreiz (reinforcement), der für das Lernen am Erfolg, dem Erfolg der sprachlichen und sprechtechnischen Leistung, eminent wichtig ist, wurde durch das »RU« vermittelt. Sprechleistungsstufen und Satzmuster wurden geboten. Bei allen Sprachbehinderungsgruppen konnten therapeutische Maßnahmen angewandt werden. Das »RU« erwies sich hier erneut als ein integratives therapeutisches Mittel, das zur Zeit nicht überboten werden kann.

Literatur:

- (1) Zuckrigl, A.: Sprachschwächen. Villingen 1964, S. 136.
- (2) Heese, G., in: Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe (Hrsg. H. Jussen). München 1967, S. 270.

Anschrift des Verfassers: Willi Rehner, 6719 Altleiningen, Mozartstraße 1.

Hilfsmittel für Sprachheilberater und Ambulanzen

Die »Übungsblätter zur Sprachbehandlung« werden in hohem Maße von Sprachheilberatungsstellen und Ambulanzen bei der Behandlung und für häusliche Übungen verwendet und den Patienten bzw. den Erziehungsberechtigten zur Bestellung empfohlen.

Da die »Übungsblätter« von den Buchhandlungen nicht vorrätig gehalten werden, ist die Direktbestellung beim Verlag der schnellste und wirtschaftlichste Weg. Zur Vereinfachung des Verfahrens stellt der Verlag vorgedruckte Bestellzettel zur Verfügung. Seitens der Beratenden sind lediglich die für den Patienten erforderlichen Übungsblätter anzukreuzen. Die vom Patienten einzusendenden Bestellzettel werden vom Verlag postwendend erledigt.

Bestellzettel auf Anforderung.

Wartenberg & Söhne · 2 Hamburg 50 · Theodorstraße 41

Erfahrungen mit dem Elternseminar bei der stationären Behandlung sprachgestörter Kinder

»Vater werden ist nicht schwer, Vater sein dagegen sehr«, besonders dann, wenn das Kind in irgendeiner Weise, sei es körperlich oder seelisch, »mißraten« ist, wenn es z. B. stottert. Die meisten Eltern stehen betroffen vor dieser Tatsache und wissen nicht, wie man dem Übel abhelfen kann. Sie werden zunächst eigene Methoden suchen, z. B. die Anweisung zu tiefem Atmen, zu Leseübungen, zum langsamen Sprechen usw. bis zu dem Befehl, das kritische Wort so lange zu wiederholen, bis es einwandfrei gesprochen werden kann. Bei diesen Übungen verliert aber das Kind oft noch mehr sein Selbstvertrauen, zieht sich schweigend oder weinend zurück, fühlt sich unterlegen und scheut die Öffentlichkeit; es wird sich seines Sprachfehlers bewußt. Viele Eltern empfinden das Stottern auch als Schmach und Familienschande und sind auch meist überfordert, in der Erziehung den richtigen Weg zu finden. (Wörtliches Protokoll aus der Umkleidekabine einer Badeanstalt: »Marion, wenn du jetzt nicht sofort aufhörst zu stottern, dann setzt es aber was! Wer stottert denn in deiner Klasse, he?«) An diesem Beispiel sehen wir, daß man dem Stotterer oft Unrecht tut und ihn falsch beurteilt, ohne es zu wissen*). Die Eltern-Kind-Beziehung ist oft stark gefährdet, wenn nicht gar erheblich gestört, und dies noch zu einem Zeitpunkt, wo das Kind dringend der elterlichen Hilfe und Unterstützung bedarf. Man kann sogar vermuten, daß in dieser Problematik ein großer Teil der Kontaktstörungen des Stotterers überhaupt zu suchen ist.

Es gibt nun mehrere Möglichkeiten, die Eltern mit in die Therapie einzubeziehen. In der Ambulanz sieht das mehr oder minder so aus: Der Sprachheillehrer übt mit dem Kind, wobei die Eltern gelegentlich anwesend sind und sich Stichworte aufschreiben, sie werden persönlich beraten, und es wird ihnen Schrifttum gegeben oder empfohlen. Sie werden außerdem gebeten, das Übungsprogramm zu Hause zu wiederholen.

Bei der stationären Behandlung gestaltet sich dieses Problem wesentlich schwieriger. Da das Einzugsgebiet eines Heimes für sprachgestörte Kinder naturgemäß sehr groß ist, die Reisekosten und der Aufwand zu kostspielig sind, ist das Verhältnis des Therapeuten zu den Eltern ganz verschieden von dem soeben Beschriebenen. Man muß andere Möglichkeiten des Kontaktes finden, denn gerade die schweren Fälle, bei denen oft die traurigsten Familienverhältnisse herrschen, werden stationär behandelt. Durch günstige Anreise der Kinder sowie durch günstige Abfahrtermine kann man mindestens zwei längere Besprechungen planen. Auch an den Wochenendurlaubstagen sind Gespräche möglich, allerdings fühlt man sich bei einer größeren Anzahl der Kinder gehetzt und kann sich kaum genügend konzentrieren.

Wer aber ein wenig Erfahrung in der Sprachheilarbeit hat, dem wird auffallen, daß viele Mütter und Väter die gleichen Fragen und Probleme haben und daß man viel unnütze Zeit damit zubringt, jedem Eltermpaar einzeln Dinge zu erklären, die man ebensogut, wenn nicht vielleicht sogar besser, im großen Kreis besprechen könnte. Dieser Vorschlag wird von den meisten begrüßt, und sie sind bereit, sich einen Samstag oder Sonntag frei zu halten, um an einem solchen Seminar teilzunehmen.

*) siehe S. Bensinger: Stottererwitze — Zum Lachen oder zum Weinen? Die Sprachheilarbeit, 12 (1967) 1, S. 19—20.

(Die Einladungskarten werden von den Kindern selbst gestaltet. Aus dem Text kann man entnehmen, daß morgens mehr theoretische Fragen behandelt werden und nachmittags die praktische Arbeit im Vordergrund stehen wird. Natürlich darf die Angabe von Ort und Zeit nicht fehlen.)

Vormittags sitzen Eltern und Therapeut im großen Kreis zusammen (der Raum ist eine Schulklasse), auf der Tafel ist stichwortartig der Verlauf der Sitzung notiert. Mit Erlaubnis der Eltern läuft auch ein Tonband zur späteren Kontrolle dazu. Schrifttum und Übungsmaterial liegen auf den Fensterbänken.

Natürlich ist es im Anfang nicht ganz leicht, Mütter und Väter zu einem gemeinsamen Problemgespräch zu bewegen, sie sind untereinander fremd und fürchten vielleicht auch, daß man ihnen Erziehungsünden vorwirft. Aber etwas ist ihnen gemeinsam: sie haben ein sprachgestörtes Kind. Indem der Therapeut die Sorgen und Fragen der Eltern verbalisiert, löst sich bereits die anfängliche Reserviertheit, und sie merken, daß sie hier ihren Kummer abladen können und daß sie mit ihren Problemen nicht allein stehen. Die Einführung des Leiters wird hier meist schon zum allgemeinen, vielleicht noch etwas zaghaften Gespräch, aber man beginnt bereits, sich gegenseitig Trost und Rat zu geben. Die Teilnehmer des Seminars schildern die Nöte ihres Kindes, sprechen von ihren bisherigen Versuchen, dem Übel abzuhelpfen, und überlegen manchmal schon selbst, welche Ursachen die Sprachstörung haben kann. Nach kurzer Diskussion faßt der Leiter zusammen und bringt etwas Ordnung in das oft sprunghafte Gespräch. In dem nun folgenden Gesprächsteil kommen dann die Übungsmethoden zur Aussprache. Eltern, von denen man bereits weiß, daß sie effektiv mit dem Kind üben, kann man bitten, ihre Methoden zu erläutern. Man kann auch einige positive oder negative Erziehungsmethoden zur Diskussion stellen.

