

C 21 843 F

DEUTSCHE GESELLSCHAFT
FÜR
SPRACHHEILPÄDAGOGIK E.V.
LANDESGRUPPE BERLIN

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik

HERAUSGEBER: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK EV

Aus dem Inhalt

Werner Orthmann, Köln

Über die Eigenständigkeit der Sprachsonderpädagogik

Hans-Joachim Scholz, Köln

Zur Phonologie gestammelter Sprache

Heinz Scholz, Münster (Westf.)

Sprachheilarbeit und Bundes-Sozialhilfe-Gesetz

Helmut Ruge, München

Berufliche Rehabilitation aphasisch betroffener Schwersthirnbeschädigter

Umschau und Diskussion

Aus der Organisation

Bücher und Zeitschriften

Postverlagsort Hamburg · Februar 1969 · 14. Jahrgang · Heft 1

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

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

Mitglied: Internationale Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie (I. C. L. P.)
Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde

Vorstand:

Geschäftsführender Ausschuß:

2 Hamburg 6, Karolinenstraße 35, Telefon 34 10 93 067 · Postscheckkonto Hamburg 97 40

Vorsitzender J. Wiechmann, 2 Hamburg 62, Wittekopsweg 35
Stellvertretender Vorsitzender K. H. Rölke, 1 Berlin 47, Fritz-Reuter-Allee 167
Geschäftsführer H. Thorwarth, 2162 Hamburg 93, Rahmwerder
Straße 3
Schriftführer H. G. Müller, 2 Hamburg 61, Ortleppweg 4
Rechnungsführer und Mitgliederabteilung G. Reuter, 2 Hamburg 71, Haidlandsring 29
Referent für Öffentlichkeitsarbeit K. Leites, 2071 Grande (Holstein)

Landesgruppen:

Baden-Württemberg . Prof. Dr. A. Zuckrigl, 69 Heidelberg, Quinckestraße 72
Bayern Anni Braun, 8 München 22, Triftstr. 10
Berlin Heinrich Kleemann, 1 Berlin 27, Moränenweg 61
Bremen Klaus Ortgies, 28 Bremen, Marcusallee 38
Hamburg Konrad Leites, 2071 Grande (Holstein)
Hessen Heinrich Eglins, 6301 Annerod, Gartenstraße 36
Niedersachsen Hildegard Schneider, 3 Hannover, Burgstr. 14
Rheinland Josef Möller, 5 Köln, Marienplatz 2
Rheinland-Pfalz Dr. Karl-Heinz Berg, 65 Mainz, Schillerstraße 11
Saarland Hans-Dietrich Speth, 661 Lebach, Ostpreußenstraße 2 a
Schleswig-Holstein . . G. Böckmann, 2057 Wentorf, Hamburger Landstraße 29 a
Westfalen-Lippe Friedrich Wallrabenstein, 44 Münster i. W., Landeshaus

Die Sprachheilarbeit,

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik

Herausgeber Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

Verantwortlicher

Redakteur Arno Schulze, 3570 Kirchhain/Landkreis Marburg/Lahn,
Berliner Straße 11, Telefon (064 22) 8 50

Verlag und Anzeigenverwaltung sowie Entgegennahme von Abonnementsbestellungen:

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

Bezugspreis pro Heft 2,40 DM, Jahresbezug (6 Hefte) 14,40 DM zuzüglich Portokosten

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

Für unverlangt eingesandte Manuskripte können wir keine Gewähr übernehmen. Wenn Rücksendung gewünscht wird, bitte Porto beifügen!

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

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik

HERAUSGEBER: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK EV

Februar 1969 · 14 Jahrgang · Heft 1

Werner Orthmann, Köln

Über die Eigenständigkeit der Sprachsonderpädagogik

(Pädagogische Bemerkungen)

Die vor, während und nach München (1968) angelaufene Diskussion läßt erfreulicherweise erkennen, daß das Thema aus dem Leben gegriffen ist, nahezu ein »heißes Eisen« darstellt und daher geeignet ist, Bewegung zu erzeugen. Damit aber zeichnet sich die Münchener Tagung als ein markanter Punkt ab.

Die bisher zu vernehmenden Meinungen können insofern noch etwas schwierig als vergleichbare und operable Thesen eingeordnet werden, als sie einer allgemeinverbindlichen begriffstheoretischen Grundlage entbehren. Mit dieser Feststellung wird aber ein im Feld des Sprachgeschädigtenwesens allgemein bekannter Notstand wieder einmal offenbar.

LUCHSINGER/ARNOLD meinen in ihrem führenden Lehrbuch, daß »mehr als in irgendeinem anderen Fachgebiet die Nomenklatur der Phoniatrie recht uneinheitlich (ist), daß wir von einer international standardisierten Begriffsbestimmung . . . noch weit entfernt sind«. Sie apostrophieren als dankenswerte Aufgabe, zunächst im nationalen Sprachbereich eine einheitliche Bezeichnungsweise zu schaffen (S. 405 f.).

LEISCHNER ist der Ansicht, daß die »gegenwärtig herrschende terminologische Verwirrung« (S. 137) aus der historischen Entwicklung verständlich wird und besonders im deutschen Schrifttum »immer unklarer geworden ist« (S. 139).

Diese Beispiele aus dem fachmedizinischen Raum können für die Sprachheilpädagogik (Logopädie) mühelos übernommen werden. Darüber hinaus gilt dieser Notstand für Bezeichnungen nicht unbedingt medizinischer Observanz (Sprach-Sprech-Redestörungen) gleichermaßen. Er berührt auch die Kardinalnomenklatur der Fachgebiete.

Daß es bei der Grundsätzlichkeit unseres Leitthemas nunmehr auch einer ebensolchen Grundsätzlichkeit der fachbezogenen Nomenklatur bedarf, ist verständlich und liegt in der Natur der Auseinandersetzung.

Die für den sonderpädagogischen Bereich aufgeworfene Frage steht — das sollte beachtet werden — nicht allein im Raum, vielmehr ist sie Bestandteil einer umfassenden begriffstheoretischen Bemühung innerhalb der gesamten Sonderpädagogik. Sie bestimmt sich als eine erziehungswissenschaftliche Fragestellung und untersucht — sub specie Sonderpädagogik — den Menschen mit gestörter Sprache als homo educandus et adiuvandus. Es geht dabei genau um das, was »die Sonderstellung des behinderten Menschen zum Anliegen einer besonderen Erziehung macht« (BLEIDICK, 1967). Dieser Sichtweise auf die besondere Pädagogik für Sprachbehinderte würde etwas zutreffender begegnet werden können, wenn sie auch so bezeichnet würde, also eben als Pädagogik der Sprachgeschädigten (Sprachgeschädigtenpädagogik). Man darf feststellen, daß diese Bezeichnung im erziehungs-

wissenschaftlichen Raum weitgehend an Boden gewinnt (BECKER, BLEIDICK, HEESE, JUSSEN, ORTHMANN, ZUCKRIGL u. a.).

Das Bemühen, das sprachheilpädagogische Anliegen aus der überkommenen Sicht zu lösen und eine »anthropologische Begründung und Fundierung« als »Teil einer umfassenden Persönlichkeitsbildung« anzustreben, verdeutlicht z. B. JUSSEN durch die Schreibung »Sprachheil - P ä d a g o g i k« (S. 206). In diesen Zusammenhang gehören auch die von SCHULZE vorgelegten Ausführungen über »Sprachsonderpädagogik«.

Bemühungen zur Profilierung der hier anstehenden sonderpädagogischen Fragen erklären sich nicht nur aus der eben angedeuteten weiteren Grundsatzbesinnung, sondern ebenso aus der geschichtlichen Sonderheit des Sprachgeschädigtenwesens. Sie gipfeln letztlich in der Frage, ob die für den sprachgestörten Schüler aufzuwendende *schulpädagogische* Arbeit allein aufgefangen werden kann von Normalpädagogik mit therapeutischen Ingredienzen oder ob eine spezifischer fassende, pädagogisch differenziertere Sichtweise notwendig ist, die ihre Begründungen aus den Daten der gestörten Sprachlichkeit des Menschen und ihrer Lebens- und Verhaltensbedeutsamkeit herleitet. Die seit den zwanziger Jahren zu beobachtende Fachdiskussion in unseren eigenen Reihen kann hierfür als Beweis dienen.

Die als Sprachheilpädagogik (Logopädie) gekennzeichneten Arbeitsansätze beginnen sich — ebenfalls als historischer Prozeß — insofern abzuklären, als sie nicht mehr *allein* das schulpädagogische Arbeitsfeld hinreichend und angemessen determinieren und strukturieren können. Es ist daher vom *pädagogischen* Standpunkt aus die Frage aufgeworfen worden, ob nicht durch medizinische und psychologische Hilfswissenschaften¹⁾ eine Überwucherung des erziehungswissenschaftlichen Ansatzes erfolgen könne. Man kann in schulpädagogischer Verantwortung schwer dahin gehend argumentieren, daß irgendwo im Feld Sprachheilpädagogen existieren, von denen es »gleichgültig (ist), ob sie sich als Therapeuten oder Pädagogen bezeichnen, ob sich ihr Tätigkeitsbereich im Rahmen einer Ambulanz oder Sprachheilschule« vollzieht (GUNDERMANN). Sonderschullehrer (Sonderlehrer) für (Hör- und) Sprachgeschädigte werden als Lehrer ausgebildet und sind Lehrer an allgemeinbildenden und weiterführenden Schulen. Ob und wie weit sie an außerschulischen Dienststellen arbeiten können, ist — neben der Frage der fachlichen Qualifikation — auch eine beamtenrechtliche Angelegenheit. Wenn Bleidick (1967) daher die Vermutung äußert, daß in unserer Disziplin lange Zeit nur eine Kombination aus praktischer (Normal-)Schularbeit und medizinischen Anwendungen ohne Sichtbarwerden einer *pädagogischen* Theorie zu beobachten ist, so können solche Überlegungen nicht ernst genug genommen werden. Es erscheint uns daher heute als nicht mehr ganz korrekt, z. B. für die Zuständigkeit der schulrechtlichen Arbeitssphäre den gleichen terminologischen Oberbegriff »Sprachheilpädagogik« aufzurufen wie für eine vorwiegend logopädische (therapeutische) Aktion am Sprachgeschädigten.

Zweifellos können nun beide Wirkfelder mehr oder weniger integriert verlaufen. Solange unsere Sonderschule für Sprachgeschädigte ihre bildenden, erzieherischen und therapeutischen Bemühungen im Zeitraum der halbtäglichen Schulpflichtableistung zu vollziehen hat, ist diese Lösung ohnehin ultima ratio. Angesichts der Bedeutung aber der Schule in unserer Zeit (Bildungsreform) muß jedoch die Frage aufgeworfen werden, ob die als *Schule* eindeutig determinierte Einrichtung unserer Gesellschaft nicht unter einen *schulpädagogischen* Gesichtspunkt gestellt werden sollte und als (Sonder-)Schule für Sprachbehinderte zu kennzeichnen ist. Deren tragende erziehungswissenschaftliche Grundlage ist dann die Sprachgeschädigtenpädagogik.

1) Diese Bezeichnung meint Zuordnung vom jeweiligen Standpunkt aus, keine Unterordnung.

Sprachheilpädagogik ist — *conditio sine qua non* — in sie integriert. Diese Grundbesinnung auf die Wesenheit dieser Schule setzt voraus, daß sie im Zuge einer Pädagogisierung *entlastet* wird von überschaubaren und prognostisch sicheren »Behandlungs«-Fällen zugunsten von länger- und langfristigen, prognostisch unsicheren »Schul«-Fällen. Im Zweifel sollte stets der sichere und das Leben maßgeblich bestimmende Schulweg den Ausschlag geben. In jedem Falle jedoch müssen Behandlung und Beschulung als institutionalisierte gesellschaftliche Verpflichtungen gelten. Entsprechende praktische Modelle sind mit verschiedener Schwerpunktbildung und in verschiedener Organisationsform im deutschen Raum installiert.

Sprachheilpädagogik allein kann aber auch außerhalb von Unterrichts- und Bildungsarbeit geschehen, dies sowohl in der Organisation der Schule als außerhalb derselben. Ihre Eigenständigkeit ist im Grunde kein Problem. Sie kann nur heißen *Verbundarbeit* (Team) und ist ohne phoniatrische, psychologische, weitere fachmedizinische, phonetische und sprachwissenschaftliche Bezüge überhaupt nicht denkbar. Die Gefahren der von Gundermann angedeuteten »Entfremdung« bestehen wohl kaum. Wo sie beobachtet werden sollten, herrscht keine echte Logopädie. Es erscheint indes durchaus verständlich, daß die Subsumierung der gesamtpädagogischen Arbeit an Sprachgeschädigten unter dieser Globalbezeichnung Sprachheilpädagogik immer wieder zu solchen begriffstheoretischen und aus echter Sorge entspringenden Fragestellungen veranlassen kann. Der Gebrauch der historisch überkommenen quasi oberbegrifflichen Bezeichnung »Sprachheilpädagogik« sollte daher — zum mindesten in Fachkreisen — in seiner Problematik gewürdigt werden. Es wäre zu diskutieren, ob nicht die pädagogisch trächtigeren Namensgebung »Pädagogik der Sprachgeschädigten (Sprachbehinderten)« oder »Sprachgeschädigtenpädagogik (Sprachbehindertenpädagogik)« — wie sie sich zunehmend durchzusetzen beginnt — stärker verankert werden sollte.

Ich darf hierzu abschließend auf meine Ausführungen auf der Münchener Tagung (1968) verweisen und feststellen, daß schon jetzt eine Notwendigkeit sich herauszuschälen scheint: Die schon oft geforderte nomenklatorische Flurbereinigung sollte nicht weiter hinausgeschoben werden, damit eine für alle verbindliche Verständigungsbasis hergestellt wird. Dies gilt nicht nur für sonderpädagogische Kardinalbegriffe, sondern ebenso für fachliche Detailgebiete.

Literatur:

- Becker, K.-P.: Pädagogik der Sprachgeschädigten. Die Sonderschule (1964), 5.
Bleidick, U.: Über sonderpädagogische Anthropologie. Zsch. f. Heilpäd. (1967), 5.
Bleidick, U.: Sonderpädagogik. Enzyklop. Handbuch d. Sonderpädagogik. 3191 ff.
Gundermann, H.: Über die Eigenständigkeit der Sprachsonderpädagogik. Die Sprachheilarbeit (1968), 4.
Heese, G.: Sprachgeschädigtenpädagogik. In: Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe, hrsg. von H. Jussen, München 1967.
Jussen, H.: Der sprachwissenschaftliche Aspekt in der Sprachheilpädagogik. Die Sprachheilarbeit (1964), 3.
Jussen, H.: Blätter z. Berufskunde, Bd. 3 »Sonderschullehrer«. Hrsg. v. d. Bundesanstalt f. Arbeitsvermittlung u. Arbeitslosenversicherung, Nürnberg.
Leischner, A.: Die Sprachstörungen im Kindesalter. Zsch. f. Kinderheilkunde (1967), 137 ff.
Luchsinger, R., u. Arnold, G. E.: Lehrbuch der Stimm- u. Sprachheilkunde. Wien 1949.
Orthmann, W.: Strukturelle Beitr. z. Sprachgeschädigtenpädagogik. Berlin 1969.
Orthmann, W.: Münchener Tagung der Deutschen Ges. f. Sprachheilpädagogik (1968), im Druck.
Orthmann, W.: Von der Erziehung des Sprachgeschädigten. Die Sprachheilarbeit (1967), 4.

Schulze, A.: Über die Eigenständigkeit der Sprachsonderpädagogik und die schulische und berufliche Eingliederung sprachbehinderter Kinder und Jugendlicher. Die Sprachheilarbeit (1968), 3.

Zuckrigl, A.: Sprechprüfungen im 2./3. Grundschuljahr allgemeiner Schulen, an Sonderschulen für Sehbehinderte und bei Lernbehinderten an Blindenschulen. Die Sprachheilarbeit (1968), 4.

Anschrift des Verfassers: Professor Dr. Werner Orthmann, Abt. f. Heilpädagogik, 5 Köln-Lindenthal, Frangenheimstraße 4

Aus der Abteilung für Heilpädagogik in Köln der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Seminar für Sprachheil- und Körperbehindertenpädagogik (Dir.: Prof. Dr. W. Orthmann).

Hans-Joachim Scholz, Köln

Zur Phonologie gestammelter Sprache

Es ist bereits mehrfach darauf hingewiesen worden, daß die Linguistik bisher nur unzureichend um ihren Beitrag zu Sprachstörungen bemüht worden ist [JUSSEN (7)]. Auch R. JAKOBSON (6) bedauert, daß »in den meisten Fällen die völlig richtige Forderung nach der Beteiligung der Linguisten an der Aphasieforschung immer noch ignoriert« werde, wenn es auch jetzt Psychiater gäbe, »die den linguistischen Problemen, die mit dem Studium der Sprachstörungen verbunden sind, eine hohe Bedeutung zumessen«. Und zu einem Werk von MYKLEBUST, in welchem dieser die Otolaryngologen, Pädiater, Audiologen, Psychiater und Pädagogen zu koordinierter Zusammenarbeit auffordert, bemerkt Jakobson: »... nur die Sprachwissenschaftler sind mit Stillschweigen übergegangen, als ob Störungen im Sprachverständnis nichts mit der Sprache zu tun hätten.« Der gleiche Autor kann aber andererseits auch die Linguisten von einer Verantwortung »für das Zurückbleiben einer gemeinsamen Aphasieforschung« nicht freisprechen: Zwar gäbe es eine »bis in die kleinsten Einzelheiten gehende linguistische Beobachtung von Kindern verschiedener Länder«, es liege aber »kein Versuch vor, vom linguistischen Standpunkt die umfangreiche klinische Kasuistik über die verschiedenen Typen der Aphasie auszuwerten und zu systematisieren«.

Was hier explizite über mangelnde oder zu geringe Beteiligung von Linguisten an der Aphasieforschung geäußert wurde, läßt sich gleichermaßen auch von jener Sprachstörung sagen, die wir schlechthin mit dem Ausdruck »Stammeln« belegen und die uns im folgenden als zentrales Problem beschäftigen wird.

