

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik

HERAUSGEBER: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK EV

Aus dem Inhalt

Karl Friedrich Vetter, Gießen

Die integrierte Gesamtschule — ein Beitrag zur Friedenspädagogik

Hannelore Patzke, Hannover

Zur Übungsbehandlung von Sprechrhythmusstörungen

nach der Akzentmethode von Svend Smith

Nikolaus Hartmann, Heidelberg

Probleme der Mehrfachschädigung sprachbehinderter Kinder

Umschau und Diskussion

Aus der Organisation

Bücher und Zeitschriften

Postverlagsort Hamburg · Februar 1971 · 16. Jahrgang · Heft 1

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

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

Mitglied: Internationale Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie (I. G. L. P.)
Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde
Deutsche Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e. V.

Geschäftsführender Vorstand:

2 Hamburg 1, Rostocker Straße 62, Ruf 24 82 64 84 — Postscheckkonto Hamburg 97 40

Landesgruppen:

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

Die Sprachheilarbeit,

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik

Herausgeber Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

Redaktion Arno Schulze, 3570 Kirchhain/Landkreis Marburg/Lahn,
Alsfelder Straße 56, Telefon (064 22) 8 50
Jürgen Teumer, 3554 Cappel b. Marburg/Lahn, Friedhofstraße 27,
Telefon (06421) 4 71 84

Verlag und Anzeigenverwaltung sowie Entgegennahme von Abonnementsbestellungen:

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

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

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

Mitteilungen der Schriftleitung

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

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

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

Die Manuskripte sind auf DIN-A-4-Format, in Schreibmaschinenschrift einseitig 1½zeilig beschrieben, zu liefern und mit einem Literaturverzeichnis in alphabetischer Reihenfolge zu versehen.

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

Dieser Ausgabe der »Sprachheilarbeit« liegt ein Prospekt vom Ernst Reinhardt Verlag bei, den wir der Aufmerksamkeit unserer Leser empfehlen.

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik

HERAUSGEBER: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK EV

Februar 1971 · 16. Jahrgang · Heft 1

Karl Friedrich Vetter, Gießen

Die integrierte Gesamtschule – ein Beitrag zur Friedenspädagogik

Gegenstand dieses Aufsatzes sind Überlegungen zum Problem der Integration der Sonderschule in die Gesamtschule unter dem bisher kaum noch beachteten Aspekt der Friedenspädagogik. Wichtig erscheint die grundsätzliche Einstellung, deren entscheidender Blickpunkt im gesellschaftspolitischen Bereich zu suchen ist: durch die Integration der Sonderschule in die Gesamtschule über eine Neuorientierung im Schulwesen eine Befriedung der Konfliktsituationen (und deren Ursachen durch gleichzeitiges Einwirken auf die Strukturen der sozialen Umwelt) innerhalb unserer Gesellschaft zu bewirken — also echte Friedenspädagogik zu treiben.

Dies bewußt zu machen ist Anliegen des Kapitels I.

Ist die prinzipielle Zustimmung zur Integration der Sonderschule in die Gesamtschule erst einmal vorhanden, dann stellen sich Organisationspläne und Integrationsvorschläge ebenfalls bald ein.

Dies für die in der Sprachheilarbeit tätigen Pädagogen zur Diskussion zu stellen, ist Anliegen des Kapitels II.

I.

Die Landung der ersten Menschen auf dem Mond hat auch den letzten Zweifler davon überzeugt: die Zukunft hat schon begonnen! Zumindest im Weltraum — und bei uns auf der Erde? Der Hamburger Philosoph C. F. v. WEIZSÄCKER wurde 1969 zum Berater der Bundesregierung »in Sachen Friedensforschung, die gleichsam im Brennpunkt jeder Zukunftsforschung steht, ernannt« (»Spiegel« vom 10. 11. 1969, S. 204). Zukunftsforschung impliziert Friedensforschung. Daraus folgert, die Menschen können nur in einem Leben voll Frieden eine glückliche Zukunft haben.

So rief Papst PAUL VI. »alle Menschen guten Willens« auf, am 1. 1. 1968 in aller Welt einen »Tag des Friedens« zu begehen und mit diesem »Welttag des Friedens« jedes kommende Jahr im Friedensdenken zu beginnen — ein tiefsinniges Mahnwort, das jedoch Gefahr läuft, als semantische Wortmacherei interpretiert zu werden, wenn mit der Mahnung zum Frieden die Verteidigung von »Gerechtigkeit und Freiheit« unter Aufopferung des Lebens als Dienst an Land und Leute hingestellt wird. Friedensdienst durch die »Politik der Stärke« eines »Volkes in Waffen«? Eine solche Friedenspolitik sät Mißtrauen und Feindschaft. Sie führt früher oder später zur Katastrophe (vgl. RÖLING, S. 129).

Der wegen des Triumphes der Waffen bestehende Frieden als Nicht-Krieg ist ein negativer Frieden (vgl. Röling, S. 87), ein Waffenstillstand — bis eine »Verschiebung des Gleichgewichtes eintritt«! Frieden, positiver Frieden, kann nur bestehen, wo ein Leben nach einer gemeinsam anerkannten Ordnung möglich ist; wo Konflikte nicht mit Waffengewalt gelöst werden; wo der Versuch unternommen wird, die

Ursachen der Konflikte zu beseitigen — Ursachen, welche durch die Waffen selbst gegeben sein können, aber auch durch Armut und Diskriminierungen.

Diese Probleme bestehen nicht nur zwischen den verschiedenen Staaten, sondern ebenso in den einzelnen Gesellschaften selbst. Hier handelt es sich um den inneren Frieden: Burgfrieden, Hausfrieden, Betriebsfrieden, Landfrieden (nicht verstanden als Methoden zur Erhaltung unerträglicher Zustände, als subtile Mittel von Etablierten zur Sicherung des Status quo) sind in ihrem gesellschaftlichen Kontext gewichtige Probleme des Bildungswesens, der Erziehung und des Unterrichts: der Schule! Hier werden die Einstellungen und Verhaltensweisen geübt, die dem Frieden dienen oder nicht dienen.

1. *Aussage*

Die Gesamtschule ist durch die Integration der Sonderschule praktizierte Friedenspädagogik.

2. *Ausführung*

Kaum einen Menschen wird es geben, der sich nicht den Frieden wünscht und ersehnt. Überall ist dieser Wille zum Frieden spürbar: im Stockholmer International Peace Research Institut, in der UNO, bei den Menschen auf der Straße — heute will fast jeder den Frieden, der laut Bundespräsident HEINEMANN ein »Gebot für uns alle ist« (Abschlusskundgebung der 20. Ordentlichen Hauptversammlung des Deutschen Roten Kreuzes am 20. 6. 1970 in Hannover).

Was aber ist Frieden?

2.1. *Friedenspädagogik*

Das Problem des Friedens ist das Problem des Menschen: Engagement für den Frieden ist Engagement für den Menschen, für Humanität. Frieden ist Wagnis, ist der Ernstfall, in dem sich der Mensch zu bewähren hat. »Der Friede ist kein paradiesischer Zustand, in den man gnadenhaft versetzt wird, sondern in der modernen Welt ist er das immer wieder zu sichernde Ergebnis einer konstanten Auseinandersetzung mit einer Vielzahl möglicher Konflikte, die erst durch die Erziehung und Selbsterziehung unter Kontrolle zu bringen sind« (RÖHRS, VIII). Frieden ist ein Prozeß auf eine menschlichere Gesellschaft hin. Im Dienste am Menschen dem Frieden näher zu sein, das ist ein Zusammenleben unter Achtung des Mitmenschen, das ist ein Stück Friedensdienst. Frieden ist Friedfertigkeit — nach innen und nach außen: nicht nur als ein Problem der internationalen Beziehungen, sondern auch als ein Problem der inneren Verhältnisse der in einem Staat lebenden Menschen selbst und untereinander; ihrer Existenz in der industriellen Massengesellschaft und ihrer damit verbundenen Stereotypen und Aggressivitäten, in denen sich immer mitmenschenschädigende Feindseligkeiten äußern.