Nun, da die Eltern untereinander schon etwas vertrauter sind, kann man näher auf die Ursachen eingehen. Es ist eine Frage des Taktes und der Übung, hier nicht zu kränken, sondern zu entlasten und zu klären (siehe auch später). Die Gesprächsteilnehmer sollen und dürfen keine Schuldgefühle entwickeln, da sie sich sonst zu leicht vom Psychologen oder dem Sprachheillehrer überrumpelt fühlen und sich gegen ihn stellen, und damit wird die Erziehungssituation noch ungünstiger. Ohne Mithilfe der Eltern verlernen die wenigsten Kinder ihre Sprachstörung.

Der nächste Punkt betrifft Erziehungsfragen des sprachgestörten Kindes, und hier zeigt sich, wie interessiert Mütter und Väter plötzlich sind. Es geht manchmal weniger um die Sprachstörung, sondern meist wird der Kreis um dieses Problem viel zu groß gezogen. Oft werden außenstehende Personen für die Ursache der Sprachstörung gesucht: Schwiegermütter und böse Tanten, die das Kind angeblich verhätscheln und versuchen, es den Eltern zu entfremden. Die Vorwürfe gegen die Schule nehmen aber im Bereich der außenstehenden Faktoren den größten Raum ein. Wenn der Gesprächsleiter hier nicht die Diskussion bremst und zügelt, so verliert sich die Aussprache ins Uferlose. Es zeigt sich, daß die Eltern oft unverhohlene Aggressionen den Lehrern gegenüber aufweisen, und es ist leicht verständlich, daß ein Kind verhaltensgestört wird, wenn es zwischen Eltern und Lehrern hin- und hergerissen wird.

Nach den bisherigen Erfahrungen stockt das Gespräch leicht bei der Frage, ob und in welcher Weise die Eltern an der Genese des Sprachfehlers beteiligt sind. Wegen des Schwierigkeitsgrades werden diese Fragen erst jetzt gestellt, obwohl sie sachlich an den Anfang des Gesprächs gehören. Aber es ist einsichtig, daß die Eltern ihre »Schuld« — aber sprechen wir lieber von »Einfluß« — erstens nicht vor sich selbst eingestehen wollen, zweitens ihn nicht vor fremden und außenstehenden Personen und drittens auch nicht vor dem Therapeuten zugeben können, der vielleicht gleich-

altrig oder jünger ist, als sie selbst sind. Wie schon erwähnt, neigen die Eltern bei diesem Punkt dazu, abzulenken und der präzisen Frage auszuweichen, indem sie auf die Erziehung im allgemeinen zu sprechen kommen; die Eltern scheinen den Schwierigkeiten ihrer Kinder oft nicht gewachsen zu sein. Man kann im Rahmen dieses Gesprächs nur auf Literatur und pädagogische Seminare in Erwachsenenbildungsstellen verweisen.

Oft muß die Diskussion hier wegen Zeitmangels abgebrochen werden, d. h. es erfolgt eine Art Resümee des Erarbeiteten, und es muß ausdrücklich darauf hingewiesen werden, daß keineswegs alle Fragen nun geklärt sind und dieses Gespräch nur dazu dienen soll, sich auszusprechen und Denkpulse zu setzen. — Danach wird die Gesprächsrunde aufgelöst, nachdem man kurz das Programm des Nachmittags umrissen hat.

Drei Stunden später finden sich Eltern und Kinder im Tagesraum der Station ein. Das nun folgende erscheint den Kindern als »bunter Nachmittag«, für die Eltern aber und für den Therapeuten ist es die Demonstration der praktischen Arbeit nach dem rein theoretischen Teil am Vormittag. In bunter Folge zeigen wir den Eltern ausgewählte Teile aus der Behandlung. Natürlich kann hier vieles nur angedeutet werden, und viele therapeutische Formen wie etwa die Psychoanalyse, Verhaltenstherapie usw. verbieten sich hier einfach, und das wird den Eltern auch klargemacht. Sehr gut lassen sich die Übungen für Stammer darstellend: als vorsprachliche Übung für die Sprechmuskulatur etwa Watteblasen (ein Konkurrenzspiel, bei dem ein Vater den Schiedsrichter spielen kann), als sprachliche Übung lustige Verse mit gehäufte Anzahl eines kritischen Lautes. Die Erweiterung des Wortschatzes verbunden mit Konzentrationsübungen wird mit einem einfachen Memory gezeigt. Grammatisches Verständnis kann ebenfalls als Konkurrenzspiel aufgeführt werden. — Die Eltern hören nach unseren Erfahrungen interessiert zu und achten auf die Art und Weise, wie der Therapeut sich verhält, wie er korrigiert, ermuntert und Hinweise gibt. — Vor jeder Übung werden die Eltern in Stichworten darüber aufgeklärt, was die einzelnen Spiele sprachtherapeutisch bezwecken.

Die Übungen für Stotterer sind etwas schwieriger vor einem Auditorium zu zeigen: Wir beginnen mit einfachen Rufübungen aus der Musiktherapie, abstrahieren Rhythmus und Melodien, weisen an praktischen Beispielen auf, wie eng das Singen mit dem Sprechen verbunden ist. Sehr nett gestalten sich Gedichte mit rhythmischer und/oder melodischer Begleitung und gesprochene Lieder mit Refrain, bei dem alle, auch die Eltern, mitsingen. Überhaupt werden die Eltern möglichst oft in die Übungen miteinbezogen; es macht mehr Spaß und ist einprägsamer. Melodien und Rhythmen werden erarbeitet, ebenso das musikalische Koordinatensystem hoch — tief, laut — leise, langsam — schnell. Wichtig ist es, darauf hinzuweisen, daß nicht Musikerziehung, sondern Musiktherapie im Vordergrund steht. So oft wie möglich werden daher Texte unterlegt und mitgesprochen. Nicht zu vergessen sind auch die Dirigierübungen, mit denen wir schon fast in die Psychotherapie hineinragen (Enthemmung der besonders gehemmten Kinder). — Unter Berücksichtigung der musikalisch-rhythmischen Faktoren haben wir einmal eine Art Kinderoper »Der Rattenfänger von Hameln« (vom Autor selbst komponiert) aufgeführt, die bei allen Kindern und Erwachsenen großen Anklang fand. Zwar viel Arbeit — aber sicher nicht umsonst!

Weiterhin bekommen die Eltern einen Einblick in das Spiel als therapeutisches Mittel. Das Abreagieren von Aggressionen läßt sich sehr nett an Indianerspielen zeigen, die zum Teil von den Kindern und Jugendlichen selbst erfunden worden sind. Höhepunkt dieses Spieles ist gewöhnlich das Schießen auf einen Feind, ein Männchen, das

vorher auf eine Tafel gemalt worden ist. — In den gleichen Rahmen gehört auch das Kasperle-Spiel, ebenfalls von den Kindern selbst erdacht. Manchmal wird die Problematik der Mitspielenden für die Eltern sehr deutlich, man kann es aber keineswegs in allen Fällen erwarten.

Übende Verfahren zur Atmung, Satzmelodie wie zum rhythmischen Sprechen dürfen an einem solchen Nachmittag nicht fehlen. Auch die »Tricks«, über einen schwierigen Laut zu kommen, werden gezeigt sowie auch das Sprechen der kritischen Phase im Takt, z. B. das Ineinanderziehen der Worte, der fast gehauchte Sprechansatz usw. Auch die Gesprächstherapie muß berührt werden. Es ist natürlich sehr schwer, die Kinder zum freien Sprechen über ihre Probleme zu bringen. Es gehört sehr viel Takt und Einfühlungsvermögen dazu, da man Gefahr läuft, daß sich das Kind oder der Jugendliche vor dem Therapeuten verschließt — vielleicht sogar ganz für den letzten Teil der Kur.