Wir verdanken der Veröffentlichung von Jakobson über »Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze« grundlegende linguistische Einsichten in das Wesen des kindlichen Lauterwerbs und der aphasischen Lautstörungen, so z. B. die Erkenntnis, daß der Aufbau eines individuellen Sprachvermögens den gleichen Gesetzmäßigkeiten unterliegt wie der Abbau des individuellen sprachlichen Vermögens, so daß Jakobson mit Recht sagen kann: »Der Abbau des sprachlichen Lautbestandes bei den Aphasischen liefert ein genaues *Spiegelbild* für den lautlichen Aufbau der Kindersprache.« Hieraus kann man umgekehrt folgern: Relativ späte Lauterwerbungen beim Kinde, z. B. die Sibilanten, werden bei aphasischen Störungen zuerst abgebaut, während die frühen Erwerbungen, so z. B. die bilabialen und dentalen Verschlusslaute, am beständigsten sind und erst bei gravierenden Formen von Aphasie verschwinden. Daneben hat Jakobson auf die bisher zuwenig beachtete

Kongruenz hingewiesen, die »zwischen dem lautlichen Werdegang der Kindersprache und den Baugesetzen, welche uns die Synchronie aller Sprachen enthüllt«, besteht, und er drückt seine Zuversicht aus, daß man noch weitere Übereinstimmungen aufdecken wird, »sobald man über Kinder aus verschiedensten Sprachgebieten genauere linguistische Angaben erhält«.

Diese Arbeit ist aber insofern nicht ganz einfach, als sie »das Studium der Strukturgesetze der Sprachsysteme« voraussetzt, eine Aufgabe, die — wie es bei Jakobson heißt — »bis vor kurzem im Schatten blieb«. Und er fährt dann fort: »Außerdem verlangt die Aufdeckung der allgemeingültigen Bauprinzipien der Kindersprache sehr aufmerksame und genaue Beobachtungen über das tatsächliche Sprachwerden. Besonders die ersten Vorstufen und Stufen des sprachlichen Lebens, die für den lautlichen Aufbau der Sprache am wichtigsten sind, wurden lange Zeit stiefmütterlich behandelt. Wir verdanken zwar den Psychologen und Pädologen mehrere geduldige und ausführliche Monographien über die erste Kindheit und ihre Sprachentwicklung, aber leider fehlen gewöhnlich den Verfassern die unentbehrlichen linguistischen, besonders phonetischen Kenntnisse, und der Wert ihrer Angaben für den Sprachforscher wird dadurch wesentlich beeinträchtigt.«

Jakobson lenkt unsere Aufmerksamkeit auf zwei wesentliche Voraussetzungen für eine linguistische Erforschung gestörter kindlicher Sprache: gründliche phonetische Kenntnisse und fundiertes Wissen um die Strukturgesetze von Sprachsystemen, wobei wir den letzten Gesichtspunkt weit genug fassen sollen. Wir dürfen uns nicht mit der Kenntnis der jeweiligen Muttersprache begnügen, sondern müssen ebenso um die Berücksichtigung der Lautstruktur fremder (und nicht nur indogermanischer) Sprachen bemüht sein. Ferner sollten wir nicht übersehen, daß die Kindersprache zu jeder Zeit ein autonomes System darstellt und eigenen Gesetzmäßigkeiten unterliegt.

Wenn wir uns also der kindlichen Sprache — und hier im besonderen dem Sprachlautsystem — in der Absicht zuwenden, eine linguistische Analyse vorzunehmen, müssen wir uns vor Augen halten, daß ebenso wie beim Erwachsenen auch hinter dem Sprechakt des Kindes ein Sprachgebilde steht. Dieses ist zwar im Werden begriffen und hinsichtlich Umfang und Tiefe noch nicht voll entfaltet, trotzdem muß es zu jedem Zeitpunkt als ein in sich geschlossenes linguistisches System angesehen werden. Diese Überlegungen machen deutlich, daß wir den Prozeß der Sprachwerdung im Kinde nicht nur diachron untersuchen müssen, wodurch wir ein Bild vom zeitlichen Ablauf des Sprachaufbaus erhalten, sondern ebensogut — und der diachronen Betrachtung notwendig vorausgehend — synchron, weil wir dadurch Einblick in den jeweiligen Sprachzustand des Kindes gewinnen.

Wir sind uns der Komplexität linguistischer Erforschung der Kindersprache, besonders der gestörten, voll bewußt und beschränken uns daher im folgenden auf ein sprachwissenschaftliches Teilgebiet, die Phonologie. Wir hoffen dabei, Aspekte aufzudecken, die zu weiteren Überlegungen anregen könnten. Um jedoch Mißverständnissen und falschen Erwartungen vorzubeugen: Wir beschäftigen uns in dieser Arbeit weder mit der Frage nach der Verursachung des Stammelns noch mit der komplexen Problematik der Behebung solcher Sprachstörungen. Wir versuchen lediglich, in synchroner Betrachtungsweise lautsprachliche Phänomene, so wie wir sie bei stammelnden (deutschen) Kindern in mannigfacher Variation finden können, als sprachliche Erscheinungen zu erfassen und sie linguistisch zu interpretieren. Möglicherweise kann uns die Anwendung linguistischer Theorien auf derartige Sprachstörungen zu einer neuen, der Sache angemessenen Einschätzung des kindlichen »Versagens« auf der lautlichen Ebene des Sprechaktes führen. Wir betrachten

es nicht als Aufgabe der Sprachwissenschaft, Methoden für eine mehr oder weniger schnelle und zweckmäßige Behebung von Sprachstörungen zu entwickeln. Wohl aber wird die Linguistik insofern einen Beitrag zur Sprachheilpädagogik zu leisten imstande sein, als sie mit den ihr eigenen Mitteln und Methoden Sprachstörungen eben als *sprachliche* Phänomene analysiert und damit dem Sprachheilpädagogen zu einer hierfür sachgemessenen Beurteilung dieser Erscheinungen verhelfen kann. Auf die notwendige Akzentuierung des sprachlichen Aspekts bei Sprachstörungen hat von pädagogischer Seite bereits ORTHMANN (8) nachdrücklich hingewiesen, indem er feststellt, daß man zur anthropologischen Fundamentierung der Sprachgeschädigtenpädagogik nicht umhin könne, »über das klassische Modell der phoniatischen Systematik von Sprachstörungen den Gedanken weiterzuführen in eine von der Sprache selbst bestimmte Leistungsschau«.

Zum Verständnis des Folgenden bedarf es für den weniger informierten Leser einer knappen Einführung in die Phonologie und ihr Verhältnis zur Phonetik. Der Begriff der Phonologie ist auf das engste verbunden mit dem Namen des russischen Sprachforschers N. S. TRUBETZKOJ, dessen fundamentales Werk, die »Grundzüge der Phonologie«, im Jahre 1939 erstmalig in Prag erschienen ist. Als führender Kopf eines linguistischen Kreises, dem auch der bereits erwähnte R. Jakobson angehörte, baute er — beeinflusst von den Ideen des Polen I. A. BAUDOIN DE COURTENAY und des Schweizer F. DE SAUSSURE, den Vorläufern einer strukturalistischen Sprachwissenschaft — die sogenannte Prager Schule auf, die heute neben der Kopenhagener und der amerikanischen Schule zu den drei klassischen Schulen der strukturalistischen Linguistik gehört.

Der Prager Kreis betrachtete es als seine Aufgabe, die Sprache als funktionales System von Ausdrucksmitteln in allen ihren Aspekten, den phonologischen, den morphologischen, den syntaktischen und selbst den lexikalischen, aufzudecken. Am vollständigsten wurde jedoch der phonologische Teil ausgebaut, der in dem bereits obengenannten Werk seine systematische Darstellung gefunden hat. In Übereinstimmung mit den anderen strukturellen Schulen zog Trubetzkoy einen Trennungsstrich zwischen Phonologie und Phonetik, verkannte aber nicht die Bedeutung der Phonetik für die Funktionsanalyse phonologischer Einheiten.

Den phonologischen Elementen wies er drei wesentliche Funktionen zu:

1. eine kulminative Funktion, d. h. die Anzahl der Einheiten in einem gegebenen Satz zu markieren;
2. eine delimitative Funktion, d. h. die Grenzen zwischen den Einheiten anzugeben;
3. eine distinktive Funktion, d. h. die Unterscheidung bedeutungstragender Einheiten zu ermöglichen.

Gerade diese letztgenannte Funktion wurde zum Kernstück der phonologischen Konzeption. Im Mittelpunkt steht als Grundbegriff die distinktive Opposition, worunter nach Meinung der Prager Schule ein lautlicher Gegensatz zu verstehen ist, der geeignet ist, die Bedeutung zweier Wörter in einer Sprache zu unterscheiden. Aus dieser Auffassung vom sprachlichen Gegensatzverhältnis wurde der Begriff des Phonems entwickelt, der von Trubetzkoy wie folgt definiert wurde (9; Seite 34): »Phonologische Einheiten, die sich vom Standpunkt der betreffenden Sprache nicht in noch kürzere aufeinanderfolgende phonologische Einheiten zerlegen lassen, nennen wir Phoneme. Somit ist das Phonem die kleinste phonologische Einheit der gegebenen Sprache.«

Beispielsweise handelt es sich bei den deutschen Lauten [k] und [r] um einen Gegensatz, dem eine phonologische Opposition zugrunde liegt; denn beide Laute

sind geeignet, den Bedeutungsunterschied von »Kuh« [ku:] und »Ruh« [ru:] hervorzurufen¹⁾. Wir können darum die Laute [k] und [r] zwei Phonemen /k/ und /r/ zuweisen. Eine andere — vokalische — Opposition ist der Lautgegensatz [i] und [y], wie er sich z. B. bei dem Minimalpaar »Biene« [bi:nə] und »Bühne« [by:nə] findet. Die Entsprechung auf der phonologischen Ebene sind die Phoneme /i/ und /y/.

Mit Hilfe einer Reihe von Regeln ist es möglich, die Phoneme einer gegebenen Sprache zu identifizieren und diese in einem Inventar zusammenzustellen. Dabei ist zwischen einer paradigmatischen und einer syntagmatischen Identifikation zu unterscheiden. In dem einen Falle geht es um die Frage der Unterscheidung eines Phonems von seinen Varianten (paradigmatische Identifikation) und im anderen Falle um die Unterscheidung eines Phonems von Phonemverbindungen (syntagmatische Identifikation). Da wir für unsere Betrachtungen das Phoneminventar des Deutschen als analysiert voraussetzen, verzichten wir auf eine Darstellung dieser Identifikationsregeln und verweisen auf die einschlägige Literatur. Lediglich der Begriff der phonetischen Variante, der auch im folgenden eine Rolle spielt, sei hier expliziert.

Bei einem Phonem handelt es sich nicht um eine Lautrealität auf der Ebene von »parole«, sondern um eine sprachliche Einheit auf der Ebene von »langue«. Die Umsetzung eines Phonems in seine lautliche (phonetische) Entsprechung wird Realisation genannt. Nun lehrt uns die Phonetik als die Wissenschaft von den gesprochenen Lauten, daß die Zahl der Realisierungsformen erheblich größer ist als die Zahl der Phoneme einer Sprache. Mit den Worten BLOOMFIELDS, eines Vertreters der amerikanischen strukturellen Linguistik: »The number of different phonemes in a language is a small submultiple of the number of forms.« Das bedeutet also, daß die Phoneme nicht in einer »one one correspondence« zu den Lauten stehen, sondern daß einem Phonem auf der phonetischen Ebene mehrere Laute entsprechen können, die man als *phonetische Varianten* bezeichnet.

So besitzt beispielsweise das Deutsche ein Phonem /r/, das von einem Teil der Deutschsprachigen als [r] und von einem anderen Teil als [ʀ] realisiert wird. Wir können somit feststellen, daß das /r/-Phonem des Deutschen mindestens zwei Varianten kennt, deren Anwendung in das Belieben des einzelnen Sprechers gestellt ist, weshalb sie auch *fakultative* oder *freie Varianten* genannt werden. Es ist für das Verstehen des Gesprochenen belanglos, ob ich das Wort »rot« als [rot] oder als [ʀot] spreche.

Nicht immer ist es aber dem Sprecher freigestellt, diese oder jene Variante zu benutzen. Es liegen dann *obligatorische Varianten* vor, wie z. B. bei [ç] und [x], die *einem* Phonem /x/ zugehören. Ihr Gebrauch richtet sich nach dem lautlichen Kontext: [x] steht nach hinteren Vokalen, [ç] nach vorderen Vokalen, d. h., beide Laute stehen in einander ausschließender Umgebung.

Würde ein Sprecher beide Laute miteinander vertauschen, d. h., [x] nach vorderen Vokalen und [ç] nach hinteren Vokalen sprechen oder in jeder Umgebung nur den einen oder anderen Laut gebrauchen, so lägen hier *individuelle Varianten* vor, die zu einer merklichen Beeinträchtigung des Kommunikationsprozesses führen und

1) Schriftzeichen zwischen eckigen Klammern bezeichnen Sprachlaute (z. B. [r]). Schriftzeichen zwischen Schrägstrichen bezeichnen Phoneme (z. B. /r/). Entsprechend unterscheiden wir auch bei bedeutungstragenden Einheiten eine phonetische Transkription (z. B. [ru:] bzw. mit uvularem Schwinglaut [ʀu:]) und eine phonemische Transkription (z. B. /ru/). Die Transkriptionszeichen entsprechen dem API-System.

unter Umständen so groß werden können, daß das Verstehen erheblich gestört ist oder ganz zum Erliegen kommt. Wir haben dann den Fall einer stärkeren Sprachstörung im phonologisch-phonetischen Bereich oder — wie man im logopädischen Raum sagt — den Fall des Stammelns²⁾ vor uns.

Es wurde bereits erwähnt, daß beim Sprechen Phoneme durch gültige Sprachlaute realisiert werden. Demzufolge unterscheiden wir zwischen einer phonologischen und einer phonetischen Ebene, wobei wir der ersten die Phoneme und der zweiten die Sprachlaute zuzuordnen haben. Sofern die Realisierung der Phoneme in einer für die jeweilige Sprache anerkannten Weise erfolgt, zeigt die gesprochene Sprache nichts Auffälliges und ist für die Sprachheilpädagogik kaum Gegenstand der Untersuchung.

Anders verhält es sich mit Sprechern, die neben den obligatorischen und freien Varianten (die ja wenig oder gar nicht auffällig sind) eine oder mehrere individuelle Varianten zeigen. Das ist z. B. der Fall bei einem deutschen Sprecher, der alle Vokale — aus welchen Gründen auch immer — mehr oder weniger stark nasaliert³⁾. Zweifellos wird im Deutschen der Gebrauch nasaliert Vokale das Verstehen erschweren und gelegentlich sogar zu einer Unterbrechung der Kommunikation führen, eine Bedeutungsveränderung der betreffenden sprachlichen Einheiten ist jedoch mit dem Nasalisieren von Vokalen kaum verbunden, da es im Deutschen keine Nasalvokale mit phonemischer Geltung gibt und diese somit nicht geeignet sind, Bedeutungsveränderungen hervorzurufen.

In einem anderen Beispiel realisiert ein Sprecher des Deutschen das /k/-Phonem als ein [t]. Auch hier liegt ohne Zweifel eine individuelle Variante vor, durch deren Auftreten die Sprache des Betreffenden auffällig wird ([tartə] für /karte/ »Karte«, [batə] für /bake/ »Backe«), die aber auch zu einer Bedeutungsveränderung führen kann ([tasə] für /kase/ »Kasse«, [tanə] für /kane/ »Kanne«).

Wir können weder im Falle des Nasalierens noch im Falle des sogenannten Parakappazismus davon sprechen, daß die Laute, die wir als individuelle Varianten bezeichnet haben, fehlgebildet sind. Sie sind vielmehr echte Sprachlaute. Wir können somit von beiden Sprechern sagen, daß sie bestimmte Phoneme ihrer Sprache nicht in der sprachüblichen Weise, wohl aber durch Sprachlaute realisieren. Wir sprechen von einer Fehlrealisation.

Es bereitet keine sonderlichen Schwierigkeiten, alle jene individuellen Varianten, die traditionell als Para-Formen bezeichnet werden, als Fehlrealisierungen bestimmter Phoneme zu erkennen. Dabei ist wohl zu unterscheiden, daß die als individuelle Varianten bezeichneten Sprachlaute sowohl sprachübliche Realisierungsformen anderer Phoneme des gleichen Inventars (der gleichen Sprache) als auch Realisierungsformen von Phonemen eines fremden Inventars (einer Fremdsprache) sein können. Bei dem Beispiel der nasalierten Vokale handelt es sich — wie wir festgestellt haben — um Fehlrealisierungen durch Sprachlaute, die dem Phonemsystem des Französischen zugeordnet werden könnten. Der allbekannte »Lispellaut« als Fehlrealisierung des /s/-Phonems im Deutschen hat seine phonemische Entsprechung im Spanischen (interdental) und im Englischen (addental).

2) Eine Differenzierung in Laut- und Wortstammeln ist vom linguistischen Standpunkt nicht haltbar, da der Begriff des »Wortes« nicht der phonetisch-phonologischen, sondern der morphologisch-syntaktischen Ebene zuzuweisen ist. Auch der Ausdruck »Silbenstammeln« fügt sich hier nicht ein, weil der Begriff der »Silbe« umstritten und somit eine Definition des »Silbenstammelns« kaum möglich ist.

3) Unter Nasalierung verstehen wir hier selbstverständlich eine Form der Veränderung oraler Vokale, die beträchtlich über das von der deutschen Orthoepie gewünschte Maß einer »gewissen nasalen Setzung« (Кречн) hinausgeht.

Im Zusammenhang mit dem eben erwähnten Lispeln erhebt sich die Frage nach dem Verständnis der anderen Sigmatismen. Handelt es sich hier auch um Sprachlaute oder sind es nicht doch Entstellungen? Um hierauf eine Antwort geben zu können, bedarf es eines phonetischen Exkurses.