Soll Frieden sein, dann muß die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Aggression und menschlicher Entwicklung gestellt werden. »Solange wir nicht einen entscheidenden Schritt vorwärts bei der Gestaltung aggressiver Bedürfnisse gemacht, das heißt, unsere Erkenntnisse über ihre Entstehung und Formbarkeit vermehrt haben, ist jeder, der die menschliche Aggression zu verharmlosen geneigt ist, ein unverantwortlicher Wunschdenker« (MITSCHERLICH, S. 206 — 212). Die beobachtbaren Formen der Aggression sind mannigfaltig: sie reichen vom bösartigen Streitgespräch über Vorurteile bis zur zerstörenden Gewaltanwendung. Menschliche Aggressionen lassen den Frieden ständig als eine illusionäre Hoffnung erscheinen.

Alexander Mitscherlich gelangt in seiner Rede anläßlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels zu folgender Feststellung: »Überblickt man

den Erdball als ganzen, dann kann freilich dieser unser Friedenspreis nur als Trostpreis für Erfolglosigkeit verstanden werden. Man könnte geradezu fragen: Werden hier Narren ausgezeichnet, die allem Anschein zum Trotz an der Möglichkeit friedlicher Konfliktlösungen zwischen Menschen festhalten?« (Mitscherlich, S. 206 — 212).

Der Weg zum Frieden ist lang, doch am Streben nach Frieden muß festgehalten werden, will die Menschheit national und international einer glücklichen Zukunft entgegensehen: Friedensforschung stellt sich als Aufgabe. Diese muß futurologisch die Ursachen der Konflikte und die Bedingungen des Friedens analysieren und von dort Voraussagen und Lösungsmöglichkeiten für Konfliktsituationen anbieten. Wissenschaftliche Friedensforschung kann aber nicht als reine Theorie für sich bestehen, sondern sie bedarf, um ihr Anliegen zu realisieren, der Praxis: Friedenspädagogik! Diese will Friedfertigkeit begründen und »die Erhaltung des Friedens zu einer wirklichen Domäne der Pädagogik . . . machen« (HEITIG, S. 15), denn das »fundamentale Problem einer Sicherung des Friedens ist in der Tat erzieherischer Art« (Röhrs, VII).

Friedenspädagogik hat es mit einer friedlosen Welt zu tun, mit unfriedfertigen Gesellschaften und unfriedfertigen Menschen. Praktische Friedenspädagogik impliziert aus ihrem Wagnis als Ernstfall immer eine Konfliktsituation. Das Ziel der Friedenspädagogik ist ein zum Frieden fähiger, ein neuer Mensch. »Dies klingt vielleicht zu sicher, zu stolz, aber das ist eben das Merkmal und die Wahrheit unserer Zeit, die sich so sehr von den vergangenen Geschichtsepochen unterscheidet. Neue Aufgaben, die uns erwarten, verlangen tatsächlich neue Menschen« (SUCHODOLSKY, S. 117).

2.2. Aspekte gesellschaftlichen Un-Friedens

Heute müssen ständig mehr Menschen geschult und ausgebildet werden, damit die moderne Industriegesellschaft bestehen kann. Hierbei werden oft alte Spannungen und Vorstellungen vergangener Gesellschaftsformen sichtbar, die sich eine industrielle Gesellschaft des 20. Jahrhunderts nicht leisten kann, ohne sich selbst den Todesstoß zu versetzen. Das Wissen um die Notwendigkeit der Schulung und Förderung aller verfügbarer Intelligenzbereiche wird belastet von den stereotypen Meinungen, daß es immer einen bestimmt umgrenzten Raum an Dummheit in der Gesellschaft gibt und geben müsse.

Die Pädagogik und besonders die Friedenspädagogik muß die durch stereotype Vorurteile unterprivilegierten und diskriminierten Menschen aus ihrer nicht zufriedenstellenden Situation innerhalb des gesellschaftlichen Fortschrittsprozesses herausführen. Sie muß ihnen das Rüstzeug geben, damit sie in der Hackreihe nicht noch tiefer sitzen — auf den Stufen einer Leiter, wobei von oben nach unten bis zu den bedauernden Wesen ganz zuunterst herumgehakt wird mit der Lüge der Diskriminierung gegen andere im Munde, die nichts anderes ist als das verlogene Abbild des Vorurteils gegen sich selbst! Welcher Aspekt der »sorgfältig durch Erziehung zu Vorurteilen hergestellten Dummheit, der sozial hergestellten Dummheit« (Mitscherlich, S. 206 — 212).

Herangezüchtet werden solche Stereotypen bereits in den Kindermärchen, wo das häßliche Mädchen von der Frau Holle nicht belohnt wird, weil es faul ist; das schöne Mädchen aber ist gut und fleißig. Für die »schmutzige Jungfrau«, an der das Pech hängen bleibt, wird aus Holle die Hölle: sie ist zeitlebens gebrandmarkt — das Gesicht verrät den Charakter, das behaupten die Psycho-Physiognomen Kupfer und Werner laut »Bild«-Zeitung vom 14. 2. 1968. »Der einzige Erfolg solcher Artikel dürfte es sein, Menschen, die unharmonische Gesichtszüge haben — und sicherlich darunter leiden — noch mehr von ihren Mitmenschen zu isolieren.

Begehen sie wirklich ein Verbrechen, so sollte die Gesellschaft erst einmal die Schuld in der Umwelt dieser Menschen und vor allem in den gesellschaftlichen Normen suchen« (JANTZEN, S. 61). Das trifft zu. Und mehr noch: in der Umkehrung können Mitmenschen wegen und gegen derartig Behinderte mit dem Gefühl der rechtmäßigen Handlung schwerwiegende Verbrechen begehen — etwa wie die vermuteten Brandstiftungen 1969 in Absberg (Mittelfranken) und in Aumühle bei Fürsteneck in Niederbayern.

Gesellschaftlicher Un-Frieden überall.

»Die Normensysteme der Erwachsenenwelt und des gehobenen Bürgertums zum Beispiel bereiten vielen Jugendlichen große Schwierigkeiten, weil sie gezwungen werden, ein Bild nachzuerennen, das sie doch nicht erreichen können. Das verursacht bei vielen jungen Menschen Schuldgefühle und Ängste, weil sie glauben, versagt zu haben und »nichts wert« zu sein. Derartige Schuldgefühle schlagen nun in Verbitterung und Haß um. Da die Jugendlichen das verhaßte Normensystem der Erwachsenen nicht von heute auf morgen verändern können, rotten sie sich zusammen und schaffen sich innerhalb einer Bande ein System von Spielregeln und Normen, das ihre Schuldgefühle beseitigt, sie von ihren Ängsten befreit und ihnen die Möglichkeit bietet, gegen die miese »Spießigkeit« der Erwachsenen handfest zu rebellieren. »Nimm dir, was du brauchst!« und »Laß dir nichts gefallen!« lauten die Parolen« (Jantzen, S. 43). Der durch Mörderhand erschossene ROBERT KENNEDY erkannte klar: »Der gewalttätige Jugendliche des Gettos protestiert nicht einfach gegen seine Lebensbedingungen, sondern versucht, seinen Wert und seine Würde als Mensch geltend zu machen — uns zu bedeuten, daß wir seinen Beitrag zwar verachten, aber seine Macht respektieren müssen« (Kennedy, S. 39).

So steigen die Zahlen der Jugendkriminalität nach Bundesinnenminister GENSCHER unter dem Einfluß der Gesellschaft alarmierend an, und wer vorbestraft ist, bleibt im Teufelskreis stecken, neue Straftaten begehend.

Wieviele ehemalige Sonderschüler sind an solch kriminellen Handlungen beteiligt, wieviele sitzen in den Jugendstrafanstalten und wie oft kommt die Polizei wegen irgendwelcher Delikte in die Sonderschule, deren Schüler doch als wertvolle Glieder in die Gesellschaft von morgen einzuordnen sind — so lautet die Parole! Und dennoch ist es in unserer Gesellschaft möglich, daß nach Aussage des schleswig-holsteinischen Landesvorsitzenden des VDS, dem Sonderschulrektor CREMER (vgl. »Spiegel« vom 27. 10. 1969, S. 85) »behinderte Kinder in einem unverantwortlichen Maß vernachlässigt« werden.