Wichtig ist immer, daß die Eltern das, was sie sehen, als Therapie und nicht nur als Vergnügen ansehen. Sie brauchen zwischendurch immer wieder Hinweise auf die Zusammenhänge des Dargebotenen und der Behandlung. Die Kinder spüren an solchen Nachmittagen auch häufiger, daß dies eine Art Bewährungsprobe ist. Natürlich kommen trotz aller Übung doch häufiger sprachliche Versager vor. Der Therapeut und die Eltern werden sich von Fall zu Fall verschieden verhalten. Wenn kritisiert wird, tut es der Therapeut, er kann auch vorsichtig formulieren, was gerade in dem Kind vorgeht, er darf es aber niemals in Beschämung und Verlegenheit bringen, im Gegenteil, er soll den Sprechimpuls fördern und das Bemühen, einwandfrei zu sprechen. Die Eltern sollen lernen, sich zu Hause möglichst so zu verhalten wie der Therapeut, darum ist es so wichtig, daß er sich vorbildlich vor Eltern und Kindern benimmt.

Wenn die Eltern nun nach einigen Monaten ihr Kind abholen, sprechen wir wieder unter vier bzw. sechs Augen, ja, manchmal auch in Anwesenheit des Kindes oder des Jugendlichen. Eltern und Kind sind meist aufgeregt und schenken dem Gesprächsleiter wenig Aufmerksamkeit. Manchmal erwarten sie auch eine perfektionierte Aussprache und sind enttäuscht, daß dies nach längerem Kuraufenthalt, trotz der vielen Arbeit und Mühen, noch nicht der Fall ist.

Unser Bestreben geht nun dahin, nach einem Vierteljahr die Eltern nochmals zu einer Diskussion einzuladen. Leider haben wir noch zu wenig Erfahrungen in dieser Richtung, es konnte bisher nur einmal zu dieser nachträglichen Aussprache kommen. Zukünftig müßten diese Seminare jedoch an einem Samstag oder Sonntag stattfinden, da die Eltern dann mehr Zeit haben. Trotz des ungünstigen Termins umfaßte unsere Gesprächsrunde neun Teilnehmer. Andere haben sich schriftlich oder telefonisch entschuldigt, nur ganz wenige Eltern ließen nichts von sich hören. Diese letzte Gruppe hatte entweder keine Probleme logopädischer Art oder war ihnen gegenüber gleichgültig geworden. Bei der Gruppe der erschienenen Eltern war ein reges Interesse spürbar. Man merkte deutlich, daß sich die Teilnehmer zwischendurch viele Gedanken um die Sprachstörung ihres Kindes gemacht und mit mehr oder minder Erfolg versucht hatten, die Anregungen des Therapeuten in die Praxis umzusetzen. In manchen Fällen ist es nur zu verständlich, wenn die Eltern nach mehreren gescheiterten Versuchen resignieren, und sie brauchen dringend einen weiteren Impuls. Oft zeigt sich auch, daß es zu Kompetenzschwierigkeiten kommt, daß stationäre und ambulante Betreuung auseinanderklaffen und daß sich viele der gegebenen Anregungen nicht realisieren lassen. Mit Hilfe eines Fragebogens (über das sprachliche Verhalten des Kindes, Änderungen seines Charakters sowie Veränderungen in der Umwelt des Kindes) werden gemeinsam neue Möglichkeiten diskutiert.

Unser Bemühen geht ferner dahin, dreimal im Jahr alle interessierten Eltern, deren Kinder in unserem Heim behandelt worden sind, zu uns einzuladen, um einen Kontakt noch längere Zeit nach der Behandlung zu ermöglichen, damit die Eltern nicht gleichgültig werden, sondern immer wieder neue therapeutische Anstöße gegeben werden, bis das Übel endgültig beseitigt ist.

Wir hoffen, daß es uns weiterhin gelingt, diese Vorstellungen in die Praxis umzusetzen, und daß unsere Erfahrungen und Vorschläge in entsprechenden Kreisen Anklang finden.

Anschrift der Verfasserin: Susi Bensing, Diplom-Psychologin, 44 Münster, Boeselagerstr. 50.

Umschau und Diskussion

Werner Orthmann, Reutlingen

Zum Thema Integration – Isolation sprachbehinderter Schüler

Was kommen mußte, kam: Auch die Sprachbehindertenpädagogik steht im Sog der Diskussion der Bildungsreform, seit einiger Zeit im besonderen von Gesamtschulüberlegungen.

Was diese Diskussion spürbar belastet, ist meines Erachtens die Vernachlässigung der dringend anstehenden binnenstrukturellen Flurbereinigung. Es ist nur zu verständlich, wenn TEUMER (Heft 1, 1972) sich zunächst dieser Notwendigkeit zuwendet in der richtigen Erkenntnis, daß reichlich bunt bestellte Felder im Sprachgeschädigtenwesen sicher in die »bildungspolitische Gesamtkonzeption ausstrahlen und dabei manche Verwirrung stiften« (S. 2) können.

Sachlogisch ergäbe sich daher, doch zunächst binnenstrukturell aufzuarbeiten, auf daß man sich geschlossener und mit klaren Konzeptionen den wichtigen und folgenreicheren Überlegungen zu Integrationsfragen zuwendet. Insofern meine ich, daß lang aufeinanderfolgende Diskussionsphasen weniger effektiv sein werden, weil sie nicht aus einem geschlossenen und überzeugungskräftigen Organisations- und Sachfeld zur Verbindlichkeit ebenso geschlossener Stoßrichtungen führen. Durchaus zu Recht greift daher SCHULZE (Heft 2, 1972) wieder die von mir wiederholt gestellte Forderung nach einem verbindlichen Gremium auf (S. 50).

Es erscheint mir daher wenig sinnvoll, zu den verdienstvollen nomenklatorischen Vorschlägen TEUMERS (Heft 1, 1972) im einzelnen Stellung zu beziehen, auch nicht zu ihrer Kritik durch SCHULTHEIS (Heft 2, 1972). Zudem möchte ich mich dem Vorschlag von SCHULZE (Heft 2, 1972) nach Beschränkung gern anschließen. Zu warnen ist jedoch, das möchte ich noch anfügen dürfen, vor erneuten Namensumstellungen unserer Schulen, nachdem sich »Sonderschule für Sprachbehinderte«, hier und dort sogar erfreulicherweise »Schule für Sprachbehinderte«, durchzusetzen beginnt. Es erscheint mir nicht ungefährlich, zu unterscheiden und zu institutionalisieren zwischen kurzfristigen »Heil«-schulen und langfristigen »Behinderten«-schulen. Auch hier steckt, wie überall, der Teufel im Detail. Die zur Zeit nicht zu übersehende Unsicherheit in der präzisen Prognostik verweist gebieterisch auf das Kalkül des Risikos und seiner optimalen Berücksichtigung. Diesem Weg aber dienen zur Zeit immer noch am sichersten screening-Systeme im Verbundansatz von Früherfassung — Frühbetreuung — Ambulanz — Sonderschule. Wenn wir so weit sein werden, daß mit hoher

Sicherheit und früh die Indikation für »Schulfall« oder »Behandlungsfall« gestellt werden kann, mag manches eleganter und weniger aufwendig ablaufen.

Die auf der sachlogisch verständlichen und historisch bedingten unsicheren Strukturbasis zu diskutierenden Gesamtschulfragen müßten im Grunde auf eine Warteliste, wenn nicht weitere Risiken eingehandelt werden sollen. Wir sagten b, ehe a gefestigt ist. Gleichzeitig bin ich mir bewußt, daß ein Hinausschieben in unserer Epoche ebenfalls Gefahren mit sich bringt. Daher zunächst noch einmal die dringende Forderung nach innerer Aufarbeitung im Felde der Pädagogik für Sprachbehinderte in einem kompetenten Gremium.