Es ist eine allgemein bekannte Tatsache, daß die Anzahl möglicher Vokale als lautliche Realitäten die Anzahl der innerhalb einer Sprache gültigen Vokalphoneme oftmals bei weitem übersteigt. Das scheint uns für Sprachen, die sich mit dem Grunddreieck /i/ — /a/ — /u/ begnügen, ohne weiteres einleuchtend. Das gilt aber in gleichem Maße auch für Sprachen wie das Deutsche, das ein gutes Dutzend Vokale als Phoneme kennt. So vermissen wir z. B. in unserer Sprache die ungerundeten Velarvokale sowie Nasalvokale. Das Englische wiederum kennt gar keine sekundären Vokale, d. h., in dieser Sprache gibt es weder gerundete Palatalvokale noch ungerundete Velarvokale. Weitere Vergleiche würden bestätigen, daß kein Phonemsystem die Vielzahl möglicher Vokale voll ausnutzt, sondern sich stets mit einer geringeren Anzahl begnügt.

Eine vergleichbare Erscheinung finden wir bei den Konsonanten. Auch hier ist die Anzahl der möglichen Laute weit größer als die Zahl der innerhalb einer Sprache gültigen Phoneme. Beim Erlernen einer Fremdsprache stößt man z. B. sehr schnell auf Konsonanten (und auch Vokale), die nicht zum muttersprachlichen Phoneminventar gehören und deren Realisierung zunächst mehr oder weniger große Schwierigkeiten bereitet. Mit zunehmender Kenntnis und Zahl fremder Sprachen zeigt sich, daß einige Konsonanten in *allen* Sprachen vertreten sind, während bestimmte Konsonanten nur vereinzelt vorkommen. Eine Zusammenfassung sowohl der universalen als auch der marginalen (nur in einzelnen Sprachen vertretenen) Konsonanten zeigt, welche große Zahl von Konsonanten es in den Sprachen dieser Erde gibt. Wir können, wie bei den Vokalen, feststellen, daß jede einzelne Sprache nur einen Teil der möglichen Konsonantenformen für sprachliche Zwecke nutzt.

Wenden wir uns nun wieder den Lautproduktionen der Stammer zu. Wir fragen uns, ob die gestammelten Laute tatsächlich Entstellungen, Verzerrungen von Lauten oder letztlich nicht echte Sprachlaute sind, d. h. Laute, die zwar in *unserer* Sprache *nicht* oder *nicht immer* sprachliche Geltung besitzen, wohl aber in anderen uns weniger bekannten Sprachen.

Um diese Frage beantworten zu können, bedarf es einer gründlichen phonetischen Analyse und Beschreibung der »gestammelten« Laute. Daß es hierzu fundierter artikulatorischer Kenntnisse und gelegentlich apparativer Untersuchungsmethoden bedarf, sei besonders hervorgehoben. Selbst ein Lautsystem von über sechzig Konsonanten, wie es uns in der Übersichtstabelle der Association Phonétique Internationale (API) vorliegt, ist für eine Darstellung der gestammelten Laute nicht ausreichend. Erst die Berücksichtigung zusätzlicher (auch von API vorgesehener) artikulatorischer Merkmale (z. B. Nasalisierung, vordere oder hintere Varianten, dentale Artikulation, Labialisierung, Lippenrundung oder -spreizung, synchrone Artikulation usw.) dürfte dieses Lautsystem in zufriedenstellendem Maße ergänzen und vervollständigen.

Gehen wir nun an die phonetische Analyse des sogenannten Sigmatismus lateralis, so werden wir feststellen, daß es sich bei diesem von Stammern produzierten Laut keineswegs um eine Entstellung des [s]-Lautes handelt, sondern daß hier tatsächlich, wie es die Terminologie schon andeutet, ein Laterallaut vorliegt. Diese Beobachtung ist gar nicht so neu, denn bei FRÖSCHELS (4) können wir beispielsweise nachlesen, »daß ein uni- oder bilaterales stimmhaftes s wie ein l klingt«, und in einer Fußnote dazu finden wir die Bemerkung: »Das stimmlose keltische unilateral gebildete

l klingt wie ein laterales s.« Hier wird also schon deutlich gemacht, daß es sich bei einem lateralen s um einen Laterallaut handelt und daß dieser, sofern stimmhaft, einem l entspricht (allerdings müßte man exakter formulieren: einem frikativen l) und, sofern stimmlos, einem frikativen stimmlosen l, wie es in der Sprache des heutigen Wales mit phonemischer Geltung vorkommt.

Auch BERENDES (2) weist bei der Darstellung des Sigmatisms lateralis darauf hin, daß sich die Zunge »wie bei der Bildung des l hinter die obere Zahnreihe legt«. Und von den artikulatorischen Vorgängen beim Sigmatisms nasalis bemerkt er ganz richtig: »Wenn das Gaumensegel sich beim s-Laut nicht hebt, so entweicht wie beim Wolfsrachen die Luft durch die Nase, und es entsteht statt des Zischens ein Blasen (S. nasalis), das natürlich dem s nicht mehr entfernt ähnelt und dessen eigentliche Lautbedeutung vom Hörer nur aus der Gesamtgestalt des ausgesprochenen Wortes erschlossen werden kann.« Berendes hat, auch wenn er selbst von »falschen Bildungen des s« und »Entstellungen« spricht, wohl erkannt, daß dieser Ersatzlaut phonetisch gesehen mit dem s-Laut gar keine, man sollte besser sagen, wenig Ähnlichkeit hat. Und die von ihm zitierte »eigentliche Lautbedeutung«, die aus der Gesamtgestalt des Wortes erschlossen werden muß, würden wir von unserem Standpunkt als das Phonem bezeichnen, das hinter der Fehlrealisation steht. Wir stellen also fest, daß es sich beim Sigmatisms nasalis nicht um eine Entstellung des s-Lautes, sondern um eine Fehlrealisation des /s/-Phonems handelt, wobei an die Stelle des sprachgerechten Lautes ein stimmloses n getreten ist. *Der s-Laut kann, ebensowenig wie andere Laute, nicht entstellt werden, da jeder »entstellte Laut« eben nicht mehr der betreffende Laut ist, sondern ein ganz neuer. An der Stelle des sprachgerechten Lautes steht ein anderer Sprachlaut, die Realisierung des Phonems erfolgt durch eine individuelle Variante.*

Zu ähnlichen Ergebnissen werden wir kommen, wenn wir andere Stammelfehler einer exakten phonetischen Analyse unterziehen. Ein »falsch gebildetes« /v/ erweist sich dann als ein [β] (spanisch), ein /f/ als [ϕ] (japanisch), ein /g/ als ein [ɣ] (portugiesisch), ein /k/ als ein [ʔ] (arabisch), wobei für den weniger geschulten Hörer der Eindruck entsteht, als werde hier das /k/ ausgelassen. Die Zahl der Beispiele ließe sich vermehren.

Wir haben bei unseren Überlegungen durchaus nicht übersehen, daß jedem Laut sowohl artikulatorisch als auch akustisch mehr oder weniger eine gewisse Variationsbreite zugewiesen werden kann, innerhalb welcher er produziert wird. Die Entscheidung darüber, wann die Grenzen eines solchen Schwankungsbereiches überschritten werden und damit ein neuer, ein anderer Laut entsteht, muß dem Hörer einer gegebenen Sprachgemeinschaft überlassen bleiben. Er allein vermag zu beurteilen, wann die Realisation eines Phonems so weit vom Sprachüblichen abweicht, daß die Sprache eines Sprechers als auffällig anzusehen ist.

Wir wollen bei unserer Betrachtung auch nicht verkennen, daß sich gewisse Lautproduktionen von Stammlern selbst bei Kenntnis einer Vielzahl fremder Sprachen nicht als Sprachlaute identifizieren lassen. Wir bezeichnen diese Laute als nichtsprachliche Laute. Aber auch in diesen Fällen werden wir nicht von einer »Verstümmelung« oder »Entstellung« eines Lautes sprechen dürfen, sondern wie bisher von einer Fehlrealisierung eines Phonems, nur daß diese im Gegensatz zu den bereits genannten Beispielen durch nichtsprachliche Laute erfolgt. Wir dürfen aber sicher sein, daß solche Fälle relativ selten sind und daß die Substitutionen durch Sprachlaute überwiegen.

Es ist das Anliegen dieser Arbeit, das Augenmerk — mehr als es bisher geschehen ist — auf den linguistischen Aspekt des Stammelns zu legen und darauf hinzuweisen,

daß wir es vom phonologischen Standpunkt keineswegs mit Entstellungen oder Verstümmelungen von Lauten zu tun haben, sondern daß es sich bei den sogenannten »falsch gebildeten« Lauten in der Mehrzahl der Fälle durchaus um echte Sprachlaute handelt. Wir möchten uns abschließend der Ansicht von VAN RIPER und IRWIN (10) anschließen, welche im Zusammenhang mit einer Typisierung von Stammelfehlern bemerken: »Strictly speaking, there is no logical justification for the inclusions of distortions as a separate class of errors. All distortions are substitutions of sounds that may exist as important parts of other languages but which are not employed in the speaker's own.«

Unsere Überlegungen zielen auf eine kritische Haltung gegenüber Vorstellungen, wonach Stammeln eine »bloße Störung des mechanischen Sprechvorganges« sei. Vom linguistischen Standpunkt ist auch das Stammeln eine *Sprachstörung*. Zwar ist »nur« der phonetisch-phonologische Aspekt der Sprache gestört, aber auch dieser Aspekt ist Teil der Sprache.

Literatur:

- (1) Apresjan, J. D.: Ideji i metody sowremjennoj strukturnoj lingwistiki. Moskwa 1966.
- (2) Berendes, J.: Einführung in die Sprachheilkunde. 7. Auflage, Leipzig 1965.
- (3) v. Essen, O.: Allgemeine und angewandte Phonetik. 3. Auflage, Berlin 1962.
- (4) Fröschels, E.: Lehrbuch der Sprachheilkunde (Logopädie). 3. Auflage, Leipzig 1931.
- (5) Jakobson, R.: Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Selected Writings I. 's-Gravenhage 1962.
- (6) Jakobson, R., und Halle, M.: Grundlagen der Sprache. Schriften zur Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung Nr. 1. Berlin 1960.
- (7) Jussen, H.: Der sprachwissenschaftliche Aspekt in der Sprachheilpädagogik. Die Sprachheilarbeit 1964, Heft 3.
- (8) Orthmann, W.: Von der Erziehung des Sprachgeschädigten. Die Sprachheilarbeit 1967, Heft 4.
- (9) Trubetzkoi, N. S.: Grundzüge der Phonologie. 2. Auflage, Göttingen 1958.
- (10) Van Riper, Ch. and J. V. Irwin: Voice and articulation. London 1959.

Anschrift des Verfassers: Hans-Joachim Scholz, 5 Köln, Pädagogische Hochschule (Abtlg. für Heilpädagogik).

Einbanddecken für »Die Sprachheilarbeit« 1967/68

Dieser Ausgabe der »Sprachheilarbeit« liegt das Inhaltsverzeichnis aller Beiträge des Doppeljahrganges 1967/68 bei.

Wir erwägen die Herstellung von Einbanddecken für diesen Doppeljahrgang, dem Umfang der acht Hefte angepaßt. Das Einhängen der Bogen kann dann örtlich von jeder Buchbinderei vorgenommen werden. Eventuell fehlende Hefte können von uns zum Preise von 2,40 DM nachgeliefert werden.

Nach unserer Ankündigung in Heft 4/1968 der »Sprachheilarbeit« ist nur eine kleine Anzahl von Bestellungen auf Einbanddecken eingegangen. Wir wiederholen deshalb unser Angebot. Der Preis (Ganzleinen mit Rückenprägung) wird bei genügender Anzahl der Bestellungen bei etwa 4,50 DM liegen.

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

Sprachheilarbeit und Bundes-Sozialhilfe-Gesetz

Das BSHG vom 30. Juni 1961 legt seinen Bestimmungen eine Forderung von grundsätzlicher Bedeutung zugrunde:

Aufgabe der Sozialhilfe ist es, dem Empfänger der Hilfe die Führung eines Lebens zu ermöglichen, das der Würde des Menschen entspricht (§ 1 Abs. 2).

Diese Forderung der Menschlichkeit und der Ehrfurcht vor dem Leben erfüllt das Gesetz durch die Gewährung der verschiedensten Hilfen, von denen hier die spezifische Hilfe für unsere sprachkranken Menschen erläutert werden soll, nämlich die Eingliederungshilfe für Behinderte.

Die Sozialhilfe soll die Menschen soweit wie möglich befähigen, unabhängig von ihr zu leben (§ 1 Abs. 2). Damit kommt zum Ausdruck, daß die Eingliederung der Menschen, besonders aber der Kinder in die Gemeinschaft vorrangig gesehen werden muß.

Eingliederungshilfe ist nun Personen zu gewähren, die durch eine Beeinträchtigung der Sprachfähigkeit nicht nur vorübergehend wesentlich behindert oder von einer solchen Behinderung bedroht sind. So umreißt der § 39 Absatz 1 Nr. 4 den uns betreffenden Personenkreis.

Auf die Entstehungsursache der Beeinträchtigung der Sprachfähigkeit kommt es nicht an; daher ist die Tatsache, daß Sprachleiden auch angeboren sein können, unbedeutend. Ob aber die Behinderung nicht nur vorübergehend oder ob sie wesentlich ist oder ob sie droht, läßt sich nur auf Grund der Beurteilung durch den Arzt oder Sprachheilpädagogen entscheiden.

Nach § 39 Absatz 3 BSHG ist es Aufgabe der Eingliederungshilfe, eine drohende Behinderung zu verhüten oder eine vorhandene Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen oder zu mildern und dabei den Behinderten die Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen oder zu erleichtern. Hierzu gehört vor allem, dem Behinderten die Ausübung eines angemessenen Berufes oder einer sonstigen angemessenen Tätigkeit zu ermöglichen. Es darf also keine Maßnahme unterbleiben, welche die Aufgabe der Eingliederungshilfe gebietet.

Die Eingliederungshilfe umfaßt alle Maßnahmen der medizinischen, beruflichen und sozialen Rehabilitation des behinderten Menschen; insbesondere sind zu nennen:

Jede Art der ambulanten oder stationären ärztlichen Behandlung oder sonstige ärztliche oder ärztlich verordnete Maßnahmen (z. B. Erholungskuren, Untersuchungen aller Art, Krankengymnastik, Massagen, Bäder, Bestrahlungen und anderes mehr).

Unter welchen Voraussetzungen werden nun diese Hilfen gewährt? Zunächst muß der Sachverhalt dem zuständigen Träger der Sozialhilfe oder einer von ihm beauftragten Stelle bekannt sein; denn nach § 5 BSHG setzt die Sozialhilfe ein, sobald bekannt wird, daß die Voraussetzungen für die Gewährung vorliegen. Die Bestimmung des Zeitpunktes, in dem die Sozialhilfe einsetzt, beantwortet zugleich aber auch die Frage, wann sie nicht einsetzt. Die Sozialhilfe setzt nämlich nicht vor dem in § 5 BSHG genannten Zeitpunkt ein; sie wird also nicht rückwirkend gewährt. Daraus ergibt sich vor allem, daß die Träger der Sozialhilfe in der Regel nicht verpflichtet sind, frühere Aufwendungen des Hilfesuchenden zu erstatten oder Schulden des Hilfesuchenden zu übernehmen. Es ist von ganz besonderer Wichtigkeit, darauf hinzuweisen, denn in der Praxis entstehen hier erhebliche Schwierigkeiten.

Es muß dem Träger der Sozialhilfe der Sachverhalt bekannt sein. Ein Antrag auf Sozialhilfe braucht also nicht gestellt zu werden, wenn dies auch in der Praxis in den meisten Fällen geschieht. Die Anregung zur Hilfeleistung kann von jedem ausgehen. Zur Beurteilung des Sachverhalts benötigt dann der Träger der Sozialhilfe bestimmte Unterlagen, in den meisten Fällen auch eine ärztliche Stellungnahme. Zu den wirtschaftlichen Voraussetzungen ist folgendes zu sagen: Grundsätzlich tritt die Sozialhilfe nachrangig ein, d. h. nur dann, wenn der Behinderte nicht in der Lage ist, sich selbst zu helfen, oder wenn er die Hilfe nicht von anderen Personen oder Stellen erhält (§ 2 BSHG). Mit anderen Stellen sind besonders die Träger anderer Sozialleistungen gemeint. Maßnahmen zur Wiedereingliederung für unsere behinderten Kinder werden von den Rentenversicherungsträgern nicht übernommen, da die Kinder nicht rentenversichert sind. Die Privatkrankenkassen schließen in der Regel Leistungen bei angeborenen Leiden aus. Die gesetzlichen Krankenkassen übernehmen nur Leistungen, wenn eine Krankheit im Sinne der RVO vorliegt. Wie schon erwähnt, bestehen jedoch in dieser Frage noch erhebliche Meinungsverschiedenheiten, obwohl nach der Rechtsprechung Krankheit jeder regelwidrige Körperzustand ist, der eine Heilbehandlung erfordert. Das Bundessozialgericht hat bei angeborenen Leiden dann schon eine Behandlungsbedürftigkeit als erforderlich angesehen, wenn der gegenwärtige Zustand zwar noch keine Schmerzen oder Beschwerden bereitet, durch ärztliche Behandlung im Frühstadium aber eine wesentliche Besserung oder gar Beseitigung des Leidens und damit eine günstige Wirkung auf die spätere Erwerbstätigkeit erreicht werden kann (Urteil vom 28. Oktober 1960). Wann diese Voraussetzungen vorliegen, kann nur im Einzelfall festgestellt werden.

Die Rehabilitation der Sprachgeschädigten und das Bundessozialhilfegesetz

Marburg 1964, zusammengestellt von Hans-Georg Müller.
164 Seiten, kartoniert, DM 18,75.