»Bedenkt man, daß die sozialen Rollen dem Individuum wesentlich von außen her automatisch zugewiesen werden und die »funktionelle Nützlichkeit« in engem Zusammenhang mit diesen Statuskriterien steht, dann muß in einer pragmatischen leistungsorientierten Kultur der soziale Status des behinderten Menschen a priori als niedrig gelten. Der Behinderte wird in einer Bildungsgruppe eo ipso als sozial minderwertig angesehen und folglich als Unterprivilegierter behandelt werden« (EBERWEIN, S. 315). Durch die Barrieren, die dem Behinderten und Unterprivilegierten gegenüber aufgebaut werden, entsteht dessen Außenseiterrolle, »die zu Versagenserlebnissen und zu einem Absinken seines Selbstwertbewußtseins führt. Dieses Gefühl wird dann oft zum Ausgangspunkt schwerer Fehlentwicklungen« (Eberwein, S. 317). Die so Unterprivilegierten werden zur out-cast, zu einer Gruppe, die durch das Vorurteil anderer sozial diskriminiert wird. Eine subjektive Verfestigung kann diese Out-cast-Zuordnung noch zusätzlich erhalten, wenn sich der Unterprivilegierte wegen der stereotypen Diskriminierung auch noch selber außerhalb der Norm stellt, sich zum out-sider macht.

Wie, so ist zu fragen, kann sich Sozialisation, Enkulturation und Personalisation (vgl. WEGENER, S. 510 ff.) vollziehen?

2.3. Frieden durch bildungspolitische Neuorientierung

»Die Programme der Bildungseinrichtungen für die große Mehrzahl der Bevölkerung gehen von der Vorstellung aus, daß unsere Gesellschaft im ganzen wohlgeordnet sei, daß jeder gut tue, sich in diese Ordnung einzufügen und durch Übernahme einer ihm angemessenen Rolle zu Harmonie und Wohlstand beizutragen. Die Spannungen zwischen Individuen und gesellschaftlichen Zwängen, zwischen Tradition und Zukunftserwartungen werden ausgeklammert. Über die Verschiedenartigkeit der Lebensstile von Personen, Generationen, sozialen Schichten, nationalen Systemen und über die schwere Kunst des bewußten Lebens mit der Verschiedenheit wird wenig gelehrt. Es wird nicht verständlich gemacht, daß darin eine Bereicherung liegt« (EDDING, S. 118).

Eine solche Bereicherung wird mittels einer Neuorientierung im Schulwesen durch die Gesamtschule ermöglicht, und zwar durch die integrierte Gesamtschule, welche die herkömmlichen Schultypen zu einer einheitlichen Schulform zusammenfaßt. Zu diesen herkömmlichen Schultypen zählt auch die Sonderschule, die ebenfalls in die Gesamtschule integriert werden muß, will sich die neue Schulform mit Recht die Vorsilbe »Gesamt-« verdienen. Unter diesem Aspekt ist die Gesamt-Schule »eine soziale Organisationsform mit weitestgehender sozialer Integration« (Verband Deutscher Sonderschulen, S. 583), mit gleichen Bildungschancen auch für die sozial unterprivilegierten Schüler (vgl. MYSCHKER, S. 299). Andernfalls wird die Sonderschule in eine derart abgesonderte Randposition gedrängt, in welcher sie tatsächlich nur noch als ein »Behinderten-Getto« (vgl. Myschker, S. 307) verstanden werden kann. Das aber soll gerade nicht sein. Die Gesamtschule soll vorhandene Klassenschranken auflösen und die stereotypen Diskriminierungen der Gesellschaft gegenüber den Behinderten, insbesondere gegenüber den Entlassschülern der bisherigen Sonderschule, abbauen (vgl. BERNART, S. 327 ff.). Dies kann im Rahmen einer gesamtschulinternen Förderung durch Sonderschulpädagogen geschehen, indem Sonder-, Förder- und Liftkurse eingeführt werden, um so den Behinderten die notwendigen heilpädagogischen Hilfen bereitzustellen (vgl. Eberwein, S. 320).

»Eine integrierte Gesamtschule . . . könnte behinderten Kindern (mit Ausnahme der geistigbehinderten) im Sinne der Prophylaxe, der Schaffung gleicher Chancen, der sozialen Integration, der Psychohygiene, der adäquaten Berufsfindung und beruflichen Eingliederung besser gerecht werden als die gegenwärtigen Sonderschulen . . .« (Myschker, S. 310).

Im Zusammenhang mit der lebenswichtigen Eingliederung in das Berufsleben sei an dieser Stelle auf ein — auch hinsichtlich der Gesamtschule — nicht ernst genug zu nehmendes Anliegen verwiesen: auf die Arbeitslehre, auch wenn sie wegen der zukünftigen Freizeitgesellschaft kein Übergewicht bezüglich der Berufsvorbereitung beanspruchen könne (vgl. KUBALE, S. 613, und EBERWEIN, S. 323). Hier scheint eine allzu enge Auslegung der »Arbeitslehre« vorgenommen worden zu sein. Arbeitslehre beinhaltet gleichermaßen Reflexionen über die Probleme der arbeitsfreien Zeit, denn selbst die Freiheit in der Freizeit ist bedroht durch Interessengruppen, die sich der »Vergnügungsindustrie« bedienen, um somit ihre Macht auch auf diesen Teil des menschlichen Lebens auszudehnen. Freizeit dient dann häufig nur noch der Regeneration und der Produktion von Arbeitskraft. Das Freizeitverhalten wird als Ersatz für den verdrängten Lebenskampf in die Gesellschaft integriert, indem die Geselligkeit als Spielform einer Gesellschaft diese sogar auf der Flucht vor ihr bestätigt (vgl. BLOCH, S. 1062).

Freie Zeit ist dann keine Freizeit mehr, wenn sie durch Geschäft und Politik verwaltet und unfrei wird. Sie dient dann der zusätzlichen Manipulation der Menschen, deren Unmündigkeit und Unfähigkeit zur Freizeitgestaltung so recht durch die neuerliche Ausbildung von »Freizeitlehrern« in Fulda dokumentiert wird.

Arbeitslehre will die jungen Menschen zu einem mündigen Leben in Arbeit und Freizeit befähigen. Durch die Arbeitslehre mit ihrem gemeinsamen Tun gerade innerhalb der Gesamtschule kann eine Aufwertung der bisherigen Sonderschüler erreicht werden, »denn es besteht die Chance des Abbaus der Diskriminierungen seitens ihrer Kameraden . . ., die sie nun auf Grund der beim Arbeiten gezeigten Leistungen als vollwertige Partner akzeptieren. Integrative Rehabilitation würde schon in der Schule einsetzen . . .« (Vetter, S. 630) — etwa im Sinne dessen, was ein Schüler der größten Gesamtschule Europas in der Nähe Londons aussprach: »Und noch etwas ist wichtig, sehr wichtig. Man entdeckt, daß die sogenannten Hochbegabten nicht alles können und die Minderbegabten auch etwas zu bieten haben, sei es auch nur manuell. Alle können etwas voneinander lernen« (ARD-Sendung: Wes Geistes Kind, 30. 7. 1970).

Bildung vollzieht und verwirklicht sich nur innerhalb der Gesellschaft. Welcher Art diese Bildung ist, zeigt sich darin, wievielen Gliedern der Gesellschaft eine wie weitgehende Bildung zugebilligt wird. Keine Gesellschaft kann es sich leisten, einen Teil der in ihr lebenden Menschen im Bildungswesen derart zu isolieren, ohne daß die Gefahr der Entfremdung unter den Gesellschaftsangehörigen bis zum offenen Konflikt heranschwelt. »Dummschule«, »Bretter-Gymnasium« — Redensarten aus dem »Volksmund«, überall zu hören; das Ergebnis eines bildungspolitischen Entfremdungsprozesses, dem nur durch die Integration der Sonderschule in die Gesamtschule Einhalt geboten werden kann.