Das Integrations-Isolations-Problem im Sprachbehindertenwesen¹⁾ soll hier nur von einer wichtigen Grundposition aus beleuchtet werden. Die Gesamtschule ist nach ihrem Wesen so gestaltet, daß sie gemäß ihrer Konzeption, Organisation, differenzierten Lehrerausbildung, optimalen Kooperation, Differenzierung pädagogisch-didaktischer Ziele und Methoden eine große Streuung der Schüler berücksichtigen kann (Individualisierung). Wir können und müssen hier einbringen, daß Rehabilitation und Sozialisation von Behinderten ein wechselwirksamer Prozeß gegenseitiger Anpassung von mehr oder weniger Behinderten des gesellschaftlichen Systems ist. Die Gesamtschule könnte die einzigartige Möglichkeit bieten, künftige Gesellschaft dadurch zu formen, daß sie ein pädagogisch leitbares und kontrollierbares Sozialfeld von Behinderten (hier: Sprachbehinderten) und sogenannten Normalsprechern eröffnet, wobei in einem gegenseitigen Annäherungsprozeß alle voneinander profitieren.

Dagegen ist ins Feld zu führen, daß die Kontroverse Integration (IT) von Sprachbehinderten in Gesamtschulen — Isolation (IS) Sprachbehinderter in Sonderschulen etwas systematisierend polarisiert ist. Sie läßt auch lebensbestimmende antinomische Grundspannungen sichtbar werden, die eben nicht laboratoriumsrein zu separieren und auszuleben sind. Sie müssen — ebenso wie »der einzelne — die Gemeinschaft«, »Freiheit — Gebundenheit« — durchgestanden werden. Dem sozial determinierten IT-Prinzip steht das therapeutisch-sondererzieherlich bestimmte IS-Prinzip gegenüber (zwar so wenig wie nötig, aber eben nötig). Sprachbehinderte bilden in gewissem Sinne eine homogene Gruppe hinsichtlich gestörter verbaler Kommunikation, eine heterogene Gruppe hinsichtlich begleitender und konsekutiver Wirkungen im Sozial- und Leistungsverhalten. Diese Symptome erfordern sowohl Intensivtherapie als auch individualisierende Erziehung. Organisatorische und technische Spezifika sind relativ aufwendig, so daß sie in einem IT-Modell (mit hier überwiegenden normalpädagogischen Feldern) randständig wären. Im Endeffekt ginge man erneuter Besonderung entgegen, so daß die Gefahr der Isolation durch Integration bestünde. Diese Gefahr ahnt wohl EGLINS (Zsch. für Heilp., Heft 12, 1971), wenn er die Diskrepanz zwischen Wunsch und Realität hervorhebt.

Zweifelloos muß in der Sonderschule überzogene Isolation abgebaut werden. Das erscheint möglich (siehe auch Schulze, Heft 2, 1972) und kann verstärkt werden. Ziel der Sonderschule ist Bereitstellung eines »Entwicklungsraumes« (Orthmann, Zur Struktur . . . , Berlin 1969, S. 130) (nicht: »Schonraum«), in dem Lernen — Üben — Anwenden in sacherforderlicher Ruhe und Ausgewogenheit ausgetragen werden können. Dieser Prozeß ist Arbeit, umfaßt also Funktionen von Kraft und Zeit. Sein Gewinn läuft letztlich hinaus auf Zurrüstung für Integration durch Isolation.

¹⁾ Die hier nur kurz referierten Überlegungen sind Ergebnisse einer fachpädagogischen Übung am Institut für Sonderpädagogik in Reutlingen. An der thesenartigen Zusammenfassung der IT-Befürworter wirkte Herr SoSchL Griesmeier mit, dem ich auch hier herzlich danke.

Das IT-Modell für Sprachbehinderte ist noch weitgehend hypothetisch; Verifikation oder Falsifikation sollten durch Teilnahme an Gesamtschulversuchen überprüft werden, wobei das Risiko (z. B. für Stotterer) wohl zu beachten ist! Das IS-Modell hat immerhin seit einigen Jahrzehnten Erfolge vorzuweisen, womit nicht gesagt ist, daß Erfolge nur hier erreicht werden können.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. W. Orthmann, 7445 Bempflingen, Silberstraße 1.

Peter Keller, Marburg/Lahn

Bemerkungen zu A. Schulzes Kritik

(siehe »Die Sprachheilarbeit«, Heft 2/1972)

Die Kritik A. SCHULZES vernachlässigt eine wichtige Voraussetzung erziehungswissenschaftlicher Argumentationen, nämlich die *Wissenschaftstheorie* und die *Methoden der Erziehungswissenschaft*.

In meiner damaligen Ausführung (Heft 1/1972) konnte nur angedeutet werden, daß mein wissenschaftstheoretischer Hintergrund im Sinne einer Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft, nämlich unter Einbeziehung der *Empirie* und der *Ideologiekritik*, verstanden werden muß (vgl. dazu KLAFFKI). Hätte man *dies* bei der Kritik beachtet, so wären unter Umständen einige Folgerungen vermieden worden.

1. Zunächst mußte mein Beitrag global als hermeneutisch entstanden betrachtet werden, d. h. es wurde eine von mir aus dem *Quellenstudium* (im weiteren Sinne) aufgestellte Theorie formuliert.

Der Artikel stellte also eine, allerdings nicht explizit (im Sinne von Hypothesen) formulierte Aussage über die Beziehung der Schule für Sprachbehinderte und der Integrierten Gesamtschule dar, dessen Thesen *natürlich* in einem zweiten Schritt der empirischen Überprüfung bedurft hätten.

2. Mit dem Bezug auf die »schmale Erfahrungsbasis« (A. Schulze, S. 51 unten) entzieht sich Schulze meiner Ansicht nach der Diskussion um die Ergebnisse der sprachheilpädagogischen Forschung. Sieht man nämlich Veröffentlichungen zur Sprachheilpädagogik durch, findet man kaum Beiträge — Ausnahme KNURA, DING, ZIMMERMANN u. a. (ob man diese Ergebnisse auch akzeptiert, ist eine andere Sache, vgl. J. DIEDERICH) —, die für sich in Anspruch nehmen können, mit Hilfe von empirischen Methoden zustande gekommen zu sein. Sind diese Beiträge nicht subjektive Erkenntnisse?

Hier sollen sicherlich nicht die Verdienste von Pädagogen herabgewürdigt werden, wie das A. Schulze anzunehmen scheint, aber meines Erachtens ist auch in der Sprachheilpädagogik die Notwendigkeit vorhanden, aus der Schulpraxis oder dem sonstigen Quellenstudium gewonnene Einsichten in einem Überprüfungsverfahren mit der Realität zu konfrontieren.

3. Im Hinblick auf die terminologische Unklarheit, die A. Schulze (S. 52) beklagt, muß ihm recht gegeben werden. Allerdings muß ich hier zu meiner Entschuldigung anführen, daß in Anlehnung an die Begriffsbestimmungen Teumers die »Sprachbehinderten« gemeint waren. Dieser Bezug konnte in dem Artikel aber nicht angegeben werden, da mir der Titel und die Seitenzahl von Teumers Arbeit zu dieser Zeit nicht bekannt waren.

4. Durch die geringe zur Verfügung stehende Seitenzahl konnte in dem kritisierten Artikel nicht alles so dargestellt werden, wie es vielleicht notwendig gewesen wäre.

Wenn aber dort von mir (S. 15) es als Mangel dargestellt wurde, daß der Student während seiner Ausbildung keinen Einblick in die Kommunikationsforschung (-störung), in die Psycho-, Pragma- und Soziolinguistik erhält, dann impliziert das eigentlich die Folgerung, daß das geschehen müßte.

5. Zum Schluß fragt A. Schulze: Wie kann der Sprachheillehrer bei den Funktionen, die er unter Umständen (Keller, S. 14) in der Gesamtschule auszufüllen hat, die gestörte *Gesamtpersönlichkeit* des Sprachgeschädigten positiv beeinflussen?