Aus dem Inhalt:

Joachim Wiechmann, Hamburg: Der heutige Stand der Sprachheileinrichtungen und ihr notwendiger Ausbau / Dr. E. Loebell, München: Die Aufgaben des Landesarztes bei der Rehabilitation der Sprachgeschädigten / Priv.-Doz. Dr. A. Schilling, Berlin: Katamnestische Erhebungen über den Therapieerfolg bei 200 behandelten stotternden Patienten / Prof. Dr. H. Jussen, Köln: Einzel- und Gruppenbehandlung in Fürsorge und Schule / Heinrich Staps, Hamburg: Die Sprachheilschule / Günter Randt, Hannover: Einrichtungen für vorschulpflichtige Sprachgestörte / Konrad Leites, Hamburg: Sprach- und Stimmstörungen im Sinne der RVO / Dr. W. Orthmann, Köln: Die Bedeutung der Sprecherziehung für Verhütung und Beseitigung von Sprachstörungen / Derselbe: Erfahrungen und Ergebnisse mit der Kaumethode von Fröschels / Johannes Wulff, Hamburg: Das Atemproblem in der Sprach- und Stimmbehandlung / Dr. W. Dohse, Hamburg: Pädagogische Probleme der Sprachheilschule / Konrad Leites, Hamburg: Physikalische Therapie.

Zu beziehen beim Verlag

Wartenberg & Söhne
2 Hamburg 50
Theodorstraße 41

Den Eltern der hilfeschenden familienversicherten Kinder ist aber zur Vermeidung von Nachteilen zu empfehlen, bei allen ärztlich verordneten Maßnahmen auf jeden Fall einen Antrag bei der Krankenkasse zu stellen, bevor Leistungen beim Träger der Sozialhilfe gelehrt werden.

Bei der Prüfung der Frage, ob und wie weit die Aufbringung der Mittel für die notwendigen Maßnahmen zuzumuten ist, kommt es auf das Vermögen und das Einkommen des Hilfeschenden und bei Kindern auf das seiner Eltern an (§ 28 BSHG). Tatsächliche Leistungen von anderen Unterhaltspflichtigen gehören zum Einkommen.

Im einzelnen legt das Gesetz verschiedene Einkommensgrenzen fest, für deren Höhe vor allem Art und Dauer des Bedarfs und die Schwere der Belastung durch die Lebenslage maßgebend sind. Die für die Eingliederungshilfe in Frage kommende besondere Einkommensgrenze besteht aus einem Grundbetrag von 500 DM für den Haushaltsvorstand, einem Betrag von 110 DM für jedes Familienmitglied, soweit es vom Haushaltsvorstand unterhalten wird, und der Miete.

Die Einkommensgrenze ist anzuwenden:

1. bei der Eingliederungshilfe, wenn die Hilfe in einer Anstalt, einem Heim oder einer gleichartigen Einrichtung gewährt wird;
2. bei der ambulanten Behandlung.

Übersteigt das zu berücksichtigende Einkommen die maßgebende Einkommensgrenze, so entscheidet der Träger der Sozialhilfe, inwieweit die Aufbringung der Mittel in einem angemessenen Umfang zuzumuten ist. Hierbei hat der Sozialhilfeträger die Art des Bedarfs, die Dauer und Höhe der erforderlichen Aufwendungen sowie besondere Belastungen des Hilfeschenden und seiner unterhaltsverpflichteten Angehörigen zu berücksichtigen.

Nach § 85 BSHG kann aber auch das Einkommen unter der Einkommensgrenze zur Deckung des Bedarfs angemessen herangezogen werden. Die Heranziehung erfolgt auf Grund der häuslichen Einsparungen während einer stationären Behandlung oder einer Heimausbildung. Bei dem Einkommen (alle Einkünfte in Geld oder Geldeswert) handelt es sich um das Nettoeinkommen.

Der Einsatz des Vermögens ist auch an eine Zumutbarkeit geknüpft. Aus fürsorgerischen und menschlichen Gründen und soweit es eine Härte bedeutet, bleiben Vermögensbestandteile frei (§ 88 BSHG). Auf jeden Fall darf die Eingliederungshilfe nicht abhängig gemacht werden von einem Barbetrag von 2700,— DM, wenn die Familie aus den Eltern und einem Kind besteht.

Auf Eingliederungshilfe besteht im allgemeinen ein Rechtsanspruch dem Grunde nach (§§ 4, Absatz 1; 39). Bei Entscheidungen über Form und Maß hat der Hilfeschende einen Anspruch auf Ausübung fehlerfreien Ermessens gegen den Träger der Sozialhilfe. Wenn es sich um behinderte Kinder handelt, sollte in deren Interesse dieses Ermessen aber möglichst weitsichtig und großzügig gehandhabt werden. Was können z. B. Eltern tun, wenn sie sich durch eine Entscheidung des Trägers der Sozialhilfe beschwert fühlen? Die Eltern können Widerspruch einlegen. Der Widerspruch ist innerhalb eines Monats, nachdem der Bescheid den Eltern bekanntgegeben worden ist, schriftlich oder zur Niederschrift bei der Behörde zu erheben, die den Verwaltungsakt erlassen hat.

Hält der Träger der Sozialhilfe den Widerspruch für begründet, so hilft er ihm selbst ab. Hilft er ihm nicht ab, so erläßt er einen Widerspruchsbescheid. Gegen den Widerspruchsbescheid kann innerhalb eines Monats nach Zustellung die verwaltungsgerichtliche Klage schriftlich oder zur Niederschrift des Urkundsbeamten der Geschäftsstelle des Verwaltungsgerichts erhoben werden.

In einem sozialen Rechtsstaat sind aber die sozialen Rechte auch unlösbar mit den sozialen Pflichten verbunden. Der Hilfesuchende — bei Minderjährigen die Eltern — ist verpflichtet, bei der Feststellung des Bedarfs und bei dem Streben, ihn von der Sozialhilfe unabhängig zu machen, mitzuwirken. Er kann sich daher auf seinen Rechtsanspruch auf Hilfe nur dann berufen, wenn auch die ihm nach dem Gesetz obliegenden Pflichten erfüllt werden.

Die Zuständigkeiten der Träger der Sozialhilfe sind im Abschnitt 8 des BSHG geregelt. Nach § 100 BSHG ist der überörtliche Träger der Sozialhilfe sachlich zuständig für die Hilfen zur Wiedereingliederung, soweit die Behinderung den Aufenthalt in einer Anstalt, einem Heim oder einer gleichartigen Einrichtung erfordert. Für die anderen Maßnahmen der Wiedereingliederung sind die örtlichen Träger, die Sozialämter der Stadt- und Landkreise nach § 99 BSHG sachlich zuständig, also auch für die ambulante Behandlung von Sprachkranken durch die örtlichen Sprachheilbeauftragten und ihre Helfer. Für die Sozialhilfe örtlich zuständig ist der Träger der Sozialhilfe, in dessen Bereich sich der Behinderte tatsächlich aufhält.

Nach Landesrecht kann aber jeder Antrag bei dem örtlichen Träger der Sozialhilfe (Sozial- oder Wohlfahrtsamt) gestellt werden, in Landkreisen auch bei den Gemeinde- oder Amtsverwaltungen, in deren Bereich sich der Hilfesuchende aufhält. Diese Verwaltungen leiten die Anträge an die richtige Stelle weiter und beraten auch die Hilfesuchenden oder deren Angehörige in allen Fragen der Sozialhilfe.

Es erscheint von Wichtigkeit zu sein, noch darauf hinzuweisen, daß die Lehrer nach § 124 Absatz 2 BSHG die Pflicht haben, Behinderte anzuhalten, zum Arzt zu gehen, sofern sie eine Behinderung wahrnehmen oder feststellen. Lehnen dies beispielsweise Eltern von sprachbehinderten Kindern ab, so ist das Gesundheitsamt zu benachrichtigen.

Anschrift des Verfassers: LAmtmann Heinz Scholz, 44 Münster (Westf.), Landeshaus, Berliner Platz 6 bis 10

Helmut Ruge, München

Berufliche Rehabilitation aphasisch betroffener Schwersthirnbeschädigter

Vortrag auf der zwölften Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft für Berufe der Hör- und Sprachgeschädigten am 18. 10. 1968 im Bundesarbeitsministerium

Auf dem Rehabilitationskongreß 1968 in Heidelberg wurde die Zahl der Jungrentner in der Bundesrepublik auf 1,5 Millionen beziffert. Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung forderte als Ziel der Rehabilitationsmaßnahmen die Wiedereingliederung einer halben Million dieser Junginvaliden in den Arbeits-einsatz innerhalb der nächsten zehn Jahre. Dabei darf nicht übersehen werden, daß die Zahl der Verletzten durch Verkehrs- und Betriebsunfälle gegenwärtig jährlich um weitere über 400 000 zunimmt, worunter sich über 100 000 Kopfverletzte mit seelisch - geistigen Ausfallserscheinungen befinden. Bereits vor drei Jahren habe ich in dem medizinischen Journal »euromed« (Heft 1/66) und im Bayerischen Ärzteblatt (Heft 3/66) die Zahl der aphasisch betroffenen Schwersthirnbeschädigten in der Bundesrepublik mit 200 000 beziffert. Ich stützte mich bei dieser Dunkelzahl auf statistische Erhebungen in den USA, die mir bei meiner ersten Studienreise 1962 zu den Instituten für Rehabilitation in der Columbia-Universität und der Universität New York zugänglich waren und die ich vergleichs-

weise auf die Bundesrepublik angewendet habe. Dabei habe ich berücksichtigt, daß die Amerikaner zur Aphasie noch andere Formen von Sprachschädigungen zählen.

Bei meinem Vortrag 1966 auf dem Kongreß für Hirnpathologie und Sprachheilpädagogik in Köln wurden diese Schätzzahlen bestätigt. Die 1968 erschienene Broschüre »Organisation der Behandlung schwerer Schädel-Hirn-Verletzungen« in der Schriftenreihe »Arbeit und Gesundheit« (Heft 79/68, Verlag Georg Thieme, Stuttgart) von dem Fachärzteteam Tönnis, Frowein, Loew, Grote, Hemmer, Klug und Finkemeyer, herausgegeben von den Ministerialräten dieses Hauses, Dr. med. Paetzold, Dr. med. Dierkes und Dr. med. Goetz, in Zusammenarbeit mit dem Bundesgesundheitsministerium, gibt erstmalig genauere Zahlen auf Grund statistischer Erhebungen bekannt. Die Autoren berufen sich auf Unterlagen der Krankenkassen, Kliniken, Berufsgenossenschaften, des Statistischen Bundesamtes und des Bundesarbeitsministeriums. Danach gibt es im Bundesgebiet pro Jahr 100 000 bis 200 000 Kopfverletzte, darunter 15 Prozent Schwersthirnbeschädigte. Die Verfasser weisen nach, daß durch Fehldiagnose und verspätete Behandlung die Heilung dieser schweren Schädel-Hirn-Verletzungen ungemein erschwert wird; sie legen deshalb einen Organisationsplan für die rechtzeitige Behandlung dieser Unfallverletzten vor.

Die seelisch-geistigen Ausfälle der Schwersthirnbeschädigten manifestieren sich bei diesen 15 Prozent der Fälle in einer Beeinträchtigung der Sprachfähigkeit bis zum völligen Sprachverlust, einer Total-Aphasie. Bei weiteren 20 Prozent besteht eine Minderung der Leistungsfähigkeit; der Antrieb und das Gedächtnis sind geschwächt, die Konzentration ist behindert, die Auffassung eingeengt, das Denken lückenhaft und verlangsamt. Aber auch die übrigen Kopfverletzten klagen über eine allgemeine Leistungsschwäche und eine Minderung ihrer Reaktionsfähigkeit. Es ist ein Irrtum, anzunehmen, daß die Sprache nur im linken Temporallappen bei Wernike und Broca zustande kommt. Längst hat die Hirnforschung bewiesen, daß sie ein synergetisches Primat auf die gesamte Großhirnrinde beansprucht. Deshalb sollte jeder Kopfverletzte geistig angeregt und insbesondere einer manuellen Betätigung in der Beschäftigungstherapie täglich zugeführt werden. Die gezielte Handarbeit regt die geschädigten Hirnpartien erheblich an und ist für eine optimale seelisch-geistige Restituierung von großem Nutzen. Eine tägliche Heilgymnastik mit medico-mechanischer Behandlung gehört in den medizinischen Bereich.

Bei meiner zwanzigjährigen Arbeit an Aphasikern in der neurologischen Fachklinik für Kriegs- und Arbeitsopfer sowie Unfallgeschädigte im Hirnverletztenkrankenhaus München habe ich die Erkenntnis gewonnen, daß selbst in den schwersten Fällen eine psycho-physische Restituierung durch eine rechtzeitige fachpädagogische Behandlung möglich ist, wenn die Verletzten durch *Früherfassung* dieser Behandlung zugeführt werden. In meinen Veröffentlichungen habe ich immer wieder diese Früherfassung gefordert und auf die verheerenden Folgen einer Vernachlässigung und Verschleppung hingewiesen. Eine berufliche Rehabilitation aphasisch betroffener Schwersthirnbeschädigter kann nur erfolgreich und dauerhaft sein, wenn genügend Voraussetzungen dafür bestehen, d. h. ausreichende Möglichkeiten zu ihrer seelisch-geistigen Restituierung durch vorgebildete Fachkräfte in neuzeitlich eingerichteten Behandlungszentren, wie sie der Bundesarbeitsminister in seiner Begrüßungsansprache beim Heidelberger Rehabilitationskongreß gefordert hat. Es kann nicht verantwortet werden, einen Aphasiker hilflos der Spontanrestitution zu überlassen oder ihm eine Restituierung durch Laienkräfte zuzumuten.

Die Psychopathologie gibt nur spärlich Auskunft über die Minderung des Seelenlebens eines Aphasikers. Das bisher erste und einzige 1964 bei Harper and Row in London erschienene Standardwerk »Aphasia in adults«, diagnosis, prognosis and

treatment, von Schuell und Jenkins, gibt einen Einblick in das seelisch-geistige »Deficit« eines Sprachgeschädigten. Fünfzehn Jahre lang haben die Autoren an tausend Aphasikern in Minnesota und Minneapolis neuro-physiologische Untersuchungen auf der Grundlage der Faktorenanalyse nach dem Minnesota-Test angestellt und ein neues Klassifikationssystem erarbeitet, das unsere Erfahrungen über die Schädigungsfolgen einer Schädelhirnverletzung bestätigt.

Bis zum Abklingen der akuten Erscheinungen des Krankheitsbildes vergehen wertvolle Wochen mit geistiger Untätigkeit, die zu einer Verödung und Abstumpfung führt. Wenn die Bewußtseinstörungen endlich abgeklungen sind, stellt der Aphasiker mit Entsetzen fest, daß er nicht mehr sprechen kann oder Gesprochenes nicht mehr versteht. In den schweren Fällen einer optischen oder akustischen Agnosie kann er Geräusche und selbst einfachste Gebrauchsgegenstände des täglichen Bedarfs nicht erkennen oder wiedererkennen; für ihn ist alles ausgelöscht, er kann nicht einmal seinen Namen sprechen, schreiben oder lesen (Alexie/Agraphie). Er verfällt einer allgemeinen Apathie und Lethargie. Wegen der häufigen Halbseitenlähmungen und der dadurch bedingten Untätigkeit treten noch andere Folgeerscheinungen hinzu, so z. B. Beugekontrakturen auch in den gesunden Gliedmaßen, was zu einer Verwöhnung durch die Angehörigen bis zum Lehnstuhldasein führt. In subjektiver Insuffizienz dämmern die Patienten dahin und werden durch körperliche Indispositionen, Schlaflosigkeit und Kopfschmerzen bis zur dumpfen Verzweiflung gepeinigt.

Diese schweren Störungen der psycho-physischen Neutralität führen zur Wesensveränderung der Persönlichkeit. In den allerschwersten Fällen tritt ein Intelligenzrückgang ein, wie man mit Hawik und Tokentest nachweisen kann. Dieser bedenklichen Entwicklung muß durch eine sprachtherapeutische Früherfassung unbedingt Einhalt geboten werden, damit der Sozialkontakt nicht völlig verlorengeht.

In den meisten Fällen kommt es zu einer Spontanrestitution, bei der seelisch-geistige Reaktionen spürbar werden und sogar Sprachreste auftauchen. Hier muß sofort eine fachpädagogische Sprachsonderbehandlung einsetzen, ebenso dort, wo spätestens nach vier bis fünf Monaten keine Spontanrestitution eintritt. Bei einem Zeitverlust wird die Sprachtherapie zu einer Quälerei für Patient und Therapeut. Wenn Schwer-sprachgeschädigte zu spät einer Sprachbehandlung zugeführt werden, verblasen Sprachbereitschaft, Wortvorstellungen, Wortklangerinnerungen, der motorische Sprechtrieb und das syntaktische Sprachgefühl. Die Betroffenen gewöhnen sich eine dysgrammatische Sprechweise an, inkohärente Störungen häufen Perseverationen, es schleichen sich klonotonische Randstockungen ein, und der Sprachgeschädigte plagt sich unentwegt mit dem Syntax ab, bis völlige Inkohärenz eintritt und er sich am Ende gegen jede Behandlung sperrt. Die sprachliche Restituierung ist aber die Voraussetzung für eine berufliche Rehabilitation. Man muß den Kontakt mit den Angehörigen unterhalten, damit die häusliche Mithilfe sinnvoll geschieht und den Sprachgeschädigten nicht strapaziert und überfordert.