Unter dem Schlagwort »Demokratisierung« sollte auch das Problem der Gesamtschule gesehen werden, nicht nur hinsichtlich der Autonomie der Lehrer und der Mitbestimmung der Schüler, sondern auch hinsichtlich der Chancen der Teilhabe am Bildungsgeschehen: Hereinnahme der so leicht diskriminierbaren Sonderschüler in die Gesamtschule. So verstanden ist die integrierte Gesamtschule vom Konzept her auf eine Veränderung des gesellschaftlichen Bewußtseins ausgerichtet, da die durch Vorurteile bestehenden sozialen Spannungsfelder abgebaut werden können.

Mit der Konzeption der in die integrierte Gesamtschule einbezogenen Sonderschule scheint eine Möglichkeit gegeben, vorausschaubare Konflikte bereits dort zu eliminieren, wo sie bisher als Anfang für spätere Lebenseinstellungen oftmals fröhliche Urständ feierten: in der Schule, im Bildungswesen — wer das nicht wahrhaben will, der betreibt eine Schönfärberei, die, aus welcher Art Verantwortung auch immer, an der Funktion der bisherigen Schultypen als Zuteilungsfaktor gesellschaftlicher Privilegien vorbeizumogeln versucht.

Unsere Gesellschaft ist — »von den gröberen Abstufungen des Besitzes und Einkommens, des Prestiges und der Macht ganz abgesehen — durch eine Vielfalt ebenso subtiler wie tiefgehender Unterschiede des Ranges gekennzeichnet, daß die gelegentlich gehörte These einer Nivellierung der Ungleichheit nur Staunen erregen kann« (DAHRENDORF 1966, S. 5). Die Theorie der sozialen Nivellierung basiert auf dem fundamentalen Irrtum der Annahme, daß in der Gesellschaft von einer Steigerung der Mobilität gesprochen werden könne, wenn nur jedes zehnte Arbeiterkind die Chance des Aufstiegs hat und jedes zehnte Akademikerkind um ein paar Sprossen der Statusleiter absteigt. Ist dieser Irrtum erkannt und wird die Nivellierungstheorie dennoch aufrechterhalten, so verschafft sie ein sanftes Ruhekitzen und eine Zementierung der Herrschaftsverhältnisse und des Status quo

(vgl. Dahrendorf 1968, S. 147 f.). Wird diese Tatsache gesehen und nimmt man sich ihrer ernsthaft an, dann können katastrophale Folgen für und in der Zukunft vermieden werden. Heute gilt es das Bewußtsein für die Probleme der Industriegesellschaft von morgen zu entwickeln; es gilt die Erkenntnisverweigerung seitens vieler Glieder dieser Gesellschaft zu beseitigen; es gilt die Menschen von der Blindheit für die Probleme ihrer Zukunft, die gleichsam die Faktenblindheit ihrer Gegenwart beinhaltet, zu erlösen und die Sicht der Realitäten zu eröffnen. Man könnte geradezu behaupten: die Hereinnahme der Sonderschule in die integrierte Gesamtschule hat für gesellschaftspolitische Konfliktlösungen einen therapeutischen Aspekt. Hier entstünde eine der bisher noch so sparsam vorhandenen Basisstellen in der Gesellschaft, wo sich eine Veränderung des Bewußtseins vollziehen könnte.

Allerdings stellt sich die Frage, wie dieses Vorhaben zu organisieren ist, damit Effektivität sich einstellt. Der Teufel steckt im Detail. Zeigen sich Schwierigkeiten, die durch die Integration der Sonderschule zu Störungen im bisherigen Gesamtschulkonzept führen können, dann wird eine Entscheidung für die Sonderschule kaum riskiert, da die Anpassung meist einseitig von ihr gefordert wird — Anpassungsprozesse aber sind gegenseitig! Was des einen Traum, ist des anderen Sorge, gar Angst. Für den einen das Getto, für den anderen die Bewahranstalt?

»Verkannt, verfehmt, geduldet? — Minderheiten in unserer Gesellschaft« so lautet das Motto der diesjährigen »Woche der Brüderlichkeit« in Köln, in welcher eindringlich zu einer Erziehung zur Solidarität mit Minderheiten und Andersgearteten ermahnt wurde. Zu einer solchen Solidaritätsleistung gehört vordringlich auch eine Lösung des Problems der Neuorientierung im Schulwesen durch die Integration der bisherigen Sonderschule in die Gesamtschule. Es sollte die Aufgabe einer bildungspolitischen Solidarität und Friedensbemühung sein, hier sichtbare Hilfe zu leisten, damit gesellschaftliche Vorurteile und Konfliktsituationen gemildert oder gar beseitigt werden können.

3. *Ergebnis*

Die integrierte Gesamtschule leistet gerade durch die Integration der Sonderschule einen praktischen Beitrag zur Friedenspädagogik, da hierdurch eine Vielzahl der noch immer in unserer Gesellschaft bestehenden Vorurteile und der daraus erwachsenden Spannungsfelder und Konfliktsituationen abgebaut werden können.

II.

1. *Zur Integrationsproblematik*

»Bei der zukünftigen Schulentwicklung kommt dem Verhältnis der Sonderschulen zur Gesamtschule besondere Bedeutung zu. Wieweit die von der Gesamtschule erstrebte Individualisierung behinderten Schülern gerecht werden kann, hängt von der Art der Behinderung und der Flexibilität der Gesamtschule ab. Neben den Behinderungen, die einen hohen Grad an eigenständiger Schularbeit erfordern und deshalb schwer zu integrieren sind, stehen solche, deren Integration leichter durchzuführen ist« (Kultusminister, S. 18). Bezogen auf die Sprachheilschule als Institution ist hierzu auszuführen, daß sie eine Sonderstellung einnimmt hinsichtlich ihrer schulischen Leistung als Therapeutikum und hinsichtlich ihres Charakters als Sonderschule mit obligatem Volksschulziel (vgl. SCHNEIDER, S. 3383 f.), das heißt, die Stoffpläne sind so zu verfassen, daß ein Übergang zur Volksschule, Berufsschule oder auf eine andere Schule jederzeit möglich ist.

Die Sprachheilschule kennzeichnet sich folglich als Durchgangsschule (vgl. Schneider, S. 3384), zumal die Sonderschulbedürftigkeit von Sprachgestörten nicht immer mit letzter Sicherheit zu erheben ist (vgl. ORTHMANN, S. 3380).

Durchgangsschule ist der »technische Ausdruck für diejenigen Sonderschulen, die einen erheblichen Teil ihrer Schüler in die allgemeinen Schulen (zurück-)überweisen, sobald eine Notwendigkeit zu sonderpädagogischer Einwirkung nicht mehr vorliegt« (HEESE, S. 659).

Die Sprachheilschule hat daher die »Rehabilitationsaufgabe der geistig-seelischen, sozialen und — soweit irgend möglich — sprachlichen Normalisierung ihrer Schüler« (Schneider, S. 3384). Um dieser Rehabilitationsaufgabe mit Erfolg nachzukommen, bedient sich die Sprachheilarbeit zur Milieusanierung des Milieuwechsels und zur Sozialisation der Herstellung eines günstigen sozialen Klimas (vgl. STUTTE und v. BRACKEN, S. 131). Dies vollzieht sich auf schulischer Ebene vorwiegend in einem für Sprachbehinderte zuständigen Sonderschultyp, dem das spezifische Fundament noch fehlt, »die eigentliche Begründung ist noch nicht gelungen« (SCHULTHEIS, S. 36). Dennoch wird auf der einen Seite die Forderung nach »Eigenständigkeit der Sprachsonderpädagogik« und der Sonderschule für Sprachbehinderte erhoben (vgl. SCHULZE, S. 201 ff.).

Auf der anderen Seite jedoch wird die Sonderschulart für Sprachbehinderte als besonders integrationsfähig bezeichnet (vgl. Eberwein, S. 321) und der Arbeitskreis »Gesamtschule und Sonderschule« der 24. Vertreterversammlung des Verbandes Deutscher Sonderschulen e. V. ist der einmütigen Ansicht, daß Sprachgestörte gut in eine Gesamtschule eingegliedert werden könnten (Verband Deutscher Sonderschulen, S. 583).