Hier kommen wieder die nicht beachteten wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen zum Tragen, denn mit dem Terminus *Persönlichkeit* werden die verschiedenartigsten Sachverhalte gerade in der Sonderpädagogik bezeichnet. Oft besteht der Gebrauch im Sinne von Wesen einer Person, einem seelischen Sein oder einem Menschsein, also zusammengefaßt aus *Wesensaussagen mit metaphysischem Charakter*. In diesem Sinne ist aber *Persönlichkeit* kein faßbarer und damit kein empirischer Begriff. HERRMANN'S Aussage, »*Persönlichkeit* ist ein sehr allgemeines hypothetisches Konstrukt, dessen endgültige begriffliche Bestimmung — wenn überhaupt — a m E n d e der *Persönlichkeitsforschung* stehen kann, nicht aber an deren Anfang«, drückt die Problematik vollständig aus.

Es müßte sich also die Frage stellen, welche Einzelverhaltensweisen Sprachbehinderter in diesen und jenen Umständen als beeinträchtigt anzusehen sind, um damit zu einer empirischen Beschreibung der Verhaltensweisen Sprachbehinderter zu kommen. Oder muß man vielleicht fragen, wenn A. Schulze von der gestörten *Persönlichkeit* spricht, ob die Sprachheilpädagogik in der *Persönlichkeitsforschung* weiter als die Empirische Psychologie ist?

Fazit: Vom Ergebnis der Überlegungen her sind meines Erachtens gar keine großen Unterschiede festzustellen. Alle Autoren (Eglins, Zander, Teumer, Schulze, auch ich) sprechen sich für wissenschaftlich begleitete Schulversuche (z. B. Kontrollierte Unterrichtsbeobachtung — dazu W. SCHULZ und L. TENT) aus, dabei ist aber darauf zu achten, daß Begriffe, die eigentlich der geisteswissenschaftlichen Epoche angehören, nicht in die Debatte der empirischen Bewährungsprobe geworfen werden.

L i t e r a t u r :

- Diederich, J.: Hilfen zur Kritik empirischer Untersuchungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2/1970, S. 247 ff.
- Eglins, H.: Planung eines Schulversuchs zur Integration der Schule für Sprachbehinderte in die Gesamtschule. In: Die Sprachheilarbeit, 1/1972, S. 23 f.
- Herrmann, Th.: Lehrbuch der empirischen *Persönlichkeitsforschung*. Göttingen 1969.
- Keller, P.: Schule für Sprachbehinderte (Sonderschule) versus Integrierte Gesamtschule. In: Die Sprachheilarbeit, 1/1972, S. 12 ff.
- Klafki, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik — Empirie — Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3/1971, S. 351 ff.
- Schulz, W./Teschner, W. P./Voigt, J. (Medley/Mitzel): Verhalten im Unterricht — Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren. In: Handbuch der Unterrichtsforschung (Teil I), hrsg. von K. Ingenkamp und E. Parey, Weinheim — Berlin — Basel 1970, Sp. 633—852.
- Schulze, A.: Diskussionsbemerkungen zum Thema »Integration behinderter Kinder und Gesamtschule«. In: Die Sprachheilarbeit, 2/1972, S. 50—53.
- Tent, L. (Remmers): Schätzverfahren in der Unterrichtsforschung. In: Handbuch der Unterrichtsforschung (Teil I), hrsg. v. K. Ingenkamp und E. Parey, Weinheim — Berlin — Basel 1970, Sp. 858—999.
- Teumer, J.: Zur Struktur der Sonderschule für Sprachbehinderte. In: Die Sprachheilarbeit, 1/1972, S. 1 ff.
- Zander, K.: Gesamtschule und Sprachbehinderte. In: Die Sprachheilarbeit 1/1972, S. 17—23.
- Anschrift des Verfassers: Peter Keller, Lehrer z. A., Bad Nauheim, Hauptstraße 78.

**Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde
am 13. Mai und Fortbildungstagung des Zentralverbandes für Logopädie
vom 10. bis 14. Mai 1972 in Mainz**

Entsprechend der Ankündigung in Heft 2/1972 wurden auf der Jahrestagung 1972 die Themen »Akustische Agnosie« und »Die Sprache der Laryngektomierten« behandelt. Unter den Teilnehmern der gut besuchten Tagung befand sich eine große Anzahl Logopäden und Sprachheilpädagogen.

Prof. Dr. Loebell gab in dem einleitenden Referat zum ersten Thema einen Überblick und unter Bezug auf einschlägige Autoren den Versuch einer Definition, der die Schwierigkeit des Vorhabens deutlich machte. Die Beziehung zur praktischen Arbeit bildeten die Ausführungen zur Therapie und die Feststellung, daß eine gemeinsame Behandlung mit Gehörlosen und Schwerhörigen nicht angezeigt ist. Korreferate von Dr. Bernhard und Dr. Hämmerle ergänzten aus psychologischer und audiologischer Sicht, Frau Braun sprach zur fachpädagogischen Betreuung. Die abschließende Diskussion verlief bei zahlreichen Wortmeldungen sehr lebhaft und ließ verschiedene Aspekte erkennen.

Das zweite Thema wurde von Prof. Dr. Biealski eingeleitet, der nach einem kurzen historischen Rückblick aktuelle Probleme aufzeigte. Große Beachtung fand insbesondere der Vortrag von Prof. Dr. Maurer (mit

Lichtbildern und Film) über die sprachliche Rehabilitation nach Kehlkopf-Teilresektionen und Laryngektomie. Weiteren Vorträgen (Dr. Holm, Dr. Wirth, Herr Lang, Frau Spiecker-Henke) schlossen sich eindrucksvolle Demonstrationen unter Beteiligung von Patienten an. Die Diskussion fand in der Form eines Round-Table-Gesprächs statt.

Eine eingehendere Darstellung muß aus Raumgründen unterbleiben. Referate und Vorträge werden jedoch veröffentlicht. Soweit sie vorwiegend pädagogisches Interesse haben, ist der Abdruck in dieser Zeitschrift erwogen.

Ein sehr umfangreiches Programm wies die Fortbildungstagung des Zentralverbandes für Logopädie auf, die insgesamt fünf Tage dauerte und am Sonnabend im Rahmen der Tagung der Deutschen Gesellschaft stattfand. Da uns das Programm leider zu spät vorlag, konnte eine Vorankündigung in der »Sprachheilarbeit« nicht erfolgen.

Den interessierten Mitgliedern unserer Gesellschaft wird schon jetzt der Besuch der nächsten Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde empfohlen, auf die wir rechtzeitig hinweisen werden. Wi.

Fünfte Regionaltagung in Inzigkofen

— Inzigkofener Gespräche —

Zum fünftenmal trafen sich auf Einladung einer Vorbereitungscommission und unter Leitung von Dr. G. Lotzmann, Universität Heidelberg, Logopäden, Phoniater, Sprachbehindertenpädagogen, Sprecherzieher und Psychologen Baden-Württembergs, die in der Stimm-, Sprech- und Sprachrehabilitation mittelbar oder unmittelbar tätig sind, im Volkshochschulheim Inzigkofen (Pädagogische Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung) zu Vorträgen und Aussprachen.