Die Didaktik der Sprachsonderpädagogik und die bisherigen Lehr- und Lernmittel reichen für eine erfolgreiche Aphasietherapie nicht aus. Diese Erkenntnis und der große Mangel an pädagogisch vorgebildeten Fachkräften haben mich zur Entwicklung einer audiovisuellen Sprachlehrmethode veranlaßt. In meiner zwanzigjährigen Arbeit habe ich erfahren, daß nur die Übungstherapie zu dauerhaften Erfolgen führt und daß man einen Aphasiker durch eine Sprechreiztherapie übungsfähig machen und emotionell ansprechen muß. Meine kombinierte Sprachlehrmethode wendet sich zu gleicher Zeit an die noch intakten Perzeptionswege des Schwer-sprachgeschädigten, sie kräftigt seinen Antrieb und sein wiedererwartetes Mitteilungs-

bedürfnis. Der Sprachübungsfilm entfacht Sprechreize und gibt ihm die verlorengegangenen Begriffsvorstellungen wieder. Der von mir in der Bundesrepublik bekanntgemachte »Language Master«, ein ausgezeichnetes, volltransistorisiertes Sprachübungsgerät, erweckt bei dem Kranken Wortklangerinnerungen; meine zu diesem Gerät verfaßten Tonkarten (bebildert, beschriftet und besprochen) geben ihm die abhanden gekommene Sprachbereitschaft wieder und kräftigen sein syntaktisches Sprachgefühl. An dem handlichen und auch für halbseitig Gelähmte bequem handhabbarem Language Master, dem für die Angehörigen auch einfacher Bildungsgrade eine leichtfaßliche Gebrauchsanleitung beigelegt ist, kann nun durch fleißiges Üben mit meinen Sprachmustern der Sprachwiederaufbau beginnen. Meine Tonkarten sind ein Übungsprogramm zum Wiederaufbau und zur Festigung der Umgangs- und Verkehrssprache für den täglichen Gebrauch. Dieses Sprachübungsprogramm kräftigt das zumeist mitgeschädigte Gedächtnis und belebt gleichzeitig die abhanden gekommene Allgemeinbildung. Die fachärztliche Versorgung des Kranken unterstützt die Arbeit des Fachpädagogen. Die Restituierung kann nur durch die Teamarbeit zwischen Fachneurologen und Fachpädagogen erfolgreich sein.

Mit meinem Sprachprogramm habe ich den ersten Versuch eines programmierten Sprachheilunterrichtes in die Sonderpädagogik eingeführt und auf dem Kölner Kongreß 1966 der neurologischen und pädagogischen Diskussion übergeben. Seitdem haben Hochschulen, Institute, Kliniken, Sprachambulanzen und Sprachheilschulen den Language Master angeschafft. Die Kostenträger für sprachgelähmte Patienten (Berufsgenossenschaften, Sozialhilfverwaltungen bei den Bezirksregierungen, Versicherungsanstalten u. a. m.) setzten dieses nützliche Sprachübungsgerät und meine Tonkarten bei den Betroffenen zu häuslichen Übungen nach deren stationärer Behandlung mit gutem Erfolg ein. Die erste Auflage meines Sprachwiederaufbauprogramms war schnell vergriffen; eine erweiterte zweite Auflage wird angestrebt. Meine Sprachlehrmethode mit dem Language Master kann ohne weiteres vom medizinischen Hilfspersonal und Laienkräften praktiziert werden, sie ist ein Ersatz für den noch fehlenden Fachpädagogen. Wir wissen wohl, daß unser Weg der Anfang einer Sprachtherapie für Schwersprachgeschädigte ist. Immerhin ist der Anfang getan, und die Beschreitung dieses Weges durch Institute, Kliniken, Sprachambulanzen, Sozialhilfverwaltungen und andere Institutionen zur Förderung der Rehabilitation beweist die Richtigkeit unserer seit drei Jahren geleisteten Arbeit. Die ersten so behandelten Aphasiker haben den Language Master und meine Tonkarten zum anderweitigen Einsatz an ihre Kostenträger bereits zurückgegeben, weil sie ihre Sprache und damit die Voraussetzung für die Wiedereingliederung in den Arbeitseinsatz wieder erlangt haben. Das Hirnverletzten-Krankenhaus München ist die erste neurologische Fachklinik, die diesen Weg einer dem heutigen Stand der Forschung angepaßten Restituierung Schwersprachgeschädigter beschritten hat.

Der Organisationsplan für die Behandlung schwerer Schädel-Hirn-Verletzungen in der schon genannten Broschüre der Schriftenreihe »Arbeit und Gesundheit« sieht zu den im Bundesgebiet bereits vorhandenen, aber erweiterungsbedürftigen 32 Spezialstationen den Ausbau weiterer vorhandener 29 Spezialeinrichtungen und die Neugründung von 104 Spezialstationen in den entsprechenden Fachkliniken vor. Gleichzeitig haben die Autoren eine Mindestausrüstung für diese Spezialstationen gefordert. Ich schlage hiermit vor die Einrichtung von Sprachbehandlungsabteilungen und Werkstätten für Beschäftigungstherapie, die den zentralgelegenen Spezialstationen angegliedert werden, mit einer modernen pädagogischen Mindestausrüstung an Lehr- und Lernmitteln. Ich schlage ferner vor, daß dieses Haus in enger

Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eine dringende Empfehlung an die ständige Konferenz der Kultusminister der Länder gibt über die Ausbildung von Fachpädagogen für Aphasietherapie nach dem geplanten Hamburger Modell in den zu schaffenden Rehabilitationszentren. Als Muster mag das 1967 seiner Bestimmung übergebene Rehabilitationszentrum an der Universitäts-Nervenlinik Köln dienen.

Der Bildungsweg eines Fachpädagogen für Aphasietherapie müßte etwa dem der Speechpathologen in den USA entsprechen, die nach einem zwölfsemestrigen Studium der Hirnpathologie und Sprachsonderpädagogik den Master Degree erreichen. Etwa 15 000 solche bestens ausgebildete Sprachheilpädagogen gibt es in den USA; sie sind in der »American Speech and Hearing Association« organisiert und erhalten über die »closed circuit television« laufend Lehrprogramme von den Rehabilitationszentren. Den Sprachgeschädigten selbst wird ein großes Übungsprogramm angeboten. Das »Speech Department« des Monclair State College im Staate New Jersey ist so eine der modernsten Einrichtungen für die Therapie von Schwertsprachgeschädigten, ebenso der »Speech-Center« an der University Ohio. Daneben gibt es in den USA noch den »Speechtherapeuten«, der nach acht Semestern den Bachelor Degree erreicht und vorwiegend in Schulen zur Behandlung von Sprech- und Sprachstörungen im Kindes- und Jugendalter eingesetzt wird.

Die deutsche Sprachheilpädagogik wird aus ihrer Erfahrung einen angemessenen Ausbildungsweg für einen Fachpädagogen zur Aphasietherapie finden. Bis dieses Fernziel erreicht ist, müssen Zwischenlösungen gesucht werden. Fachpädagogen aus Sonderschulen, aus der Sprachheilpädagogik und aus der Hörgeschädigtenpädagogik sollten zu nebenamtlicher und nebenberuflicher Mitarbeit herangezogen werden. Der Kreis der Rehabilitationsbedürftigen muß vorläufig auf nur jüngere Betroffene abgegrenzt werden, deren berufliche Rehabilitation aussichtsreich erscheint. Neurologen und Neurochirurgen werden entscheiden, welche Fälle Erfolgsaussichten bieten.

Die berufliche Rehabilitation Schwersthirnbeschädigter in heilpädagogisch geleiteten »beschützenden« Lehrwerkstätten bzw. eine möglicherweise nötige Umschulung kann beginnen, wenn die Sprache leidlich restituiert ist, was in günstig gelagerten Fällen schon nach sechs Monaten möglich wird. Heilpädagogisch geschulte Lehrmeister müssen auf die besondere Wesensart und die reduzierte Leistungsfähigkeit des Hirnbeschädigten Rücksicht nehmen sowie große Einsicht und Geduld aufbringen.

Den Abschluß der beruflichen Rehabilitation vermittelt ein Lehrgang an dem hervorragenden Berufsförderungswerk Heidelberg. Weitere Berufsförderungswerke sollten den zu errichtenden Reha-Zentren in den Großstädten angegliedert werden. Die Landesämter für Arbeitsvermittlung wenden ihre besondere Sorgfalt auf zur Wiedereingliederung der Betroffenen in den Arbeitseinsatz. 50 Prozent der Betroffenen befinden sich in Lebensaltern zwischen 20 und 40 Jahren. Genügend halbe Arbeitsplätze sollten geschaffen werden, die den Rehabilitierten den Wiedereintritt in die Arbeitswelt erleichtern; dem Arbeitsrekonvaleszenten müßte ein Vorarbeiter in den ersten Wochen zur Hand gehen. Eine von den Gesundheitsämtern einzurichtende *nachgehende Sprachheilfe* im Rahmen einer vielseitigen Lebenshilfe sollte diesen Personenkreis durch Hausbesuche betreuen.

Selbstverständlich muß der Arbeitseinsatz an geeigneten Arbeitsplätzen erfolgen, wobei zunächst ein angemessener Zeitraum zur Einarbeitung eingeräumt wird. Es gibt Kriegshirnverletzte, die ihr prämorbidestes Leistungspotential wieder erreicht und sich sogar habilitiert haben. Diese Willenskraft kann nicht hoch genug bewundert

werden. Im allgemeinen müssen Betroffene höherer geistiger Berufe entsprechend dem »positiven Leistungsbild« auf einen einfacheren Beruf umgeschult werden, einem angehenden Architekten z. B. empfehlen wir den Beruf des technischen Zeichners, einem angehenden Geodäten die mittlere Verwaltung. In den handwerklichen Berufen finden sich Hirnverletzte erfahrungsgemäß am besten zurecht. Recht gut eignet sich der Hirnbeschädigte für Genauigkeitsarbeiten; seine Tätigkeit darf nicht unter Zeitdruck oder Verantwortungszwang stehen. Die Wiedereingliederung in den Arbeitseinsatz gelingt am sichersten, wenn Berufe gewählt werden, bei denen er nicht gehetzt oder überfordert wird. Unzutraglich sind für einen Hirnbeschädigten Schichtarbeit oder Arbeitsplätze mit hohen Temperaturen, Sonneneinstrahlung, Witterungsunbilden, Lärm, grellem Licht; unzumutbar sind Gefährdungen an Maschinen oder gar auf Leitern und Gerüsten. Ob und wie die Wiedereingliederung in den Arbeitseinsatz gelingt, hängt von dem wiedergefundenen Arbeitsplatz ab und dem Verhalten der Mitarbeiter. Der dem Leben wiedergegebene Hirnverletzte bringt die nötige Arbeitsfreudigkeit mit; er wird mit Krankmeldungen negativ reagieren, wenn er nicht das rechte Betriebsklima vorfindet. Allen sollte man von leitenden Stellungen in unserem harten Existenzkampf abraten.

1967 habe ich einen Regierungsdirektor restituiert, der bei einer Operation seine Sprache verloren hatte und sich vorzeitig pensionieren lassen wollte. Ich habe ihm nach der Restituierung eine Sprech- und Arbeitstechnik angewöhnt, mit der er seine leitende Stellung wieder ausfüllt. In einem anderen Falle, den ich gegenwärtig behandle, mußte ich ein anderes Verfahren entwickeln; es handelt sich um einen leitenden Direktor in der Wirtschaft. Er leidet wegen des Verantwortungszwanges (für etwa 1000 Angestellte) und des damit verbundenen Zeitdrucks unter schweren Depressionen, die auch der behandelnde Facharzt nicht beseitigen kann. Nur eine völlige Umerziehung zu erhöhtem Lebensgefühl mit der Festigung des Persönlichkeitswertes kann hier Wandel schaffen und ihm die Sprachsicherheit, eine zuchtvolle Sprachbeherrschung und das seelische Gleichgewicht wiedergeben und ihm die Existenzangst nehmen.

In regelmäßigen Zeiträumen sollten Schwerhirnbeschädigte durch Kuren in spezifischen Hirnverletztenheimen Erholung suchen und sich fortlaufend durch Heilgymnastik elastisch erhalten. Der Achtsturentag kann am Anfang nicht eingehalten werden, Ruhepausen sind notwendig. Die Arbeitskollegen müssen die menschliche Verpflichtung erkennen, für das rechte Betriebsklima und eine verantwortungsbewußte Zusammenarbeit zu sorgen, getragen vom echten Helfenwollen. Behörden, Ämter, Fürsorgestellen, Verbände und sonstige Institutionen sollten die berufliche Rehabilitation durch die nötige Zusammenarbeit fördern und schnelle Hilfe leisten, damit der mühsam errungene Restitutionserfolg nicht verlorengelht. Es darf nicht vorkommen, daß Schwerhirnbeschädigte sechs Monate und länger auf die beantragte Eingliederungshilfe nach dem BSHG warten müssen. Es gibt Kliniken, die nicht einmal medizinisches Hilfspersonal zur Behandlung von Schwertsprachgeschädigten besitzen. In manchen Kliniken müssen sie sechs Monate und länger nach Voranmeldung auf eine ambulante Sprachbehandlung warten, weil die Logopäden(innen) überlastet sind.

Der rehabilitierte Hirnbeschädigte wird als leichtgeführtes Glied der menschlichen Gesellschaft anfangs einen halben, aber sehr bald einen vollen Arbeitsplatz ausfüllen. Wir können es uns in der modernen Zivilisation weder humanitär noch ökonomisch leisten, Hunderttausende aphasisch geschädigter Bundesbürger in ihrer Untätigkeit zu belassen. Es handelt sich um die Beseitigung eines echten Notstandes, der von Jahr zu Jahr in erschreckendem Maße zunimmt. Es ist ein ernstes

Anliegen der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, ihre Mithilfe zur Beseitigung dieses Notstandes nicht zu versagen.

Nachwort

Ich appelliere an die menschliche Verpflichtung *aller* Fachpädagogen der *Sonderpädagogik, Sprachheilpädagogik, Hörgeschädigtenpädagogik*, die Schulstuben weit zu öffnen und sich der in große seelische Not geratenen Schwersprachgeschädigten anzunehmen und sie in die menschliche Gesellschaft zurückzuführen.

Die Industriegesellschaft greift bereits nach unseren Schulkindern. Tausende verunglücken alljährlich im Straßenverkehr und erleiden schwere Schädel-Hirn-Verletzungen mit seelisch-geistigen Ausfallserscheinungen. Aphasien im Kindesalter sind keine Seltenheit mehr.

Ihnen *allen* gehört unsere besondere fachpädagogische Fürsorge. Dann heilen wir nicht nur Sprachgebrechene, sondern erfüllen eine wahrhaft soziale Aufgabe im Dienste der Humanität.

Literatur:

- (1) Backhus and Dunn, G. L.: Intensive Group Therapie in Speak Rehabilitation. New York 1947.
- (2) Bay, E.: Neue Wege der Aphasieforschung. Medizinische Klinik, Heft 10/1965.
- (3) Bloom, L. M.: A Rationale for Group Treatment of Aphasia Patients. University of Maryland 1958.
- (4) Blackman, N.: Group psychotherapy with aphasies. J. Nerv a Ment. Dis. 11.145. 1950.
- (5) Dannemann-Henze: Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Halle 1934.
- (6) Fröschels, E.: Lehrbuch der Stimm- und Sprachheilkunde (Logopädie). Leipzig und Wien 1931.
- (7) Fröschels, E.: Über Aphasien im Kindesalter und über die logopädische Therapie von Aphasien, Med. Klin. 446, 1928.
- (8) Geisler, J.: Der Hirnbeschädigte und sein Arbeitsplatz. Wille und Weg 1966.
- (9) Goldstein, K.: Language and Language Disturbances. Grune and Stratton, New York 1948.
- (10) Heese-Wegener: Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik. Verlag Marhold, Berlin, 1965.
- (11) Kainz, F.: Psychologie der Sprache. Stuttgart 1941.
- (12) Leischner, A.: Grundsätzliches zur Behandlung der Aphasien. Heft 1/1963 »Die Sprachheilarbeit«.
- (13) Liebmann, A.: Die Bedeutung der motorischen Aphasie. Psych. Neu. Wschr. 55, 1931.
- (14) Loebell, E.: Seelentaubheit. Vortrag auf dem Kongreß für Hirnpathologie und Sprachheilpädagogik in Köln 1966.
- (15) Luchsinger, R., und Arnold, G. E.: Lehrbuch der Stimm- und Sprachheilkunde. Springer-Verlag, Wien 1959.
- (16) Nadoleczny, M.: Kurzes Lehrbuch der Sprach- und Stimmheilkunde, Leipzig 1926.
- (17) Nielsen, J. M.: Agnosia, Apraxia, Aphasia. By Paul B. Noaber, Inc. New York 1946.
- (18) Ruge, H.: Sprech- und Sprachstörungen im Kindesalter, ihre Ursache, Verhütung und Behandlung. Fachzeitschrift »Die Bayerische Schule«, Oldenbourg-Verlag, München 1958.
- (19) Ruge, H.: Spracharmut des Hilfsschulkindes und Sprachpflege in der Hilfsschule. Zeitschrift für Heilpädagogik 1958.
- (20) Ruge, H.: Sprachstörungen und ihre geistig-seelischen Folgen bei Hirnbeschädigten. Zeitschrift »Kriegsopferfürsorge und Schwerbeschädigtenrecht«, Heft 1/1966, Verlag Stutz, München.
- (21) Ruge, H.: Neue Sprachtherapie bei Aphasie, Medizinische Zeitschrift »euromed«, Verlag Dr. Bannaschewski, München-Gräfelfing, 1966.
- (22) Ruge und Fliege: Hilfe für sprachgestörte Patienten. Bayerisches Ärzteblatt, München 1966, Ärztekammer.