Zur Integration in die Gesamtschule wird andernorts ausgeführt: »Nach der Frühfassung Sprachbehinderter müssen therapeutische Einrichtungen im Rahmen der Primarstufe zu Beginn der Schulzeit zur Verfügung stehen. So kann erwartet werden, daß die Mehrheit der sprachbehinderten Kinder bis zum Eintritt in die Sekundarstufe I voll rehabilitiert wird. Teil der Rehabilitation wird die sich schrittweise steigernde Teilnahme am Unterricht sprachlich nicht behinderter Kinder mit dem Ziel der vollständigen Integration sein. Um eine intensive Hilfe geben zu können, ist es erforderlich, die entsprechenden Einrichtungen an einer Grundstufe zentral für einen größeren Einzugsbereich zu schaffen. Da trotz aller Bemühungen bei einem Teil der Sprachbehinderten in absehbarer Zeit keine bleibenden Heilerfolge zu erreichen sind bzw. Kinder durch Unfälle erst im fortgeschrittenen Alter sprachbehindert werden können, müssen auch im Bereich der Sekundarstufe I, wenn auch in wesentlich geringerem Maße, zentrale Einrichtungen zur ambulanten, kursorischen und nötigenfalls auch ständigen Hilfe für Sprachbehinderte eingerichtet werden. Auch hier ist die volle Integration des Behinderten in den üblichen Unterricht anzustreben. Sprachheilunterricht und -behandlung sind durch Sonderschullehrer wahrzunehmen« (Kultusminister, S. 35).

Die Gesamtschule versucht so einen organisatorischen Rahmen zu schaffen, in dem der schulische Raum neben dem normalen Unterrichtsstoff auch Sonderbereiche für behinderungsspezifische Einflußnahmen der Sprachheilpädagogen bereitstellt. In der Gesamtschulkonzeption ist vorgesehen (vgl. Kultusminister, S. 13):

- a) in der Primarstufe: Therapiegruppen;
- b) in der Sekundarstufe I: Therapiekurse,
Sprachförderungskurse (die eine besonders wichtige Stellung unter den Förderkursen einnehmen),
polytechnische Kurse.

Die polytechnischen Kurse haben es mit einem Bildungsbereich zu tun, der in der schulischen Diskussion meist als »Arbeitslehre« bezeichnet wird.

Eine auf das sprachbehinderte Kind ausgerichtete Arbeitslehre stelle nach Schulze aber gerade einen weiteren Beitrag zur Untermauerung der Eigenständigkeit von Sprachheilschulen dar (vgl. Schulze, S. 206). Es ist zweifellos richtig, daß eine derart abgestellte Arbeitslehre ihren spezifischen Beitrag zur Sprachheilarbeit zu leisten vermag (vgl. Vetter 1969, S. 45), ebenso richtig aber ist es, daß insbesondere über die Arbeitslehre an Gesamtschulen der Integrationsprozeß von behinderten Schülern vorangetrieben werden kann (vgl. Vetter 1968, S. 629 f.). Das sprachgestörte Kind braucht sehr viel Anerkennung, damit es sein Selbstvertrauen formt, und dies kann in hervorragendem Maße durch Arbeitslehre, durch polytechnische Kurse innerhalb der integrierten Gesamtschule geschehen.

Eine so verstandene Arbeitslehre geht die sozio-kulturellen Determinationen der Sprache an, denn »die Sprache, die gesprochene Sprache, wird als einer der wichtigsten Regulatoren von Verhalten und Bewußtsein betrachtet« (BERNSTEIN, S. 346), zumal Sprachbehinderungen schwerwiegende Beeinträchtigungen im Berufsleben auslösen (vgl. v. Bracken, S. 56).

2. Fragen zur Diskussion

Unter dem Aspekt, daß einerseits aus psychologischen und heilpädagogischen Erkenntnissen mögliche Hilfen und Förderungen gegeben und andererseits jede unnötige Isolierung und soziale Abwertung der behinderten Kinder vermieden werden müssen, sollen folgende Fragen zur Diskussion gestellt werden:

- a) Besteht eine Konfliktsituation zwischen der bisherigen Sprachheilschule und der neuen Gesamtschulkonzeption?
- b) Kann eine solche Konfliktsituation gelöst werden?
- c) Welche Lösungsmöglichkeiten bieten sich an?
- d) Was werden die voraussichtlichen Folgen dieser Lösungsmöglichkeiten sein?

»Die Möglichkeit der Integration sonderpädagogischer Aufgaben in andere schulische Bereiche ist durch die Art der Behinderung bestimmt. Je spezieller die sonderpädagogischen und therapeutischen Hilfen sein müssen, desto schwieriger erscheint eine Integration. Alle Integrationsbestrebungen haben zum Ziel, jede unnötige soziale Isolierung der Sonderschüler zu vermeiden. Es soll vielmehr erreicht werden, daß zum Beispiel sprach(. . .)gestörte Schüler während des Besuchs der allgemeinen Schulen in besonderen Klassen auch unter der sachkundigen Betreuung von Sonderschullehrern ihrer Behinderung entsprechend gefördert werden können. Dies ist am ehesten in Gesamtschulen möglich . . . Um Einsichten über ihre Zweckmäßigkeit und Wirksamkeit zu gewinnen, sind alle Formen der Integration und Zusammenarbeit durch wissenschaftliche Begleitung abzusichern« (Kultusminister, S. 37 f.). Soll jedoch das rechte Verhältnis zwischen Theorie und Praxis bestehen, dann hat sich auch die Meinung des Praktikers, des Sonderschullehrers zu artikulieren.

Das zu erreichen und den Anstoß zur Diskussion über den angesprochenen Problembereich zu geben, ist Anliegen dieses Aufsatzes.

Literatur:

- Bernart, E.: Lernbehinderte Kinder in Gesamtschulen und Sonderschulen. Z. f. Heilpäd. 21 (1970), S. 327 ff.
- Bernstein, B.: Soziokulturelle Determinanten des Lernens — Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache. Weinert, F.: Pädagogische Psychologie. Köln/Berlin 1967, S. 346 ff.
- Bracken, H. v.: Entwicklungsgestörte Jugendliche. München 1965.
- Bloch, E.: Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt 1968.

- Dahrendorf, R.: Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen. Tübingen 1966.
 Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München 1968.
 Eberwein, H.: Die Sonderschule als Integrationsfaktor der Gesamtschule — ein pädagogisch-soziologisches Problem. Z. f. Heilpäd. 21 (1970), S. 311 ff.
 Edding, F.: Bildungsziele und Lernprozesse.
 In: Mitscherlich, A.: Das beschädigte Leben. München 1969.
 Heese, G.: Durchgangsschulen. In: Heese, G., und Wegener, H.: Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik. Berlin 1968.
 Hentig, H. v.: Erziehung zum Frieden. Wuppertal 1968.
 Jantzen, W.: Rocker und andere. Wuppertal 1969.
 Kennedy, R.: Suche nach einer neuen Welt. Gütersloh 1968.
 Kubale, S.: Der sachkundliche Unterricht unter sozialpädagogischem Aspekt der Sonderpädagogik. Z. f. Heilpäd. 19 (1968), S. 605 ff.
 Kultusminister, Der Hessische: Großer Hessenplan / Schulentwicklungsplan. Wiesbaden 1970.
 Mitscherlich, A.: Aggression ist eine Grundmacht des Lebens. »Spiegel« vom 13. 10. 1969, S. 206 ff.
 Myschker, N.: Sonderschule und Gesamtschule — zur Integration behinderter Kinder in Gesamtschulsysteme. Z. f. Heilpäd. 21 (1970), S. 298 ff.
 Orthmann, W.: Sprachheilpädagogik. In: Heese G., und Wegener, H.: Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik. Berlin 1968.
 Röhrs, H.: Friedenspädagogik. Frankfurt 1970.
 Röling, B.: Einführung in die Wissenschaft von Krieg und Frieden. Neukirchen-Vluyn 1970.
 Suchodolsky, B.: Die Lehrer und die Erziehung für den Frieden. In: Röhrs, H.: Friedenspädagogik. Frankfurt 1970.
 Schneider, H.: Sprachheilschule, Sonderschule für Sprachgeschädigte. In: Heese, G., und Wegener, H.: Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik. Berlin 1968.
 Schultheis, J.: Rückblick auf das Problem Eigenständigkeit. Sprachheilarbeit 14 (1969), S. 33 ff.
 Schulze, A.: Über die Eigenständigkeit der Sprachsonderpädagogik und die schulische und berufliche Eingliederung sprachbehinderter Kinder und Jugendlicher. Sprachheilarbeit Nr. 13 (1968), S. 201 ff.
 Stutte, H., und Bracken, H. v.: Fachwörterverzeichnis für Jugendhilfe und Jugendrecht, Teil II. Hannover 1967.
 Verband Deutscher Sonderschulen e. V.: Bericht über die XXIV. Vertreterversammlung in Nürnberg: Gesamtschule und Sonderschule. Z. f. Heilpäd. 20 (1969), S. 582 ff.
 Vetter, K.-F.: Rehabilitation durch Arbeitslehre. Z. f. Heilpäd. 19 (1968), S. 622 ff.
 Vetter, K.-F.: Der Werkunterricht als praktische Dimension der Arbeitslehre in der Sonderschule unter dem Aspekt sprachgestörter Kinder. Sprachheilarbeit 14 (1969), S. 43 ff.
 Wegener, H.: Der Sozialisierungsprozeß bei intellektuell Minderbegabten. In: Bracken, H. v.: Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Frankfurt 1968.