Wurden in den Jahren vorher die Rahmenthemen »Zur Methodik der Stimmbildung«, »Zur Methodik der Behandlung von Sprechstörungen«, »Zur Pädagogik und Methodik der Behandlung von Sprachgestaltungsstörungen«, »Die Bedeutung der Sprechwissenschaft — Sprecherziehung für die Be-

handlung und Erziehung Stimm- und Sprachgestörter« zur Diskussion gestellt, so stand das »kleine Jubiläum« — die Tagung vom 25. bis 27. Februar 1972 — unter dem Titel: Gespräch und Gesprächsformen in Erziehung und Behandlung. Elf Referenten sprachen vor über 80 Teilnehmern — wegen der totalen Auslastung der Unterbringungsmöglichkeiten konnten interessierte Teilnehmer aus anderen Bundesländern leider nicht eingeladen werden — zu folgenden Teilthemen: Das Gespräch in der Krise? (Dr. F. T. Müller, Frankfurt/Heidelberg), Das Gespräch aus kommunikationstheoretischer Sicht (Dr. J. Kopperschmidt, Ulm/Stuttgart), Psychologische Grundlagen des Gesprächs — Beratungsgespräch — Psychotherapeutisches Gespräch (Dipl.-Psych. F.

Kemper, Ludwigshafen/Heidelberg), Das Gespräch zwischen Arzt und Patient (Prof. Dr. H. Breuninger, Tübingen), Das Gespräch in der logopädischen Behandlung (Logopäde H. Mengewein, Darmstadt/Heidelberg), Das Gespräch als didaktisches Prinzip in der Schule für Sprachbehinderte (Dr. H.-J. Scholz, Köln), Die Stimme des Arztes im Gespräch (Dr. H. R. Teirich, Freiburg), Lernchancen im Unterrichtsgespräch — Demonstrationen mit einer Video-Recorder-Anlage (Dr. H. Hörner/Ass. D. Neef, Heidelberg), Sprachverhalten von Kindern untereinander und von Kindern und Erwachsenen — Eine sozio-linguistische Teilanalyse (Ass. I. Vinçon, Heidelberg), Zur Gesprächsführung in der Gruppenpsychotherapie (Dr. H. H. Studt, Freiburg/Umkirch), Gesprächsformen im Spiel bei der Behandlung Sprachbehinderter (Mentor W. Rechner, Mannheim/Heidelberg). Wegen Krankheit mußte der vom Dipl.-Psych. D. Krieg, Pforzheim, angekündigte Vortrag »Sprechhemmungen unter Gruppendruck — Erfahrungen aus der Gruppendynamik« abgesagt werden.

Die Fachtagung wurde inzwischen vom Kultusministerium Baden-Württemberg als wissenschaftliche Fortbildungstagung anerkannt und erstmalig auch finanziell unterstützt. Einladende und Teilnehmer haben gerade diesem Rahmenthema, in dem das Gespräch als unmittelbare verbale Kommunikationsform im Mittelpunkt stand, eine besondere Bedeutung beigemessen. Um die Vorträge geschlossen einem breiteren Interessentenkreis zugänglich zu machen, ist deshalb beabsichtigt, sie in Buchform zu veröffentlichen.

Die 6. Inzigkofener Gespräche finden vom 16. bis 18. Februar 1973 statt. Der Arbeitstitel des Rahmenthemas lautet: Kommunikationswissenschaftliche und linguistische Grundlagen in der Stimm-, Sprech- und Sprachrehabilitation.

Außerhalb des diesjährigen Rahmenthemas traf sich die »Baden-Württembergische Arbeitsgruppe für rhythmisch-musikalische Erziehung in der Behindertenpädagogik« unter Leitung von Prof. Dr. C. Thomas zum dritten Informationsgespräch. Da beabsichtigt ist, die 7. Tagung unter das Thema »Rhythmisch-musikalische Behandlung und Erziehung in der Rehabilitationspädagogik« zu stellen, wurde im Rahmen dieses Gesprächs erörtert, wie und wo bis 1974

kleinere Forschungsvorhaben auf diesem Gebiet zu organisieren sind, um die Tagung auf eine empirische Grundlage zu stellen.

Geert Lotzmann

Neugründung einer Sonderschule für Sprachbehinderte

Herr Prof. Dr. Werner Orthmann teilte der Redaktion mit, daß mit dem Monat September 1971 in Reutlingen der Aufbau einer Sonderschule für Sprachbehinderte begonnen hat. Seit dieser Zeit besteht eine erste Klasse, die von Frau Fachschulrätin Schlack geleitet wird.

Sprachbehinderte Schüler in Sprachheilklassen

Nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes werden für das Jahr 1968 im Bundesgebiet (einschließlich Berlin-West) 33 Sprachheilschulen, 339 Sprachheilklassen und 4754 Schüler ausgewiesen. 44 % der Schüler befinden sich in den Stadtstaaten Berlin, Hamburg und Bremen. Einige Bundesländer sind nicht oder nicht nennenswert vertreten. Das ist uns seit Jahren bekannt. Trotzdem würde eine genauere Interpretation des Zahlenmaterials mit Sicherheit zu anderen Ergebnissen kommen, da die Einordnung von Sprachheilklassen in die Statistik offenbar dann auf Schwierigkeiten stieß, wenn an Sonderschulen Schüler verschiedener Behinderungsarten erfaßt sind.

Interessant ist die Aufteilung der Klassen in Klassenfrequenzgruppen:

bis 8	Schüler	17	Klassen
9 bis 10	Schüler	35	Klassen
11 bis 12	Schüler	66	Klassen
13 bis 20	Schüler	209	Klassen
21 bis 25	Schüler	10 (!)	Klassen
26 und mehr	Schüler	2 (!)	Klassen

Eigene Ermittlungen ergaben für das Jahr 1970 einen Bestand von 383 Klassen mit etwa 5460 Schülern. — Bei einem Schulplatzbedarf für 27 630 Schüler (Basis 0,5 % aller Vollschulpflichtigen, reduziert um ein Drittel unter Berücksichtigung der Tatsache, daß Sprachbehinderte in der Regel nicht die ganze Schulzeit hindurch sonderschulbedürftig sind) werden 2300 Klassen errechnet, wenn man die »KMK-Soll-Frequenz« 12 Schüler je Klasse anlegt.

Es ist also festzustellen, daß noch sehr viel zu tun übrigbleibt. Wi.

**Gottfried Kluge, Greifswald,
zum Dr. paed. promoviert.**

Wie wir durch Prof. Dr. Michael Atzberger, Koblenz, erfahren, wurde Herr Gottfried Kluge an der Universität Greifswald (DDR) mit der Dissertation »Vergleichende Untersuchungen zur frühkindlichen Entwicklung, zur Häufigkeit und Art von Sprach- und Hörstörungen bei verschiedenen Gruppen von frühgeborenen Kindern im Vorschulalter, dargestellt an Querschnittsuntersuchungen und einer Längsschnitt-

untersuchung« zum Dr. paed. promoviert. Herr Kluge ist auch in der Bundesrepublik in unseren Fachkreisen bekannt geworden u. a. durch ein Lautprüfmittel in Bildform und als Preisträger des Gustav-Lesemann-Preises für seine Arbeit über das rh-geschädigte Kind.

Der Geschäftsführende Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. und die Redaktion gratulieren Herrn Dr. Kluge recht herzlich und wünschen ihm weiterhin beruflichen Erfolg zum Wohle der behinderten Kinder.

Aus der Organisation

Landesgruppe Hamburg

Max Witt 80 Jahre alt

Am 7. April 1972 beging Max Witt, der Senior der Landesgruppe Hamburg, seinen achtzigsten Geburtstag. Wir freuen uns, daß er diesen Tag in guter körperlicher Verfassung und geistiger Frische erleben konnte. Nach wie vor erfreut er sich am Reisen und Schwimmen und nimmt regen Anteil an der pädagogischen Diskussion unserer Tage. Spuren seines intensiven fachlichen Wirkens als Sprachheilpädagoge in Hamburg — auf das wir anlässlich seines 75. Geburtstages in Heft 2, 1967, eingegangen waren — sind auch heute noch erkennbar.

Die Landesgruppe Hamburg gratuliert ihrem Max Witt herzlichst und wünscht ihm weiterhin alles Gute.