- (23) Ruge, H.: Neue Aphasietherapie mit dem Language Master. Zeitschrift »Die Sprachheilarbeit«, Heft 3/1966.
- (24) Ruge, H.: Sprachtherapie mit dem Language Master. Zeitschrift für Heilpädagogik, 1966.
- (25) Ruge, H.: Audio-visuelle Sprachtherapie mit dem Language Master. Kongreßbericht 1966, Köln. Verlag Wartenberg & Söhne, 2 Hamburg 50.
- (26) Ruge, H.: Aphasiebehandlung mit dem Language Master. Zeitschrift »Die Rehabilitation«, Verlag Georg Thieme, Stuttgart 1967.
- (27) Ruge, H.: Aphasiebehandlung mit dem Language Master (mit einer Zusammenfassung ins Französische). Zeitschrift »Heilpädagogische Werkblätter«, Verlag Institut für Heilpädagogik, Luzern 1968.
- (28) Ruge H.: Rehabilitation sprachgestörter Hirnbeschädigter. Zeitschrift des Bundes hirnverletzter Kriegs- und Arbeitsopfer. Verlag H. Neusser, Bonn 1968.
- (29) Ruge, H.: Rehabilitation sprachgestörter Schwersthirnbeschädigter im Rahmen des BSHG. Zeitschrift »Nachrichtendienst«. Verlag des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt (Main), 1968.
- (30) Schuell, H., und Jenkins, J.: Aphasia in adults. Verlag Harper and Row, London 1964. Buchbesprechung von Zeh, Bonn, in Heft 1/1966 Fachzeitschrift »Neurologie und Psychiatrie«.
- (31) Schuell, H., und Jenkins: Das Wesen der Sprachschädigung bei Aphasia. Aus Heilpädagogische Werkblätter, Luzern, Heft 4/1966.
- (32) Stockert, F. G. v.: Kindersprache und Aphasia. Allg. Z. Psych. 125, 1949.
- (33) Taylor, M.: Understanding Aphasia Publication Nr. 2/1958. Institute Physical Medicine, University New York.
- (34) Taylor, M.: Aphasia Rehabilitation Manner and Therapy. Kit. by McGraw-Hill Book Co., New York 1959.
- (35) Tönnis, W.: Organisation und Behandlung schwerer Schädel-Hirn-Verletzungen. Verlag Georg Thieme, Stuttgart 1968.
- (36) Vargha, M., und Gereb, G.: Aphasia-Therapie. VEB Gustav Fischer Verlag, Jena 1959.
- (37) Walter, K.: Zur Problemgeschichte der klinischen Hirnpathologie. Zeitschrift »Die Sprachheilarbeit«, Berlin 1966.
- (38) Wepmann, J.: Recovery from Aphasia, Ronald Press, New York 1951.
- (39) Zeitschrift »Der Nervenarzt«, Heft 9/65 »Signs, Signals and Symbols« by Mason, London (nach Leischner).
- (40) Zürnek, E.: Der Sprachübungsfilm im Unterricht, Stuttgart 1944.
- (41) Zuckrigl, A.: Zur Sprach- und Sprechtherapie mit dem Language Master und handelsüblichen Tonbandgeräten. Zeitschrift »Neue Blätter für die Taubstummenbildung«, Verlag Bechinger, Neckargemünd 1966.

Anschrift des Verfassers: Helmut Ruge, Hauptschul- und Sonderschulrektor a. D., Fachpädagoge für Aphasietherapie an der neurologischen Fachklinik des Hirnverletztenkrankenhauses, 8 München 23, Tristanstraße 20

Das erste Sprachübungsprogramm zum Language Master zur Festigung der Umgangssprache.

300 bebilderte, beschriftete, besprochene **Tonkarten**, nach der audiovisuellen Sprechreizmethode in 22 Serien aufgliederte, auf Schwierigkeitsgrade gesteigerte Sprachmuster, nach dreijähriger **Bewährung** wieder erschienen.

Endpreis mit Aufbewahrungskasten 395,— DM

Prospekte bei Sonderschulrektor a. D.

Helmut Ruge, Sprachheilpädagoge
8 München 21, Rushaimer Straße 11, Telefon 58 16 73

Studiengruppe zur Arbeitslehre an Sonderschulen

Seit dem Sommersemester 1968 beschäftigt sich am Institut für Sonderschulpädagogik der Philipps-Universität Marburg eine Gruppe von Studierenden der Sonderpädagogik mit den Problemen der Arbeitslehre an Sonderschulen. Unter dem Begriff der »Arbeitslehre« verstehen wir hier mit Wolfgang Klafki die »Hinführung zur modernen Arbeits- und Wirtschaftswelt, ihren technologischen Voraussetzungen und ihren gesellschaftlichen und politischen Problemen und Konsequenzen«. Die sich dabei ergebenden Fragen werden besonders im Hinblick auf die spätere berufliche Eingliederung behinderter Jugendlicher erörtert. Die Studiengruppe ist aus Übungsveranstaltungen unter dem obigen Thema hervorgegangen und steht unter der Leitung von Ingenieur (grad.) Arno Schulze, Sonderschullehrer und Pädagogischer Mitarbeiter am Institut für Sonderschulpädagogik.

Die Studiengruppe arbeitet zur Zeit an folgenden Aufgaben:

1. Analyse der bisherigen Diskussionen um die Arbeitslehre in den allgemeinbildenden Schulen.
2. Ausweitung der Diskussionen auf den Bereich der verschiedenen Sonderschulformen.
3. Herausgabe einer zum Teil mit Inhaltsangaben und Kommentaren ausgestatteten Literaturliste zur Arbeitslehre, unter besonderer Berücksichtigung didaktisch-methodischer Hinweise (Unterrichtsbeispiele) und geeigneter Bücher zur Unterrichtsvorbereitung des Lehrers sowie für die Hand der Schüler.
4. Überlegungen darüber, mit welchen Inhalten und in welcher Form die Arbeitslehre in den einzelnen Sonderschulformen möglichst optimal zu verwirklichen ist (Didaktik und Methodik). Unterrichtsversuche und -beobachtungen dazu.
5. Entwurf und Erprobung eines Unterrichtsprojektes »Deutsche Bundesbahn« als exemplarisches Beispiel einer ausführlich didaktisch-methodisch durchdachten Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt, im Anschluß an dem von Klafki geforderten Aufbau einer elementaren Lehre von der Wirtschaft, Technik und Arbeit.
6. Weitere spezielle Probleme: Arbeitslehre und Politische Bildung (Sozial- und Gemeinschaftskunde) — Arbeitslehre und 9. Schuljahr — Arbeitslehre und Werkunterricht — Arbeitslehre und Planspiel.
7. Ausarbeitung von Anregungen für Bildungspläne der Arbeitslehre in Sonderschulen.

Einige Mitglieder der Studiengruppe beschäftigen sich in dem oben abgesteckten Rahmen besonders mit der Arbeitslehre an Sonderschulen für Sprachbehinderte und an Schwerhörigenschulen bzw. -klassen, somit wird diese Arbeit sicher auch das Interesse unserer Leser finden. Die Lehrer an Sonderschulen für Hör- oder (und) Sprachbehinderte arbeiten ja größtenteils nach den Bildungsplänen der Grund- und Hauptschulen, sie werden daher im steigenden Maße mit der Forderung konfrontiert werden, auch an ihren Schulen Arbeitslehre-Unterricht zu erteilen. Eine gewisse Vorbereitung auf den unter diesem Begriff neugefaßten bzw. zum Teil völlig neuartigen Unterrichtsgebiet ist deshalb schon jetzt durchaus geboten. Die Studiengruppe ist bereit, diesbezügliche Anfragen jederzeit zu beantworten, sie erhofft ihrerseits Anregungen, Hilfen und Unterstützung von den sonderschulpädagogischen Praktikern.

Schreiben an die Studiengruppe sind zu richten an Ing. (grad.) A. Schulze, Institut für Sonderschulpädagogik der Universität Marburg, 3550 Marburg (Lahn), Schwanallee 50.

Internationale Sonnenberg-Tagung vom 13. 4. bis 22. 4. 1969

Thema: Die Rehabilitation der Mehrfachbehinderten

Tagungsstätte: Internationales Haus Sonnenberg bei 3424 St. Andreasberg (Oberharz).

Tagungsbeitrag: 86,— DM einschließlich Unterkunft und Verpflegung, für Studenten 73,— DM. Meldungen werden erbeten an die Geschäftsstelle des

Internationalen Arbeitskreises Sonnenberg, 33 Braunschweig, Bankplatz 8, Postfach 460.

Aus der Organisation

Landesgruppe Westfalen-Lippe

Sprachheilarbeit bei Lern- und Geistigbehinderten

Siegen, die rührige Industriestadt im südlichsten Zipfel des LV Westfalen-Lippe, ist nicht gerade ein zentral gelegener Treffpunkt. Trotzdem erschienen zu der Tagung der AG viele ihrer Mitglieder und Vertreter kommunaler Behörden. Anlaß zur Wahl des Themas der Veranstaltung gab diesmal die Einrichtung eines Heimes für geistig und sprachlich gehemmte Kinder im Lukaswerk in Marl (Westf.), mit dem der AG ein neuer Wirkungskreis zuwuchs. Nach Eröffnung der Tagung durch den AG-Vorsitzenden LOVR F. Wallrabenstein (Münster) wies Stadtrat H. Reinhardt MDL (Siegen) in einem Grußwort auch darauf hin, daß in einer örtlichen Tagesstätte bereits seit geraumer Zeit ebenfalls versucht würde, zur Lösung der aufgetauchten Probleme mit beizutragen. LR Nesecker, Münster (Westf.), dankte für dieses Beginnen und nannte es ein nachahmenswertes Beispiel für andere Städte und Gemeinden.

Mittelpunkt der Tagung, die vom 26. bis 28. 9. 1968 stattfand, wurde ein Vortrag von Prof. Dr. M. Atzesberger (Koblenz) über »Sprachheilpädagogische Aufgaben bei Lern- und Geistigbehinderten«. Er führte u. a. aus: Mit dem Aufbau der Persönlichkeit ist der Aufbau der Sprache eng verbunden. Bei Behinderung des einen wie des anderen Sektors darf kein Verlust an menschlicher Würde erfolgen, weil damit eine Minderung des Selbstwertgefühls und von dort aus eine Schädigung des Charakters erzeugt wird. Für die Eltern eines sprachlich und geistig gehemmten Kindes ergeben sich schon bald erhebliche Schwierigkeiten. Ihre volle Hilfsbereitschaft dem Kinde gegenüber muß eingesetzt werden. Für jede Kontaktäußerung von seiner Seite aus sollen sie bereit sein. Auf jeden seiner Laute müssen sie nach Möglichkeit reagieren und auch versuchen, Lautäußerungen hervorzurufen. In der motorischen Früh Schulung können Rumpf und Gliedmaßen günstig beeinflußt werden. Schon jetzt sind Therapeut und Facharzt zur Beratung heranzuziehen. In der Verfeinerung ihrer Diagnose liegt auch eine größere Wahr-

scheinlichkeit zur Erkennung vorliegender Schäden. Bei bekannten Krankheitsbildern ist vielleicht eine Prognose zu stellen, im allgemeinen aber bleibt sie meist schwierig. Erwartung auf Erfolg darf bei den Eltern nicht geweckt werden. Sie müssen vielmehr deutlich über die Situation ihres Kindes aufgeklärt und zu Überlegungen zur Umorientierung ihrer eigenen Lebenseinstellung veranlaßt werden.

Ist im Laufe der Zeit die Sprachanbahnung günstig verlaufen, dann wird später im schulischen Raum die Sprachentfaltung in kleinsten Schritten entwickelt. Sie ist besonders dadurch sehr mühevoll, weil den Kindern oft die notwendige Konzentration fehlt. Muß keine Einzelbehandlung eingesetzt werden, sind jedoch kleinste Gruppen zu bilden und nur kurze Übungszeiten einzurichten. Artikulation, Atmung und Stimmgebung sind weiterhin dauernd zu regeln. Geübt wird die Erweiterung des Wortschatzes. Im Gespräch wird die soziale Bindung zum Mitmenschen aufgebaut, und immer wieder sind die Eltern zur häuslichen Mitarbeit anzuregen und durch Beratung zu unterstützen. Gute Hilfen sind manchmal auch technische Mittel (Tonband u. a.). Niemals aber sollen die Maßnahmen zur sprachlichen Förderung für das Kind zu einer drückenden Last werden. Vielmehr ist darauf zu achten, daß alles gern und freudig getan wird.

Wichtig ist zuletzt die nachgehende Fürsorge, wenn der Übergang von der Bildungsstufe zur Arbeitsstufe geschehen ist. Sie soll überhaupt, wenn später einmal der sprachlich und geistig Gehemmte allein im täglichen Leben steht, sein fester Halt sein und bleiben, damit er ohne seelische Bedrängnis den Platz ausfüllen kann, der ihm nach seinen Gaben zukam.

Illustrationen zu dem Vortrag von Prof. Dr. M. Atzesberger wurden die Beiträge der vier folgenden Referenten. G. Brandt, der Leiter des Heilpäd. Seminars Wittkindshof, berichtete aus seiner langjährigen Tätigkeit an einer Heimschule und im besonderen über die Arbeit, die geistig behinderten Kindern gewidmet sein muß, um bei ihnen die schweren sprachlichen Schäden abzubauen. E. Bernart (Bielefeld), im heilpäd-

agogischen Schrifttum nicht unbekannt, zeigte Versuche zur Sprachanbahnung und Wege zur Erreichung einer logisch-richtigen Aussage im unterrichtlichen Tun einer Schule für Lernbehinderte. TOL H. Wolf (Bielefeld) setzte sich für die Wichtigkeit sprachheilpädagogischer Maßnahmen in den Heimen der »Lebenshilfe« ein, und L. Berg, Leiter eines Sprachheil-Institutes (Misburg), bot Einblick in seine Praxis und regte damit eine kritische Diskussion an.

Sprachheilfevorsorge gehört zur Rehabilitation geschädigter Menschen, die umfassend im Bundes-Sozial-Hilfe-Gesetz festgelegt ist. LAmtm. H. Scholz (Münster) vermittelte als fundierter Fachmann klärende Aufschlüsse über den etwas spröden Stoff des Gesetzes, zeigte Zusammenhänge auf und schenkte damit seinen Hörern die Möglichkeit, später bei gegebenem Anlaß sich in der Vielfalt der Paragraphen zurechtzufinden.

Mit dem Besuch der »Tagesstätte für Geistigbehinderte« und der »Beschützenden Werkstätten« lernten die Tagungsteilnehmer schließlich auch noch dieses soziale Werk kennen. Heimleiter Breitenbach und seine Mitarbeiterinnen (Fiebig, Schmidt und Schwarz) führten nicht nur durch die Baukomplexe, sondern gaben auch einen Überblick über ihr Tätigkeitsfeld. Einrichtungen solcher Art, die hier von der AWO geschaffen wurden, sind Zeugen echter Humanitas und verdienen Beachtung und Nachfolge.

H. Lübbert

Landesgruppe Hamburg

Die Zusammenarbeit von Ärzten und Fachpädagogen wurde auf der Tagung der Landesgruppe am 24. April 1968 mit Kurzreferaten und Diskussionsbeiträgen aus beiden Disziplinen über die Meldepflicht und das BSHG fortgesetzt.

Die im Dezember 1967 von Herrn Kollegen Horst Schmidt vorgetragene »Beiträge zur Differentialdiagnose bei Poltern und Stottern« wurden von ihm am 4. März 1968 durch praktische Demonstrationen an der Sprachheilschule Bernstorffstraße konkretisiert.

Am 26. Juni veranstaltete die Landesgruppe eine Aussprache über die von der Schulbehörde Hamburg als Diskussionsgrundlage vorgelegten Vorschläge zur Neuordnung des Sprachheilwesens. Um möglichst eine einheitliche Entwicklung des Sprachheilwesens

zu sichern, wurden in dem Entwurf die Erfahrungen und Tendenzen in anderen Ländern (z. B. Österreich, DDR, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen) berücksichtigt. Bei der Umstrukturierung des Hamburger Sprachheilwesens liegen die Akzente auf der Frühbehandlung, der Ambulanz und auf einer weitgehenden Dezentralisierung in Form von Unterstufenschulen mit Schulkindergarten sowie Außenstellen mit Schulkindergarten, 1. und 2. Schuljahr und Beratungsstelle. Die Landesgruppe begrüßt und unterstützt die Initiative der Schulbehörde und hat dem Referenten, Herrn Oberschulrat Dr. Hattermann, ihre Stellungnahme, die vorwiegend von regionalem Interesse ist, zugeleitet.

Über das Thema »Legasthenie und Sprachschwäche — identische Begriffe?« referierte auf Einladung der Landesgruppe am 6. November 1968 Herr Dipl.-Psych. H. Tamm (Schulbehörde, Abt. Schülerhilfe). Herr Tamm, der durch seine Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer und durch seine Veröffentlichungen auf diesem Gebiet bekannt ist, stellte bei der Abgrenzung und Definition der Legasthenie heraus, daß es an geeigneten Meßmethoden zur Untersuchung der Krankheitsursache mangelt und sich demzufolge mehr eine pragmatische Einteilung analog der funktionellen Dyslalie anbietet. Die Frage, ob Kinder mit schweren Formen der Lese- und Rechtschreibschwäche, die sonst keine Sprachstörungen haben, in Sprachheilschulen aufgenommen werden sollten, wurde bejaht.

Thorwarth

Ergänzung zu den »Statistischen Angaben«

Die Helen-Keller-Schule in Wiesbaden, Sonderschule für Sprachbehinderte, Hörbehinderte und Sehbehinderte, hat inzwischen zehn Sprachheilklassen des 1. bis 9. Schuljahres. Eine dieser Klassen befindet sich als Außenklasse in Wiesbaden-Biebrich.

Die Schülerzahl der Sprachheilklassen betrug im Oktober 1968 127. — Weiterhin werden an der Schule zwei Hörbehinderteklassen mit insgesamt 21 Schülern und eine Sehbehinderteklasse mit sechs Schülern geführt. Mit der Schule ist eine Beratungsstelle verbunden. An fünf Schulen wird ambulant gearbeitet (Einzelbehandlung, Kurse). — (Vgl. »Statistische Angaben«, S. 31 und 4. Nachtrag dazu.)

Dr. Karl-Heinz Berg zum Professor ernannt

Wie wir bei Redaktionsschluß erfahren, ist der Vorsitzende der Landesgruppe Rheinland-Pfalz unserer Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Herr Dr. Karl-Heinz Berg, zum Professor ernannt worden.

Wir gratulieren Herrn Prof. Dr. Berg recht herzlich und wünschen ihm für seine weitere Tätigkeit am Heilpädagogischen Institut der Pädagogischen Hochschulen Rheinland-Pfalz in Mainz alles Gute!

Die Redaktion

Abschied von Herrn Direktor Hans Weller

Während des vergangenen Jahres trat nun auch Herr Direktor Hans Weller, Leiter der Sprachheil- und Schwerhörigenschule, Stuttgart, nach Erreichung der Altersgrenze in den Ruhestand.

Wir bedauern den Abschied von Herrn Weller sehr. Er war uns mit seiner reichen Erfahrung, seinem Pflichtbewußtsein, mit seiner Güte und Bescheidenheit immer ein guter Kollege und Lehrmeister. Es war ihm stets zuerst daran gelegen, daß seine Schüler lebens- und berufstüchtig wurden, und er verstand es, viele Eltern für eine aktive Mitarbeit zu gewinnen.