Anschrift des Verfassers: K. F. Vetter, Sonderschullehrer, 63 Gießen, Schulstraße 9.

Jetzt lieferbar
 die neue Ausgabe der

Angaben über Einrichtungen des Sprachheilwesens

Inhalt: Sprachheileinrichtungen der Länder (Bundesrepublik) — Ausbildung der Sprachheillehrer — Besoldung der Sprachheillehrer — Die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V., ihre Organe und Mitgliederverzeichnis — Andere Organisationen und Verbände — Fachzeitschriften — Das Bundessozialhilfegesetz (Auszug) — Einrichtungen des Sprachheilwesens in der DDR, Österreich u. Schweiz
 124 Seiten — 17,00 DM — Direkt zu beziehen vom Verlag Wartenberg & Söhne

Zur Übungsbehandlung von Sprechrhythmusstörungen nach der Akzentmethode von Svend Smith*)

Die Akzentmethode kann als eine besondere Art der Behandlung von Stimm-, Sprach- und Sprechrhythmusstörungen bezeichnet werden. Ihre wesentliche Eigenart ist es, nicht die einzelnen Störungen anzugehen, sondern die gesamte Beobachtung und Konzentration ist auf eine optimale, und das heißt störungsfreie, Sprachverwendung gerichtet. Alle Funktionen, seien sie gestört oder nicht gestört, werden parallel angesprochen; die Akzentmethode arbeitet im Sinne der Ganzheitsmethode. So ist auch der breite Anwendungsbereich dieser Methode verständlich, der sowohl Stimm- als auch Sprachstörungen einschließt. Hier soll die Methode vor allem auf Polterer und Stotter-Polterer abgehoben werden, bei denen Rhythmusstörungen besonders auffällig sind.

Zur Methodik

Die psycho-physiologischen Teilfunktionen des Sprechens, die Atmung, Phonation, Artikulation und Akzentuation, werden erarbeitet und im Übungsverlauf zur Einheit gebracht.

A t m u n g :

Im Liegen und im Stehen wird die abdominale Atmung erarbeitet, wobei anfangs auf die Selbstbeobachtung der rhythmischen Atembewegungen in der Ruhelage abgezielt wird. Aus dem Atemrhythmus entwickelt sich hierbei eine entsprechende Schwingung des ganzen Körpers. Die Expirationsbewegung wird dann so verstärkt, daß sich ein gleitender Übergang zur Phonation ergibt.

P h o n a t i o n :

In wechselndem Rhythmus wird ein möglichst tiefer Ton »heraufgeschwungen«, der dem Stöhnen ähnlich klingt. Wenn dieser Ton voll gelingt, beginnt das Artikulieren und Akzentuieren.

A r t i k u l a t i o n u n d A k z e n t u a t i o n :

Rhythmisch wird mit drei Tempi gearbeitet: Largo, Andante, Allegro, denen entsprechende Körperbewegungen angeglichen werden. Geübt wird zunächst mit den Vokalen u, i und ü. Um unnötige Spannungen zu vermeiden, wird auf den festen Stimmansatz verzichtet. Die Vokale werden mit -f- oder dem Hauchansatz eingeleitet. Vokalübungen werden von rhythmischen Trommelschlägen begleitet.

D i e T e m p i :

Largo soll eine große Bewegung — auch Gemütsbewegung — darstellen. Ihr zugeordnet sind eine weite Schwingung des ganzen Körpers und eine starke Betonung. *Andante* geht in etwas Hinweisendes oder forsch Schreitendes über. Die Körperbewegungen werden entsprechend kürzer. Hinzu kommt eine rhythmische Schulterdrehung bzw. Drehung des Oberkörpers. Die Ausdrucksbewegungen sind z. B. hinweisende Gebärden mit dem Unterarm.

Allegro ist die kürzeste Bewegungsform. Hier ergeben sich schnelle Ausdrucksbewegungen, die in rascher Folge aus dem Handgelenk entwickelt werden. Wir wippen mit den Knien, wir laufen.

*) Vortrag zur 3. Arbeitstagung (Regionaltagung) der Logopäden, Phoniater, Sprachheillehrer und Sprecherzieher Baden-Württembergs vom 13. bis 15. Februar 1970 in Inzigkofen.

Bei der Übertragung der Tempi auf Sprechtexte wird das Akzentuieren zunächst an Teilsätzen (Wortblöcken) und dann an ganzen Sätzen geübt. Hierbei wird zur rhythmischen Unterstützung der »Akzentbogen« verwendet. Ein Gummiband ermöglicht dabei die taktile Unterstützung, d. h. das straff gespannte Band gibt den Betonungsbestimmungen der Hand extrem nach.

Die Anliegen der Akzentmethode soll die folgende Übersicht verdeutlichen, wenn die Störungseigenarten der Polterer und Polter-Stotterer den Schwerpunkten der Akzentmethode gegenübergestellt werden. Auf eine differenzierte Symptomenunterscheidung zwischen den beiden Gruppen soll verzichtet werden.

Polterer bzw. Polter-Stotterer Akzentmethode

1. Bei diesen Patienten ist allgemein eine verminderte Leistung auf dem Gebiet sprachlicher Koordination festzustellen.
Die Akzentmethode will eine in sich komplexe Methode darstellen, die nicht einzelne Symptome therapiert, sondern alle Faktoren aktiviert, die eine ungestörte Sprachleistung zur Voraussetzung haben.
2. Obwohl die Musikalität meist nicht vorhanden ist, finden wir oft eine ausgeprägte Veranlagung für rhythmische Wahrnehmungen.
Das Gerüst dieser Übungsmethode ist der Rhythmus. Er spricht hier extrem das »Urgefühl für primitive Rhythmen im Menschen« an.
3. Konstatiert werden eine fahrig-Veranlagung und ein hastiges, zerstreutes Temperament, was die Unfähigkeit des Lauschens, des Innehaltens, des ruhigen und gelassenen Wartens — das sind Teilfunktionen der Rhythmik — verrät.
Ausgegangen wird von ruhiger Selbstbeobachtung, »Erlauschen« der eigenen Atembewegung, die mit einer entsprechenden Körperbewegung einhergeht. Die Fähigkeit zu einer ruhigen, harmonischen Haltung ist nur möglich, wenn die Fähigkeit zu einer harmonischen, rhythmischen Körperbewegung bewußt ist. Die rhythmische Körperbewegung aber ist erlernbar.
4. Auffällig ist das Mißverhältnis zwischen Sprechtempo und Sprechgeschicklichkeit.
Durch Stimmübungen in Largo, Andante und Allegro wird auf eine differenzierte Tempoführung beim Sprechen hingearbeitet.
5. Polterer bzw. Polter-Stotterer kennzeichnen sich durch eine hastige und verwaschene Artikulation.
Weiterführende Vokal- und Silbenübungen sind auf deutliche Artikulation angelegt.
6. ARNOLD spricht von einer Tachylalie mit Paraphrasie als Folge von Schwäche auf dem Gebiet innerer Gestaltung und äußerem Ausdruck der sprachlichen Konzepte, d. h. es besteht ein Mißverhältnis zwischen Denkgeschwindigkeit und motorischer Sprechgeschwindigkeit. Entweder eilen die Gedanken ungeordnet und flüchtig der peripheren Sprechfähigkeit voraus, oder der Sprechtrieb ist zu schnell und unbeherrscht — der Gedankengang kommt nicht nach.
Gleichzeitig wird durch Wiederholen von nicht sinntragenden Lautreihen in bestimmten Rhythmen das Gedächtnis für akustische Abläufe geschult.
Den Höhepunkt der nicht an einen Text gebundenen Übungen bilden Vokal- und Silbendialoge in freier Gestaltung in z. B. fragendem und antwortendem Rhythmus. Dies ist gleichsam das Vorbereitungsstadium der Koordinierung der inneren Vorstellung und der äußeren Ausdrucksform.
Beim Übergang zum Text wird nun die gedankliche Vorbereitung in die sprachliche Form geübt. Dazu dienen Pausen zwischen einzelnen Sinnabschnitten, die gleichzeitig die Konzentration auf den typischen Satzrhythmus ermöglichen. Dann soll der Satz frei, »ohne Kleben am Text«, akzentuiert wiedergegeben werden.