Erika Leites

Landesgruppe Rheinland

Neubesetzung des Lehrstuhls für Sprachbehindertenpädagogik in Köln

Frau Dr. G. Knura, vorher Dozentin am Institut für Sonderpädagogik in Reutlingen, wurde mit Wirkung vom 1. Oktober 1971 zum ordentlichen Professor ernannt und gleichzeitig auf den Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abteilung für Heilpädagogik in Köln, berufen. Die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Landesgruppe Rheinland, heißt Frau Prof. Dr. Knura besonders willkommen, weil sie sich bereits als Assistentin um die Ausbildung der Sprachheillehrer in Köln verdient gemacht hat.

Im Wintersemester 1971/72 waren — bedingt

Gelegenheit zur Praxisgründung in Bonn als

Logopädin

in Praxisgemeinschaft mit Kinderneurologen, Kinderpsychologin und Krankengymnastin.

Abgeschlossene Praxiseinheit in modern renoviertem Haus in zentraler Lage geboten. Zweizimmer-Neubauwohnung am Stadtrand kann besorgt werden.

Zuschriften an Dr. Eller, Kinderarzt, 53 Bonn, Argelanderstraße 4

Telefon (02221) 22 24 36

durch die in der neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Sonderschulen geforderten zwei Fachrichtungen — 350 Studierende im Seminar für Sprachbehindertenpädagogik immatrikuliert.

Ehrungen für Hermann Pannen und Helmut Brede

Hermann Pannen, der Begründer und frühere Rektor der Schule für Sprachbehinderte in Düsseldorf und erster Sprachheilbeauftragter der nordrhein-westfälischen Landeshauptstadt, wurde im April 1972 vom Bundespräsidenten in Würdigung seiner jahrelangen, aufopferungsvollen Arbeit für die Sprachbehinderten mit dem Verdienstkreuz am Bande des Verdienstordens der Bundesrepublik ausgezeichnet.

In gleicher Weise wurde im Mai 1972 Sonderschullehrer Helmut Brede (Arolsen/Hessen) für sein weithin anerkanntes Wirken geehrt. Im Rahmen der von ihm maßgeblich initiierten und getragenen, gegen Schwierigkeiten beharrlich durchgesetzten »Sonder-

schule besonderer pädagogischer Prägung für Sprachbehinderte im Kreis Waldeck« ist es ihm gelungen, Möglichkeiten sprachheilpädagogischer Kursarbeit aufzuzeigen und erfolgreich zu erproben.

Die Mitglieder des Geschäftsführenden Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. und die Redaktion der »Sprachheilarbeit« freuen sich über die ehrenvollen Auszeichnungen und gratulieren recht herzlich.

Landesgruppe Hessen

Wie uns der Vorstand der Landesgruppe Hessen mitteilt, hat Herr Dr. J. R. S c h u l t h e i s, Marburg/Lahn, eine Professur am Institut für Heilpädagogik der Pädagogischen Hochschule Kiel erhalten.

Die Landesgruppe, der Geschäftsführende Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. und die Redaktion gratulieren recht herzlich zu dieser ehrenvollen Berufung.

Bücher und Zeitschriften

Anmerkungen und Fragen

zu dem im Marhold-Verlag, Berlin, erschienenen Buch von Jaworek/Zaborsky
»Die Behandlung von Stammelfehlern«
(Eine erweiterte Buchbesprechung)

Es scheint an der Zeit zu sein, daß die in vielen Aufsätzen, Übungsheften und umfangreicheren Arbeiten der einschlägigen Literatur verstreuten Verfahrensweisen sowie methodischen Anregungen und Hinweise zur Behandlung von Stammelfehlern einmal gesammelt, gesichtet und geordnet werden. Einen Versuch dieser Art könnte man in dem Buch »Die Behandlung von Stammelfehlern« von Jaworek und Zaborsky, erschienen im Marhold-Verlag, Berlin 1971, vermuten.

Das Inhaltsverzeichnis des Buches weist eine klare Gliederung und übersichtliche Anordnung der Kapitel auf. Nach der »Einteilung der deutschen Laute« und einem kurzen Abschnitt über die Hauptkriterien, Grade und Ursachen des Stammelns geben die Verfas-

ser »Allgemeine Hinweise für die Korrektur des Stammelns«, besprechen die methodischen Stufen der Lautkorrektur, um dann den ausführlichsten Abschnitt des Buches der Übungsbehandlung des Stammelns zu widmen. Den praktischen Hinweisen und Übungen sind das Muster eines Arbeitsbogens mit Erläuterungen, die Abbildung von Bildwortkärtchen aus dem E. Kuhle-mann-Verlag und ein umfangreiches Literaturverzeichnis angehängt.

Im Vorwort nennen die Verfasser den Grund ihrer Arbeit und den Personenkreis, den sie ansprechen wollen. Sie meinen, daß »dem um die Sprachverbesserung bemühten Berufsfremden nicht genügend Übungsmaterial zur Verfügung steht« und daß sie bemüht waren, »einem großen Leserkreis«

(genannt werden Eltern stammelnder Kinder, Lehrer, Jugendleiter und Kindergärtnerinnen) »den Inhalt möglichst einfach und allgemeinverständlich darzubieten«.

Aber warum gleich so übertrieben partielles Stammeln als »Leiden« bezeichnen (S. 5), wo es doch meist nur ein simpler, wenn auch oft unangenehmer und störender Sprechfehler ist? Warum Übungstherapie nennen, was eine zwar nicht selten mühsame und langwierige, aber doch schlichte Übungsbehandlung ist? Und was den Mangel an Übungsmaterial angeht: Bieten nicht allein die im Literaturverzeichnis angeführten Übungsblätter der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik Übungsstoff in Hülle und Fülle?

Die oben geäußerte Vermutung des Lesers stellt sich dann auch bald als falsch heraus, und beim näheren Zusehen kommen einem doch erhebliche Zweifel, ob den Verfassern ihre im Vorwort dargelegte Absicht überhaupt gelungen ist.

Das Unbehagen beginnt bereits beim Lesen des I. Kapitels über die Einteilung der deutschen Laute. Mit welcher stichhaltigen Begründung gehen die Verfasser von der doch jedem Laien von der Schulbank her geläufigen und lautbildungsmäßig grundsätzlichen Unterscheidung zwischen Vokalen und Konsonanten ab? Warum erscheinen in der Unterteilung der Mitlaute deutsche und altsprachliche Fachausdrücke, letztere wieder mit deutschen und lateinischen Endungen in buntem Durcheinander?

Wäre es dem Laien nicht klarer gewesen, neben die international bekannten Lautbezeichnungen die deutschen in Klammern zu setzen (wie es beim R versucht wurde) oder meinetwegen auch umgekehrt? Und hat das im Nachsatz von den fremdsprachlichen Affrikaten Gesagte (Affrikata ist die Singularform!) nicht ebenso Gültigkeit für das im Deutschen vorkommende pf und die unechte Affrikata qu (nicht ql), die beide »im Deutschen (auch) über kein eigenes Lautzeichen verfügen«?