Hans Weller wurde am 6. März 1903 in Lindach, Kreis Schwäbisch Gmünd, geboren und unterrichtete nach seiner Ausbildung an verschiedenen Volksschulen und von 1927 bis 1930 an der Staatlichen Taubstummenschule in Schwäbisch Gmünd.

Am 1. April 1930 wurde Herr Weller an die Stuttgarter Sprachheil- und Schwerhörigenschule berufen und unterrichtete dort — unterbrochen nur durch die Kriegsjahre und die Gefangenschaft — vorwiegend schwerhörige Kinder, mit denen ihn heute noch im Schwerhörigenverein Stuttgart ein herzliches und väterliches Verhältnis verbindet. Bedauerlich ist, daß Herr Weller nun — da die Schule seit zwei Jahren ein eigenes

schönes Haus hat — in den Ruhestand geht. Er hat beinahe zehn Umzüge der Schule — von einer Gastschule in die andere — mitgemacht. So ist es nicht verwunderlich, wenn Herr Weller die Einweihung des neuen Hauses im Jahr 1966 als einen Höhepunkt seines Berufslebens betrachtet. Stets hat sich Herr Weller auch für die sprachgestörten Kinder eingesetzt und erreichte eine Vermehrung der Stellenzahl und die Durchführung von ambulanten Sprachheilkursen. Die Schülerinnen und Schüler bereiteten ihrem gütigen Direktor einen fröhlichen Abschied, der ihn in heiteren Szenen an Erlebnisse aus seiner Dienstzeit erinnerte. Ein Kind jeder Klasse überreichte mit einem kurzen Glückwunschedicht einen Blumenstrauß. Im Mittelpunkt der Feier standen Abschieds- und Dankesworte von Regierungsschulrat Dinges vom Oberschulamt, der im Namen des Kultusministers sprach. Weitere Grüße und gute Wünsche überbrachten Direktor Dr. Warmbrunn für die Eltern, Rektor Walz für die Stuttgarter Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Arthur Schneider für den Schwerhörigenverein Stuttgart, dem Direktor Weller seit 1935 angehört und dessen Ehrenmitglied er ist, sowie Dr. Reinhardt, ein ehemaliger Schüler Wellers. Umrahmt wurde die wohlgelungene, eindrucksvolle Feier durch Sonaten von Loeillet und Händel, ausgeführt von Lehrkräften der Schule.

Wir danken Herrn Weller für alle seine Arbeit an unseren geschädigten Kindern. Wir danken ihm für alle Freundschaft und Hilfe. Der größte Dank aber ist der, daß von seinen Schülern gesagt werden kann, »und er redete recht« (Markus 7, 35).

Wir wünschen ihm und seiner Frau einen gesegneten Ruhestand, gute Gesundheit und manche Begegnung mit seinen Schülern.

Das Kollegium der
Sprachheil- und Schwerhörigenschule
Stuttgart
i. A.: Eicken

Sprachheilpädagogische und hirnpathologische Probleme bei der Rehabilitation von Hirn- und Sprachgeschädigten

Tagungsbericht der Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik mit 11 fachwissenschaftlichen Referaten Köln 1966, zusammengestellt von Hans-Georg Müller. 208 Seiten, kartoniert, 24,- DM

Literaturverzeichnis zum Thema **Hirnschädigungen** (294 Titel). Zusammengestellt von Arno Schulze. 16 Seiten 1,- DM

Direkt zu beziehen vom Verlag Wartenberg & Söhne, 2 Hamburg 50, Theodorstraße 41

Schenk-Danzinger, Lotte: Handbuch der Legasthenie im Kindesalter, unter Mitarbeit von W. Böck, H. Fischer, K. Gloning, M. Hunger, A. Kern, W. Spiel und W. Wavra. 1968 Verlag Julius Beltz, Weinheim-Berlin, XXI und 551 S., zahlreiche Abbildungen und Tabellen, 44,— DM.

Der seit je schulpraktischen Fragen gegenüber aufgeschlossene Verlag bringt dieses sehr verdienstvolle Werk der bekannten Wiener Schulpsychologin als Bd. I einer Reihe »Theorie und Praxis der Schulpsychologie« heraus. Man findet an Information allen Forschungsstoff, der — seit 1896 das Problem Legasthenie auftauchte — in den letzten 70 Jahren zum Thema veröffentlicht wurde.

Damit bietet dieses Handbuch zugleich die erste geschlossene Übersicht unserer Tage zu dem akuten Problem.

Das Buch ist gut geeignet, Legasthenie erkennen zu helfen, dem bestehenden Mangel an entsprechend ausgebildeten Lehrkräften abzuwehren und so die Hilfe für LRS-Kinder neu anzuregen.

Die Wiedergabe der Kapitel-Überschriften möge statt eines Referats Zeugnis geben von Aufbau und Inhalt des Werkes:

- Kap. 1: Die Wege der Legasthenieforschung von den Anfängen bis zur Gegenwart,
- Kap. 2: Die Hirnpathologie der Störungen des Schreibens und Lesens,
- Kap. 3: Erscheinungsformen der Legasthenie,
- Kap. 4: Statistische Ergebnisse von Reihenuntersuchungen über das Vorkommen legasthenischer Störungen,
- Kap. 5: Die Abbaustufen der legasthenischen Symptome,
- Kap. 6: Die Kovarianz der Legasthenie mit anderen Faktoren (Linksfaktor, Dysphasie, cerebrale Implikationen),
- Kap. 7: Faktoren, die eine Legasthenie günstig, und solche, die sie ungünstig beeinflussen können,
- Kap. 8: Die psychologischen Untersuchungen zur Diagnose der Legasthenie,
- Kap. 9: Kasuistik,
- Kap. 10: Die sekundäre Symptomatik,

Kap. 11: Die Behandlung der Legasthenie — ein Aufgabenbereich der Schule,

Kap. 12: Wie kann der Klassenlehrer legasthenischen Kindern helfen?,

Kap. 13: Methodische Hinweise für die Einzelbehandlung legasthenischer Kinder,

Kap. 14: Die Legasthenie im unterrichtsmethodischen Aspekt.

Literatur- und Übungsmaterial zur Behandlung LRS-Kinder, Übungsmaterial und Spiele für Besserung: Konzentrationsfähigkeit — Gedächtnis — Raum-Form-Erfassen — Raum-Lagesicherheit.

Literatur- und Stichwortverzeichnis.

Der Ausbildung von Lehrern aller Sparten ist mit Schenk-Danzingers Handbuch eine wertvolle Handreichung zur Verfügung gestellt. Nicht weniger unerlässlich ist es für die eigene Fortbildung und unterrichtspraktische Anleitung des Lehrers in Legasthenie-Klassen, deren Führung als zusätzliches Aufgabengebiet immer mehr auch auf die Sprachheillehrer zukommt. O. Plätzer

Strasser, H. (Hrsg.): Fortschritte der Heilpädagogik. Bd. 1. Jährlich erscheinende Sammelbände mit Arbeiten deutscher und ausländischer Autoren. Carl Marhold Verlagbuchhandlung, Berlin-Charlottenburg 1968. 131 Seiten. Kartoniert 22,80 DM. Bestell-Nr. 57.

Gerade in dem weiten Feld der Heil- und Sonderpädagogik ist besonders für den Praktiker einer speziellen heilpädagogischen Fachrichtung die Gefahr groß, sich allzu konsequent auf das eigene Fachgebiet zu beschränken. Aber auch der Theoretiker unterliegt leicht — vielleicht noch leichter — dieser Gefahr. Dies kann schnell zur Einseitigkeit und Isolierung führen, mit allen wissenschaftlichen und praktischen Konsequenzen! Es mehren sich daher auch im heilpädagogischen Bereich die Bestrebungen, die Grenzen zwischen den einzelnen Fachgebieten durchlässiger zu machen. Ein Weg zu diesem Ziel ist das Bemühen, jedem Fachspezialisten durch geeignete Publikationen laufend den »Blick über den Zaun« zu ermöglichen.

Der vorliegende Sammelband ist ein Beispiel dafür. Er enthält folgende Beiträge:

1. Tiefenpsychologische Vorbeugungsmaßnahmen bei gefährdeten Kindern (H. Zulliger); 2. Einige psychologische Korrelate schwerer Leseschwächen (C. E. Kass); 3. Das psychische Bild des Kindes mit Lernstörungen — Eine Besprechung auf Grund der pädagogischen Diagnostizierung von Kindern mit Lernstörungen (B. F. Nel und M. C. H. Sonnekus); 4. Die geringfügige Hirn-schädigung bei Kindern, ein Problem der Medizin, der medizinischen Hilfswissenschaften und der Pädagogik (R. L. Clemmens); 5. Änderungen der verbalen und non-verbalen Fähigkeiten hirngeschädigter geistig behinderter Kinder nach Entzug besonderer Anregung (J. J. Gallagher); 6. Neutralisierung der Abweichung: Die Bearbeitung gespannter Interaktions-Beziehungen bei sichtbar Behinderten (F. Davis); 7. Die Einheitlichkeit der Reaktion gegenüber Körperbehinderung innerhalb einer Kultur (S. A. Richardson, N. Goodman, A. H. Hastorf, S. M. Dornbusch); 8. Das behinderte Kind und seine Umwelt (H. Strasser); 9. Sonderschularbeit an Kindern mit Cerebralparese (M. L. Dücker).

Dreizehn Buchbesprechungen stehen am Schluß des Bandes, dessen Inhalt somit für die zu erwartenden weiteren Bände großes Interesse weckt.

Arno Schulze

Beckmann, H.-K.: Lehrerseminar — Akademie — Hochschule. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung. Mit einem Beiheft über die Ausbildung der Volksschullehrer in den Ländern der BRD. Verlag Julius Beltz, Weinheim und Berlin 1968. 313 Seiten. Kartoniert 38,— DM.

Immer wieder wird für den Bereich der Lehrerbildung betont, daß gerade hier »Theorie und Praxis auf eine enge Wechselbeziehung angewiesen sind« (so z. B. der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen). Auch der Studienausschuß des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen stellte 1964 heraus: »Völlige Übereinstimmung besteht darüber, daß ein erziehungswissenschaftliches Studium des künftigen Lehrers nur sinnvoll und fruchtbar sein kann in ständiger Bezugnahme auf die Schulwirklichkeit.« Der »Kreislauf von der Theorie zur Praxis und von der Praxis zur Theorie (wird somit) als grundlegend für die Ausbildung der Lehrer postuliert und damit eine seit Jahrzehnten gültige Einsicht

bekräftigt« (Beckmann, Einleitung, S. 11). Allerdings wird in der Diskussion dieser Fragen auch beinahe ständig bedauert, daß dieses »Problem der Integration von Theorie und Praxis noch nicht befriedigend gelöst ist« (S. 11). Daher haben z. B. auch viele Junglehrer Anfangsschwierigkeiten in der Praxis, »die Umstellung von der (doch immer stärker akzentuierten) theoretisch-wissenschaftlichen Ausbildung zur Ausübung des Berufs bringt in jedem Falle Schwierigkeiten mit sich« (S. 12).

Um die Lösung dieser Schwierigkeiten geht es nun auch u. a. bei Beckmann. Er will aber zunächst aufzeigen, welche Lösungswege in den von ihm durchleuchteten drei Epochen der Volksschullehrerausbildung beschritten wurden, wie man zumindest versuchte, diese Probleme zu bewältigen. So betrachtet er eingehend die Zeit des Lehrerseminars im 19. Jahrhundert, die Pädagogischen Akademien und die Universitätslösungen der Weimarer Republik und schließlich das Ausbildungsproblem in der Gegenwart (Pädagogische Hochschulen oder Universität). Unter Berücksichtigung der jeweiligen sozialen, kulturellen, staatlichen usw. Bedingungen geht er in allen drei Abschnitten dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der wissenschaftlichen Pädagogik nach, weiter verfolgt er dieses Verhältnis in Gesetzen und Erlassen der Kulturbehörden, in der allgemein praktizierten Lehrerausbildung selbst, in programmatischen Schriften über die Gestaltung der Lehrerbildung und in charakteristischen Lösungen des Ausbildungsproblems im Studium der künftigen Volksschullehrer.

Besonders interessant ist gerade der hier zuletzt angesprochene Faktor: die charakteristischen Lösungen in der Gegenwart. Beckmann behandelt dabei die bayerische Lösung einer dezentralisierten Angliederung an die Universität, die Universitätslösung mit angegliedertem Institut in Hamburg, das Universitätsstudium der künftigen Volks- und Realschullehrer in Hessen und die eigenständige Pädagogische Hochschule in Nordrhein-Westfalen (S. 196 bis 217). Der in dem ganzen, im Buche Beckmanns behandelten Problem schwierigste Bereich ist wohl die unmittelbare Begegnung mit der Praxis und die berufspraktische Ausbildung bereits während des Studiums an der Hochschule bzw. Universität. In den oben erwähnten charakteristischen Lösungen wird von Beckmann als wohl bisher am

besten gelungenen Bewältigung des »Didaktikum« der Pädagogischen Hochschule Berlin ebenfalls noch angeführt. »Es bringt eine intensive, auf der gegenseitigen Bezogenheit von Theorie und Praxis beruhende Begegnung mit der Praxis und bezieht Unterrichtsforschung mit ein« (S. 217). Damit ist es nach Beckmann wie kaum an anderer Stelle gelungen, »die Praktika in eine wissenschaftlich begründete Integration zum Studium zu bringen« (S. 216). Sehr oft werden sonst noch »die Praktika in dem Stil, wie er aus den 20er Jahren unseres Jahrhunderts geläufig war, weiter durchgeführt« (S. 216). Nur noch Nordrhein-Westfalen in Bonn, ebenfalls etwa Baden-Württemberg in Heidelberg haben »mit dem Einbau der »Unterrichtsmitschau« (mit Hilfe von Fernsehanlagen) eine Möglichkeit gefunden, die Theorie in der Analyse des Unterrichts stärker wirksam werden zu lassen« (S. 215).

Nachdem Beckmann noch gegen Ende seiner Untersuchung das Verhältnis von Theorie und Praxis in charakteristischen Lösungen des Ausbildungsproblems im Vorbereitungsdienst (Arbeitsgemeinschaften für Junglehrer — Pädagogisches Studienseminar und Ausbildungsschulen — Referendariat für Volksschullehrer) behandelt hat (S. 218 bis 233), faßt er alle Ergebnisse zusammen und gibt an, welche weiteren Untersuchungen sich aus der von ihm in diesem Buche vorgelegten ergeben und in Angriff genommen werden müßten (S. 243/244).

Wir sind hier mit Absicht auf die Ausführungen Beckmanns ausführlicher eingegangen, als es sonst bei unseren Buchhinweisen üblich ist, denn wir halten gerade dieses Werk für wichtig und geeignet, in die Überlegungen zur Ausbildung der Sonderschullehrer mit einbezogen zu werden. Alle von Beckmann behandelten Fragen und Probleme sind auch in diesem Studien- und Ausbildungsbereich bedeutsam. Aber auch jeder schon länger oder lange in der Praxis stehende Lehrer und Sonderschullehrer, der es noch nicht aufgegeben hat, über sein pädagogisches Handeln ständig zu reflektieren, wird diese Schrift mit Gewinn lesen, ist doch selten das Verhältnis von Theorie und Praxis so klar dargelegt worden. Beckmann hat eine anschauliche, zum Teil wohlthuend schlichte Sprache, faßt immer wieder gut zusammen und wiederholt wichtige Zusammenhänge — auch so kann man wissenschaftlich

schreiben! Die dennoch außerordentlich gründliche wissenschaftliche Fundierung der Feststellungen und Aussagen Beckmanns geht erst so richtig aus dem umfangreichen Anmerkungs- und Literaturteil hervor (776 Positionen). Eine sehr umfassende Auswahl-Bibliographie rundet den ausgezeichneten Eindruck dieser Arbeit ab. Arno Schulze

Heymann, Karl: Bedrohte Reifung. Psychologische Praxis, Heft 40, IV und 64 S., 1 Fig. 13,— DM. S. Karger AG Basel / New York 1968.

Von dem bekannten Verfasser liegen nun in Kargers Reihe »Psychologische Praxis« acht Beiträge vor, die sich sämtlich um das Menschsein und um die Menschwerdung bewegen und sich daher mit Phänomenen der Entwicklung wie mit erzieherischen Möglichkeiten in unserer sich wandelnden kulturellen und zivilisatorischen Umwelt befassen.

Auch die nun vorliegende Schrift zeugt von Heymanns Verantwortungsbewußtsein gegenüber dem menschlich Wachsenden. In »Wandlung der kritischen Phasen« weist er auf den Unterschied vitaler oder seelischer Einflüsse während verschiedener kritischer Entwicklungsphasen beim Kinde hin, um damit Erziehern den Blick für das Geistige zu erhalten.

»Verhältnis-Schwachsinn« (»diese gefühlsmäßige Schwäche bei normaler Intelligenz wird im Englischen als »moral insanity« bezeichnet«) wird gegen intellektuellen Schwachsinn abgesetzt, und es wird angedeutet, wie die Schule vermeiden kann, künstlich den Keim zu abartiger Urteilsbildung zu legen. Mit modernen, stark populär propagierten Lernmethoden setzt sich »Pädagogik gegen das wahre Menschsein« kritisch auseinander, insbesondere mit Domans Vorschlägen, schon Kleinkindern das Lesen erlernen zu lassen. Heymanns kritische Distanz gegenüber diesem Perfektionsglauben ist erfreulich.

Der »Neo-Analphabatismus«, der als »Lese- störung durch Lernmethoden« herangebildet werden kann, ist Gegenstand der nächsten Betrachtung.

Daß und wie Eltern ihr Kind »förmlich seelisch aus dem Nest fallen« lassen, wird als »kleine Samstag-Neurose« im Zusammenhang mit dem arbeitsfreien Sonnabend knapp, aber eindringlich aufgewiesen. »Die Lähmung der Phantasie«, insbesondere

durch Fernsehen, ist weiterer Gegenstand der Sorge.

»Wolfskinder« und »Ein Wildkind« setzen sich mit den animalischen Möglichkeiten und der Notwendigkeit entwicklungsadäquater Anreize bei Kindern auseinander. Einige spezifische Verhaltensauffälligkeiten jugendlicher erfahren ihre Deutung in »Erdenflucht«.