7. Zusammenfassung: Die gesamte sprachliche Darstellungsfunktion soll optimal ausgeführt werden, indem die Atmungs-, Stimm- und Sprechfähigkeit im Einklang mit den rhythmisch-harmonischen Körper- und Ausdrucksbewegungen einhergeht.

Literatur:

- R. Luchsinger/E. G. Arnold: Lehrbuch der Stimm- und Sprachheilkunde, Wien, 2/1959, in Arnold: Die Sprache und ihre Störungen.
S. Smith: Systematisches über Ausdrucksbewegungen in: Wissenschaftliche Zeitschrift Universität Halle, Gesellschafts- und Sprachw. Reihe XI/1962, S. 1691—1693.
S. Smith: Treatment of Stuttering.

Anschrift der Verfasserin: Hannelore Patzke (jetzt Timm), 3 Hannover, Geibelstraße 57.

Nikolaus Hartmann, Heidelberg

Probleme der Mehrfachschädigung sprachbehinderter Kinder*

Auf Grund der Fortschritte im medizinischen Bereich und besonders durch eine Reihe von medizinischen Präventivmaßnahmen können heute viele Kinder vor dem Tode bewahrt werden. Dieser humane Fortschritt scheint aber erkauft zu werden mit einer ansteigenden Zahl von schwerstbehinderten bzw. mehrfachbehinderten Kindern.

Das verfeinerte und differenzierendere diagnostische Instrumentarium, das uns heute für die Intelligenzdiagnostik, Sprachdiagnostik, Hördiagnostik, für die Diagnostik des sozialen und motorischen Entwicklungsniveaus zur Verfügung steht, versetzt uns in die Lage nachzuweisen, daß eine Reihe von sogenannten Einfachbehinderungen im Grunde Mehrfachbehinderungen darstellen.

Die besondere Aufmerksamkeit aller Teildisziplinen der Behindertenpädagogik galt in den letzten 25 Jahren seit Ende des Zweiten Weltkrieges in der Bundesrepublik Deutschland dem äußeren und inneren Aufbau des schulpädagogischen Bereichs. Im Zuge des in den letzten Jahren einsetzenden inneren Ausbaues und einer nach innen orientierten Differenzierung kann man den Problemen der Mehrfachbehinderungen nicht mehr ausweichen.

Die Programminhalte der Fachtagungen spiegeln diesen Trend in der Entwicklung deutlich wider:

Auf dem Internationalen Kongreß für Heilpädagogik in Wien 1969 trat eine Arbeitsgruppe unter dem Thema der Mehrfachbehinderung zusammen.

Bei einer amtlichen Fortbildungstagung für Lehrer an Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachbehindertenschulen Ostern 1970 war ein ganzer Tag den Problemen der Mehrfachbehinderungen gewidmet. Im Oktober 1970 hielt die Gesellschaft für Sprachheilpädagogik Deutschland in Bremen eine Arbeits- und Fortbildungstagung ab unter dem Thema: »Sprachstörungen und Mehrfachbehinderungen.«

Die Bodenseeländertagung Ostern 1971 in der Schweiz steht unter dem Motto: »Mehrfachbehinderungen bei hörgeschädigten Kindern.«

* Nach einer Gastvorlesung an der Pädagogischen Hochschule Rheinland — Abteilung Heilpädagogik — Köln am 20. 10. 1970.

Eine erste Dozentur für Pädagogik der Mehrfachbehinderten wurde in diesem Jahr an einer Ausbildungsstätte für Sonderschullehrer in der Bundesrepublik eingerichtet. Die Fächerkombinationen nach den neuen Studienordnungen an den sonderpädagogischen Ausbildungsstätten versuchen dem Problem der Mehrfachbehinderungen in der Erziehungswirklichkeit gerecht zu werden.

Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, zu diesem Zeitpunkt zentrale Probleme der Mehrfachschädigung sprachbehinderter Kinder überblickhaft oder in einer zusammenfassenden Schau einmal anzusprechen.

Definitiorische Vorbemerkungen

Da zum Phänomen der Mehrfachschädigung sprachbehinderter Kinder fast keine empirischen Untersuchungen vorliegen, sind wir bei unserer Darstellung vorwiegend auf hermeneutische Verfahrensweisen angewiesen, die gestützt werden durch praktische Erfahrungen mit jeweils zahlenmäßig kleinen Populationen, und durch logische Schlüsse von gesicherten Ergebnissen der einzelnen sonderpädagogischen Teildisziplinen.

So wundert es nicht, daß wir in der fachpädagogischen Literatur unterschiedliche Inhaltsbestimmungen des Begriffes »Mehrfachbehinderung« bzw. »Mehrfachschädigung« vorfinden.

Unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Bedeutsamkeit scheint der Begriff der Mehrfachbehinderung in zwei Dimensionen vorläufig bestimmbar:

1. Mehrfachschädigung sprachbehinderter Kinder im weiteren Sinne:

Hierunter fielen alle Schädigungskomplexe sprachbehinderter Kinder, die dadurch gekennzeichnet sind, daß außer der Sprachbehinderung irgendwelche andere Behinderungen vorliegen, ganz gleich, ob es sich um voneinander abhängige oder voneinander unabhängige Behinderungen handelt (SOLAROVÁ). Unter diesem Aspekt wird man kaum einfachgeschädigte sprachbehinderte Kinder mehr vorfinden.

2. Mehrfachschädigung sprachbehinderter Kinder im engeren Sinne:

Hierunter fallen jene Schädigungskomplexe sprachbehinderter Kinder, die dadurch gekennzeichnet sind, daß außer der Sprachbehinderung irgendeine davon unabhängige Behinderung vorliegt (also eine Behinderung, die mit der Sprachbehinderung in keinem konsekutiven oder konstitutiven Zusammenhang steht).

Beide Bedeutungsgehalte des Begriffes »Mehrfachbehinderung« findet man in der Literatur; in den meisten Fällen werden die unterschiedlichen Inhalte terminologisch nicht unterschieden.

Zukünftige Forschungen zum Phänomen Behinderung — Mehrfachbehinderung werden auch eine begriffliche Differenzierung ermöglichen.

These 1: Der Begriff der »Mehrfachschädigung sprachbehinderter Kinder« subsumiert eine Reihe von sehr unterschiedlichen Schädigungskomplexen.

Eine phänomenologische Klassifizierung der in der Erziehungswirklichkeit vorfindlichen und in der Fachliteratur im einzelnen aufgeführten Formen von Mehrfachschädigungen soll dies belegen; danach wären 6 große Klassen voneinander zu unterscheiden:

1. Sprachbehinderung bei Hörgeschädigten;
2. Sprachbehinderung bei Sehgeschädigten;
3. Sprachbehinderung bei Minderbegabten;

4. Sprachbehinderung bei Körperbehinderten
 1. Cerebralparetiker,
 2. Dymelie-Kinder,
 3. Lippen-Kiefer-Gaumenspalten-Träger,
 4. andere Mißgebildete;
5. Sprachbehinderung bei diskret Hirngeschädigten
 1. Akustische Agnosie (Sprachentwicklungsbehinderte),
 2. Dysphatiker, Apathiker,
 3. Legastheniker;
6. Sprachbehinderung bei Verhaltensgestörten
 1. Mutisten — Autisten,
 2. Psychisch Retardierte,
 3. Allgemein Neurosengefährdete (Neurotiker).