Aber schwerer wiegen grundsätzliche Bedenken gegen die Methode der Behandlung und einzelne Behandlungsschritte. Über die beste und wirksamste Methode kann man bekanntlich streiten. Doch muß nicht jedes Verfahren von der Sache her, hier also von der Akustomotorik des richtigen Sprechens her, begründet sein? Mag man im einzelnen

noch so schwer gestörte Kinder und Jugendliche vor sich haben: Verführen die angegebenen Schritte den Laien nicht dazu, sich falsche Vorstellungen vom Wert dieser abstrahierenden, ja elementenhaften Übungsweise und vom Gewicht der einzelnen Übungsschritte zu machen? Muß nach der Hildesheimer Tagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik und dem grundlegenden Aufsatz von J. Wulff über »Die ganzheitliche Sicht in der Sprach- und Stimmbehandlung und deren sprach- und entwicklungspsychologische Grundlagen« (Tagungsbericht und Aufsatz sind im Literaturverzeichnis des Buches aufgeführt) die Art und Weise der von den Verfassern vorgeschlagenen Korrektur der Stammelfehler nicht ein methodischer Rückschritt genannt werden? Wie lebendig und natürlich sind z. B. die Übungen zur H-Bildung in der Sprechfibel von J. Wulff gegenüber den Empfehlungen der Verfasser auf S. 70, Vokale zu flüstern, bei kräftigerer Ausatmung hh-aa-hh-aa usw. zu sprechen, um dann die Silben ha-ha-ha, hehehe usw. zu üben! Oder die von modernen Musikpädagogen entwickelten Atemübungen gegenüber den auf S. 18 angegebenen Anleitungen zum abwechselnden Ein- und Ausatmen! Sind manche Übungen (z. B. die auf S. 39, 40, 46, 66 u. a.) nicht sogar Umwege zum angestrebten Ziel, ja gefährlich für Stimme (S. 54 inspiratorisches K) und Kehlkopf (S. 50 bei aufgeblasenen Wangen K bilden)? Entstehen im Leser nicht irriige Bewegungs-, Form- und Lagebilder, die das Erlernen eines neuen Lautes überhaupt unmöglich machen können, wenn z. B. »vorstülpen« mit »spitzen« (S. 57 u. a.), »wirbeln« mit »flattern« (S. 37) verwechselt, fälschlich die U-Stellung der Lippen bei der Bildung (nicht Ausbildung!) des Sch verlangt (S. 32) und fast durchgängig falsch »Zungenspitze« statt »vorderer Zungenrand« gebracht wird? Oder kann z. B. bei der T-D-Bildung der Mundraum wirklich mit der »Zungenspitze« an einem »Punkt« abgeschlossen werden (S. 50)?

Verlangen die Verfasser vom Nichtfachmann nicht zuviel, wenn sie Begriffe wie Spiranten, Alveolen, Parasigmatismus usw. als bekannt voraussetzen? Was nützt der Hinweis im Vorwort, daß »auf einen eigenen phonetischen Teil verzichtet« wurde, wenn bei der Beschreibung der richtigen Lautbildung dem Laien, an den sich das Buch

doch wenden will, ohne jegliche Erklärung — der Fachmann kann sie lückenhaft im Verlauf der Beschreibung entdecken — fachwissenschaftliche Begriffe wie koronal, uvular oder velopostpalataler-postdorsaler Explosivlaut vorgesetzt werden?

Wie verwirrend, wenn unter den organischen Ursachen des Sigmatismus das ungenügende sprachliche Vorbild und die motorische Ungeschicklichkeit aufgezählt werden (S. 25)! Nach welchen Auswahlprinzipien sind die Wortübungen zusammengestellt, wenn sich — wahllos herausgegriffen — unter den Wortbeispielen für bl als Inlaute »blau«, »Blume«, »Ablauf« usw., unter denen für nk als Inlaute neben »Anker«, »Enkel«, »Onkel« Wörter wie »Unkraut«, »Ankunft«, »Einkommen« und unter denen für dr als Inlaute gar »drum und dran«, »drunter und drüber« finden? Und ist nicht der Verdacht berechtigt, daß bei der Zusammenstellung der Wortgruppen die Laute mit ihren Lautzeichen verwechselt wurden?

Genug der Beispiele, soweit sie sich auf die inhaltliche Seite des Buches beziehen. Sie ließen sich noch um viele ergänzen, die weitere offensichtliche Unklarheiten und Lücken im Text betreffen.

Doch muß noch auf eine andere Schwäche des Buches hingewiesen werden. Steht man einmal von den anscheinend unvermeidlichen Druckfehlern ab, die sich hier bis in das Literaturverzeichnis eingeschlichen haben (beispielsweise Lungenübungen statt Zungenübungen, Sprachführung statt Sprach-

prüfung), so fragt man sich doch, ob die Verfasser eines Buches, dem es erklärmaßen um den richtigen Gebrauch der Sprache geht, sich nicht um größere sprachliche Genauigkeit und Treffsicherheit hätten bemühen müssen.

Wie sehr stören in einem logopädischen Fachbuch — um nur einiges zu nennen — die leidige Verwechslung von »Kiefer« mit »Kiefern«, von »Sprechfehler« mit »Sprachfehler«, der unkommentierte Gebrauch der abschätzigen Vokabel »Hasenscharte«, unausgefeilte Formulierungen wie die auf S. 52 (»Wenn die kindliche Sprachentwicklung zu früh und zu rasch abgelaufen ist...« — Was ist damit gemeint?) oder gar eine Anzahl Ausdrucksfehler: Die Muskulatur wird doch g e stärkt, nicht v e r stärkt (S. 19 und an mehreren anderen Stellen); ein Verschuß wird g e löst, nicht a u f gelöst (S. 63 und 64); er wird h e r gestellt, nicht a u f gestellt (S. 64); Schwierigkeiten werden b e hoben, nicht a u f gehoben (S. 73).

Alles in allem macht die Arbeit den Eindruck eines gutgemeinten Vorhabens, nämlich einer größeren Leserschaft Hilfen für die Behandlung von Stammelfehlern anzubieten. Dieses Vorhaben scheint aber — gelinde gesagt — im ersten Entwurf stecken geblieben zu sein, so daß den Verfassern nur zu wünschen ist, daß sie recht bald dazu kommen, vor einer zweiten Auflage ihr Buch unter den im Vorwort von ihnen selbst angegebenen Gesichtspunkten noch einmal gründlich zu überarbeiten.

Georg Behnke, Düsseldorf

Für die unserer HNO-Klinik angeschlossene Päd.-Audiologische Abteilung, in der hör-, sprach- und stimmgeschädigte Kinder behandelt werden, suchen wir

2 Logopädinnen

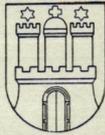
Bezahlung nach BAT V b, 5-Tage-Woche.

Ein modernes Appartement kann gestellt werden.

Bewerbungen mit Lebenslauf, Zeugnisabschriften und Lichtbild richten Sie an die Verwaltung des

OLGAHOSPITALS

7000 Stuttgart 1, Bismarckstraße 8, Telefon (0711) 62 33 11



FREIE UND HANSESTADT HAMBURG
Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung
— Amt für Schule —

Bei der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung — Amt für Schule —
sind im Bereich der Sonderschulen Stellen für

Studienräte an Sonderschulen

zu besetzen.

Gefordert werden: Zweite Lehrerprüfung sowie Ausbildung von mindestens vier Semestern an einer Universität oder einer gleichstehenden Hochschule und Prüfung für das Lehramt an Sonderschulen. An Stelle der Ausbildung und der Prüfung für das Lehramt an Sonderschulen kann eine durch Prüfung abgeschlossene für das Lehramt geeignete anderweitige Ausbildung an einer Universität oder gleichstehenden Hochschule anerkannt werden. Außerhamburgische Bewerber dürften darüber hinaus das 45. Lebensjahr noch nicht vollendet haben.

Geboten werden: Besoldungsgruppe A 13 + 100,— DM Stellenzulage, Übertritt in die Besoldungsgruppe A 14 zwei Jahre nach Erreichen des Endgrundgehaltes; Hilfe bei der Wohnraumbeschaffung.

Lehrer mit Zweiter Lehrerprüfung, die die Befähigung für das Lehramt an Sonderschulen erwerben wollen, können ebenfalls eingestellt werden. Nach einer Bewährungszeit an einer Sonderschule bis zur Dauer eines Jahres ist eine Beurlaubung zum Zwecke des Studiums unter Fortgewährung der Dienstbezüge in diesen Fällen möglich.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind zu richten an:

Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung

— Amt für Schule —

— S 121 — 31 —

2 Hamburg 76, Postfach 5881

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. 1969. 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* †. 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. Allich*, *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 Umschlagklapp-tafeln. 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**