Kriminalpsychologische Erörterungen über »Sinn und Zweck der Strafe« beschließen die Folge kleiner Aufsätze, die alle der Sorge um »Bedrohte Reifung« Ausdruck geben und insgesamt eine Hilfe darbieten bei der laufend notwendigen Auseinandersetzung nicht nur mit Fragen der Erziehung, sondern — vorab — mit der Frage des Menschseins und des Menschwerdens. Heymanns Büchlein regt unaufdringlich zum Nach-Denken an über Geschehnisse, deren Wandel die Erziehung erkennen und dem sie sich anpassen muß, sofern sie ihre Aufgabe erfüllen will.

O. Plätzer

Meyer, H. (Hrsg.): Lehrerhandbuch. Lehrplan — Vorbereitung — Unterricht im 5. bis 10. Schuljahr. Eine Buchreihe. Bisher liegen vor: Geschichte (Teil II), 152 Seiten, Leinen 16,— DM. Erdkunde, 384 Seiten, Leinen 36,— DM. Mathematik, 258 Seiten, Leinen 28,— DM. Sozial- und Gemeinschaftskunde, 387 Seiten, Leinen 36,— DM. Verlag Julius Beltz, Weinheim und Berlin 1967 und 1968.

Zur Einführung dieser für die Unterrichtspraxis sehr zu empfehlenden Buchreihe wird im Verlagsprospekt gesagt: »Dieses umfassend angelegte Sammelwerk ist für Lehrer bestimmt, die im 5. bis 10. Schuljahr aller Schulgattungen unterrichten. Lehrer dieser Klassenstufen an Hauptschule, Realschule und Gymnasium erhalten hier Vorbereitungsbücher, die sich eng an die Lehrpläne der Bundesländer halten. Alle wichtigen Stichwörter dieser Lehrpläne werden erschöpfend, verständlich und wissenschaftlich einwandfrei behandelt. Das neue Werk wird einen großen Teil zeitraubender Nachschlagearbeit in der Fachliteratur ersparen. Der Benutzer findet vielfältige Hinweise auf pädagogisch fruchtbare Stoffe der einzelnen Fächer, Anregungen und Beispiele für die unterrichtspraktische Gestaltung und eine zuverlässige didaktisch-methodische Auswahl. Trotzdem ist keine methodische Einengung gegeben,

vielmehr ist die Darstellung so reichhaltig, daß jedem Lehrer die volle Freiheit der Unterrichtsgestaltung bleibt.

Eng mit der Darlegung der tieferen Zusammenhänge, die bei der Behandlung dem Lehrer gegenwärtig sein müssen, sind gestraffte Hinweise methodisch-didaktischer Art für die einzelnen Unterrichtsthemen verbunden. Sie sind nach Schulformen differenziert.

Jeder Band behandelt in alphabetischer Folge die Lehrplanstichwörter aller Bundesländer für das jeweilige Fachgebiet. Ein detailliertes Sachwortregister verweist darüber hinaus auf eine Fülle von Themenbegriffen, die an anderer Stelle stehen, weil sie im Rahmen mehrerer Lehrplanstichwörter behandelt werden müssen.

Die Mitarbeiter der Reihe »Lehrerhandbuch« stehen in der Unterrichtspraxis oder sind im Rahmen der Lehrerausbildung für die Volksschule, Realschule oder das Gymnasium tätig.

Herausgeber, Autoren und Verlag hoffen, mit der Reihe »Lehrerhandbuch« ein zeitgemäßes Werk zu schaffen, das eine unmittelbare Hilfe für die Unterrichtspraxis darstellt und es dem Pädagogen erleichtert, Wissenschaft in praktikablen Schulstoff umzusetzen.

So, wie die die vor uns liegenden Bände gestaltet sind, stellen sie tatsächlich eine wertvolle Hilfe für den Unterricht dar. Besonders erfreulich ist es für den Rezensenten, daß sich in diesen Bänden weitgehend Themen finden, die auch in den Rahmen des neu auf uns zukommenden Unterrichtsfaches »Arbeitslehre« (Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt) hineinpassen bzw. eine Arbeitslehre als Unterrichtsprinzip in anderen Fächern zulassen. Gerade auf diesem Gebiete wird ja der Bedarf an Unterrichtshinweisen und -hilfen immer größer werden, und weshalb sollte man eigentlich nicht den Unterrichtsstoff auch aus anderen Fächern herausfiltern dürfen, wenn er dann auch in der Arbeitslehre unter ganz besonderen Aspekten bearbeitet und weitergegeben werden muß? So geht für unser spezielles Interesse auch Georg Höhler, Verfasser des Bandes Erdkunde, stark auf wirtschaftliche und technische Bezüge ein (Agrar- und Industrieländer, Einfuhr und Ausfuhr, Bergbau, COMECON, Eisenbahnnetz, Energiewirtschaft, Erdölgewinnung, EWG, Flugverkehr, Güterverkehr, Handel, Industrie, EFTA, Konsumgüter, Landwirtschaft, Mon-

tanunion, Neulandgewinnung, Rohstoffe, Stadtplanung, Verkehr, Weltmarkt und vieles mehr). Im Geschichtsband von Werner Ripper finden wir ebenfalls für die Arbeitslehre relevante Bereiche (Industrielle Revolution und soziale Frage, Arbeiterbewegung, Gewerkschaften, Industrialisierung, Weltwirtschaftskrise, Rentenmarkt usw.). In Ludwig Helbig's Sozial- und Gemeinschaftskunde kommen diese wirtschaftlichen und technischen Faktoren natürlich besonders zur Geltung (Arbeit und Beruf, Außenhandel und Weltwirtschaft, Einkommen, Geld und Währung, Handel, Industrie und technischer Fortschritt, Konjunktur und Krise, Konsum und Konsument, Landwirtschaft, Massenkommunikationsmittel, Preise und Löhne, Reklame und Werbung, Unternehmensformen, Wertpapiere und Börse, Wirtschaftssysteme usw.).

Auch wenn man von diesem hier von uns besonders hervorgehobenen Gesichtspunkt absieht, bieten die Bände noch eine Fülle weiteren Materials, ein Material, das glücklich ausgewählt erscheint, gestrafft dargeboten wird und zumindest in ersten Ansätzen unter didaktisch-methodischer Blickrichtung aufbereitet ist. Selbstverständlich können keine bis in alle Einzelheiten hinein ausgefeilten Lektionsentwürfe geboten werden, eine eingehende Unterrichtsvorbereitung wird aber durch diese Buchreihe sehr erleichtert.

Arno Schulze

Kramer, Josefine: Der Sigmatismus. Bedingungen und Behandlung. Zweite, wesentlich erweiterte und umgearbeitete Auflage. Antonius-Verlag, Solothurn/Schweiz, 1967. 224 Seiten. Kartoniert 29,— DM.

Die bekannte Schweizer Psychologin und Dozentin am Heilpädagogischen Institut der

Universität Freiburg/Schweiz beschäftigt sich schon lange Zeit auch mit logopädischen Problemen. Ihre reiche praktische Erfahrung in der Behandlung der Sprach- und Sprechstörungen hat im vorliegenden Werk ihren Niederschlag gefunden. Die zweite Auflage ist gegenüber der ersten, die 1939 erschien, wesentlich erweitert worden, was besonders dem Übungsteil zugute kam. Hier hat die Verfasserin jetzt sogar die in ihrem Buch »Linkshändigkeit« entwickelten Übungen zur Lockerung der Motorik gehemmter Linkshänder aufgenommen, die sich durchaus auch gut für rechtshändige Sprachbehinderte eignen.

Die Einleitung des Buches bringt die Phylogenese des S-Lautes, das erste Kapitel handelt von der normalen Bildung dieser Laute (S. 1—29). Im zweiten Kapitel lesen wir über die gestörte Bildung der S-Laute und ihre Ursachen (S. 30—102). Der Erarbeitung der neuen, richtigen S-Laute ist das dritte Kapitel gewidmet (S. 103—156). Es beschreibt die Gestaltung des Sprachheilunterrichtes, die ärztlich-logopädisch-psychologischen Maßnahmen, die Lockerung und Entspannung der Gesamtmotorik und spezielle Vorübungen für die S-Laute. Dann werden verschiedene Ableitungsmethoden angegeben bis hin zu einem »Autogenen Sigmatischer-Training«. Im vierten und fünften Kapitel ist dann das »Übungsmaterial« zusammengefaßt, das den Einbau der neuen S-Laute in Silben und Wörter und in die Spontansprache ermöglichen soll.

Das mit 246 Literaturangaben ausgestattete Werk gehört zu den umfassendsten und am besten fundierten Handreichungen für die Behandlung des Sigmatismus. Zahlreiche Photos und Skizzen veranschaulichen diese Behandlungshinweise ganz ausgezeichnet.

Arno Schulze

Tagungsbericht München 1968

Da bisher leider noch nicht alle Manuskripte der Referate und Diskussionsbeiträge vorliegen, konnte mit dem Druck des Tagungsberichtes noch nicht begonnen werden. Aus dem gleichen Grunde ist der Umfang und damit der Preis noch nicht feststehend. Entscheidend für den Preis ist außerdem die Höhe der Auflage. Je größer die Zahl der Vorbestellungen ist, um so günstiger wird sich der Preis gestalten.

Wir laden deshalb mit beiliegendem Bestellzettel zur Subskription ein und gewähren **bei Vorbestellung bis zum 15. März 1969 20 % Rabatt** auf den Verkaufspreis.

Wartenberg & Söhne, 2 Hamburg 50, Theodorstraße 41

Beim **Bezirksamt Neukölln von Berlin**,
Abt. Gesundheitswesen — Beratungsstelle für Hörbehinderte —
ist zum 1. April 1969 die Stelle eines

Lehrers / Taubstummenerlehrers

BesGr. A 11 a / 12 a

zu besetzen.

Kennziffer: 4110/123

Gesucht wird ein Fachpädagoge, der über vielseitige Erfahrung in der Arbeit mit gehörlosen, schwerhörigen und sprachkranken Kindern verfügt, von der Notwendigkeit der Früherziehung überzeugt und mit dem Einsatz elektroakustischer Verstärkeranlagen und moderner Hörgeräte vertraut ist.

In der Beratungsstelle arbeiten Pädagogen, Arzt und Sozialarbeiter als Team zusammen, jedoch ist jeder von ihnen in seinem Aufgabenbereich selbständig.

Die Hauptaufgaben des Fachpädagogen in diesem Team sind folgende:

1. Hörerziehung und Sprachanbildung bei hörgeschädigten Kleinkindern (Früherziehung).
2. Elternberatung.
3. Fachpädagogische Betreuung eines Sonderkindergartens für Hörgeschädigte (30 Plätze).
4. Hörtraining bei Vorschul- und Schulkindern, die mit Hörgeräten versorgt werden.
5. Fachpädagogische Betreuung hörgeschädigter Kinder in Normal- schulen in Kontakt mit den zuständigen Lehrkräften.
6. Hilfestellung für hörgeschädigte Berufsanfänger.
7. Zusammenarbeit mit öffentlichen und karitativen Einrichtungen, die sich um hörgeschädigte Kinder bemühen.

Bewerber, die die fachpädagogischen Voraussetzungen (1. und 2. Staatsprüfung für das Amt des Lehrers und Prüfung für das Amt des Lehrers mit erweiterter Fachausbildung — Fachrichtung Heilpädagogik / Taubstummenerlehrer) erfüllen und Freude an dieser selbständigen, vielseitigen und ausbaufähigen Arbeit haben, werden gebeten, sich unter Beifügung der erforderlichen Unterlagen (Lebenslauf, Nachweis der bisherigen Tätigkeit usw.) an das Bezirksamt Neukölln von Berlin, Abt. Personal und Verwaltung, Personalamt/PA II, 1 Berlin 44, Karl-Marx-Straße 83/85, zu wenden.


SIEMENS

Charakteristische Merkmale:
Zwei-Kanal-Übertragung:
Stereophones, d. h. räumliches Hören
Stereo-Mikrophon
Durch entsprechende Einstellung der Mikrohonkapseln ist eine Übertragung mit oder ohne Stereophonie möglich.
Elektro-dynamische Kopfhörer
Muschelhörer, leicht und angenehm zu tragen, guter Sitz durch mehrere, verschieden geformte Abdeckmuscheln nach Wahl;

auf Wunsch auch
Einsteckhörer lieferbar.
2-Kanal-Verstärker
Hohe Verstärkung. Große Ausgangsleistung durch Spezialschaltung der Gegentaktschaltung der Gegentaktschaltung bei sparsamem Stromverbrauch.
Batteriebetrieben, deshalb unabhängig vom Netz.
12 Transistoren, 4 Dioden, Aussteuerungskontrolle durch eingebautes Zeigerinstrument.
Klangblenden für hohe und tiefe

Frequenzen (4 Kombinationen).
Drucktastenleiste mit Betriebschalter, Batterie-Kontrollschalter, AVC-Schalter und Klangblenden.
Gemeinsamer, stufenloser Verstärkungsregler für beide Kanäle.
Getrennte Stufenregler für die Einstellung des Ausgangspiegels in jedem Kanal
Anschlußmöglichkeiten für Plattenspieler, Tonband- oder Rundfunkgerät.



Siemens- Stereo- Einzeltrainer

für die Sprech-Erziehung des hörbehinderten Kindes in Elternhaus und Schule
für Einzel-Hörtraining und Artikulationsübungen in Schule und Beratungsstelle

SIEMENS AKTIENGESELLSCHAFT · Wernerwerk für Medizinische Technik · Erlangen

Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

Lieferung erfolgt vom Verlag Wartenberg & Söhne, 2 Hamburg 50, Theodorstr. 41

Bei Direktbestellung größerer Mengen erhalten Schulen, Sprachheilheime, Kliniken und behördliche Dienststellen Sonderrabatt.

Übungsblätter zur Sprachbehandlung

Preise ab 1. 1. 1969
einschl. Mehrwertsteuer

1. Folge * J. Wulff: Für Lispler. 16 Seiten	1,- DM
2. Folge * J. Wulff: Für Sch-Stammler und Sch-Lispler. 16 Seiten	1,- DM
3. Folge * J. Wulff: Für K- und G-Stammler. 16 Seiten	1,- DM
4. Folge * J. Wulff: Für R-Stammler (zur Erlernung des Zungen-R). 16 Seiten	1,- DM
5. Folge * J. Wulff: Für Kinder mit Sprachverzögerung und Stammeln. 32 Seiten ..	1,80 DM
6. Folge * J. Wulff: Für Heisere und Stimmchwache. 28 Seiten	1,80 DM
7. Folge * J. Wulff: Für die Behandlung des geschlossenen Naselns. 12 Seiten ...	1,- DM
8. Folge * J. Wulff: Für die Behandlung des offenen Naselns. 24 Seiten	1,60 DM
9. Folge * H. Staps: Spiele und Übungen zur Sprachbildung (Lehrgang für agrammatisch sprechende Kinder). 48 Seiten	3,40 DM
10. Folge * J. Wulff: Für die Erziehung zum gesunden und mühelosen Sprechen. 56 Seiten	3,60 DM
11. Folge * Eingegangen. - Stimmeinsatzübungen für kleinere Kinder in Folge 6, für ältere Schüler und Erwachsene in Folge 10.	
12. Folge Arno Schulze: Die sprachheilpädagogische Spielserie. Spiel-, Beschäftigungs- und Übungsserie für stotternde Kinder u. Jugendliche. 32 Seiten	2,60 DM
13. Folge * Emil Rees: Für Kehlkopfektomierte, Sprachlehrgang zur Ausbildung der Ruktussprache. 28 Seiten	3,- DM
14. Folge J. Wulff: Für die Beseitigung von Stimmbildungsfehlern und die Erziehung zur gesunden und mühelosen Stimmgebung. 28 Seiten	3,- DM
15. Folge J. Wulff: Für die Beseitigung von Lautbildungsfehlern. 48 Seiten	3,40 DM
16. Folge J. Wulff: Anregungen zur Stottererbehandlung. 20 Seiten	1,30 DM
17. Folge * J. Wiechmann: Hilfen für die Behandlung von Stotterern A ¹⁾	3,60 DM
18. Folge * J. Wiechmann: Hilfen für die Behandlung von Stotterern B ²⁾	3,60 DM

Die mit Stern bezeichneten Folgen enthalten vorwiegend Übungsmaterial für Lehrer und Eltern.

J. Wulff: Wenn ein Kind nicht richtig spricht · Hinweise für die Eltern. 8 Seiten 0,50 DM

M. Friedländer: Ratschläge für die Eltern eines stotternden Kindes. 4 Seiten

P. Lüking: Lautstreifen zur Registrierung des Stammelns

P. Lüking: Merkblatt zum Lautstreifen

P. Lüking: B-Streifen (Lautstreifen zur Registrierung des Stotterns)

P. Lüking: Die Symptome des Stotterns und ihre Registrierung (Der B-Streifen)

P. Lüking: Tabelle der Randsymptome

Untersuchungs- und Behandlungsbogen für Sprachgeschädigte - Preise auf Anfrage.

Tagungsberichte

Notwendigkeit und Problematik der Team-Arbeit bei der Therapie von Sprachstörungen, Berlin 1958, 112 Seiten, kartoniert

Gemeinschaftstagung für allgemeine und angewandte Phonetik, Hamburg 1960, 244 Seiten, kartoniert

Die Rehabilitation der Sprachgeschädigten und das Bundessozialhilfegesetz, Marburg 1964, 164 Seiten, kartoniert

Sprachheilpädagogische und hirnpathologische Probleme, Köln 1966, 204 Seiten, kartoniert

Literaturhinweise zum Thema Hirnschädigungen (294 Titel)

Denkschrift über öffentliche Fürsorgeeinrichtungen für Sprachkranke

Statistische Angaben über Einrichtungen des Sprachheilwesens in der Bundesrepublik Deutschland, mit Anhang DDR, Österreich und Schweiz, 112 Seiten, kartoniert

8,- DM

¹⁾ für Kleinkinder und Grundschüler ²⁾ für Schüler und Jugendliche