Dieser Klassifizierung liegen keine einheitlichen Kriterien zugrunde. Sie sind medizinisch, psychologisch oder pädagogisch begründet; sie können ätiologisch, kausal oder final verstanden werden. Es ist hierbei nicht durchsichtig, ob die Sprachbehinderung

konstitutiv (d. h. ob sie die anderen Schädigungen bewirkt),

konsekutiv (d. h. ob sie als Folgewirkung anderer Schädigungen gilt) oder unabhängig von anderen Schädigungen angesehen wird.

Insofern kann eine solche Klassifizierung der Erscheinungsformen von Mehrfachschädigungen sprachbehinderter Kinder nur eine Ausgangsbasis für eine fachpädagogische Orientierung sein.

These 2: Die jeweilige Mehrfachschädigung impliziert unter pädagogisch-anthropologischem Aspekt eine Erziehung unter »schwersten Bedingungen« (KRÖHNERT 1969).

Hierin wird das Gemeinsame aller Formen von Mehrfachschädigungen Sprachbehinderter angesprochen und stellt eine Aussage sonderpädagogischer Anthropologie dar.

Während die pädagogische Anthropologie (RÖHRS 1969) neben der Erziehungsbedürftigkeit vor allem die Erziehungsbefähigung als Grundmerkmal des Menschen im Blickfeld hat, bestimmt die sonderpädagogische Anthropologie (BLEIDICK 1967) das behinderte Kind als »homo educandus et adjuvandus«. Hier tritt also die Art und Weise, das Ausmaß bzw. die Bedeutung der Hilfsbedürftigkeit stark in den Vordergrund.

Es ist Aufgabe der einzelnen sonderpädagogischen Teildisziplinen, das besondere Ausmaß und die besondere Art der Hilfsbedürftigkeit, die aus der jeweiligen Behinderung resultieren, zu klären.

Die von JUSSEN (1964), WOLFGART (1967), ORTHMANN (1969), VON BRACKEN (1969), KLINGHAMMER (1970), BACH (1970) und SOLAROVÁ (1970) geleisteten Beiträge zur sonderpädagogischen Anthropologie allgemein Behinderter, Sprachbehinderter oder Mehrfachbehinderter vermögen die extrem schweren Bedingungen der Erziehung mehrfachgeschädigter sprachbehinderter Kinder zu erhellen: Die unvollkommene Leiblichkeit, die Existenz als sprachliches Mängelwesen mit der daraus resultierenden Restriktion in der Weltbeherrschung, der gestörten emotionalen und sozialen Beziehungsfähigkeit und dadurch einer total gestörten Persona-Genese stellen Dimensionen der Behinderung auch des mehrfachgeschädigten Sprachbehinderten dar, die noch verstärkt wird durch die Dominanz des jeweiligen Schädigungs-

komplexes, und begründen zugleich die jeweilig besondere Art der Hilfsbedürftigkeit.

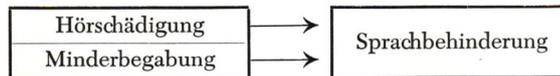
Diese extrem schweren Bedingungen für die Erziehung mehrfachgeschädigter Sprachbehinderter belegen alle Beiträge, ganz gleich in welchem theoretischen Bezugssystem sie ansetzen, ob sie sprachwissenschaftlich, psycholinguistisch, lerntheoretisch, informationstheoretisch, tiefenpsychologisch oder anders orientiert sind.

These 3: Eine Theorie der Mehrfachbehinderung bietet verschiedene Denkmodelle für die Deutung des Zusammenhangs von einzelnen Schädigungen mit den daraus resultierenden Folgebehinderungen.

Hinsichtlich der Gewichtung der Einzelbehinderungen im Gesamtschädigungskomplex für die Entwicklungsbehinderung eines mehrfachbehinderten Kindes scheinen drei Denkmodelle zugrunde zu liegen:

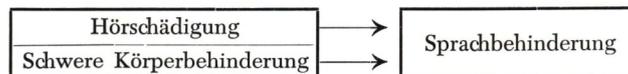
1. *Das additive Modell* (Kröhnert 1969):

Die aus einer bestimmten Schädigung resultierende Sprachbehinderung wird in additiver Form verstärkt durch eine andere — davon unabhängige — Schädigung.



2. *Das multiplikative Modell* (Kröhnert 1969):

Mit diesem Modell wird eine potenzierte Entwicklungsbehinderung — als wesentlich verstärkte Folgewirkung aus einzelnen voneinander unabhängigen Primärschädigungen — auszudrücken versucht.



3. *Das Hierarchie-Modell*:

Dieses Denkmodell scheint den meisten Autoren als Deutungsgrundlage zu dienen. Der Behinderungskomplex wird hier in einer dynamischen Strukturiertheit, in einem Bedingungs-zusammenhang von Spitzendefekt und nachgeordneten Zusatzdefekten (GÖTZEN 1967), von Primär-, Sekundär-, Tertiärbehinderungen bzw. Primär-, Konsekutiv-Schädigungen (HEESE, o. J.), von dominanter Schädigung bei Sekundär- bzw. Zusatzschäden (KLINGHAMMER 1969) oder von Primärschäden, Sekundärschäden erster und Sekundärschäden zweiter Ordnung (BERNART 1970) gesehen.

Am differenziertesten und im Blick auf die pädagogische Relevanz am ergiebigsten scheint das Hierarchie-Modell zu sein. Um die jeweilig gravierendste Behinderung für den optimalen pädagogischen Zugang bestimmen zu können, ist eine zuverlässige Differential-Diagnostik unabdingbar.

Eine Pädagogik der Sprachbehinderten ist somit darauf verwiesen, die extrem schweren Bedingungen der Erziehung mehrfachgeschädigter Sprachbehinderter in enger Kooperation mit den jeweiligen Nachbardisziplinen im einzelnen empirisch zu klären, um einen effizienten erzieherischen Ansatz aufzeigen zu können. Sie muß hierbei auf Grund der großen Heterogenität ihres Forschungsgegenstandes in besonderem Maße individualisierende Aspekte beachten.

These 4: Die Diagnostik bzw. Differentialdiagnostik stellt hinsichtlich Mehrfachbehinderter heute noch ein ungelöstes Problem dar.

Eine frühzeitige und umfassende Diagnostik wird heute als Voraussetzung für eine effektive sonderpädagogische Betreuung behinderter Kinder und Jugendlicher allgemein anerkannt.

Vor allem die notwendige rechtzeitige, d. h. frühkindliche Diagnosestellung bei Mehrfachbehinderten und in differentialdiagnostischer Hinsicht die relativ zuverlässige und pädagogisch relevante Bestimmung des Spitzendefektes bzw. der gravierendsten Behinderung sind mit den zur Verfügung stehenden Untersuchungsverfahren kaum zu leisten. Denn die bei den sogenannten Einfachbehinderten zur Anwendung gebrachten diagnostischen Verfahren sind bei den Mehrfachbehinderten im engeren Sinne nicht ohne weiteres indiziert:

Die Verfahren der Hörmessung, die z. Z. immer noch subjektive Verfahren darstellen, verunsichern die Befunde bei den vielseitig Behinderten wie extrem Minderbegabten, Körperbehinderten und Sehgeschädigten.

Im Blick auf die Psychodiagnostik fehlen standardisierte sprachfreie bzw. spracharme Verfahren für Kleinkinder und für extreme Schädigungskomplexe mit Sinnes- und Körperbehinderungen als Primärdefekte.

Ähnlich ist die Situation hinsichtlich der Prüfung anderer Sinnesfunktionen, der motorischen und sozialen Entwicklung.

So bleibt eine Pädagogik der Mehrfachbehinderten in ihrer diagnostischen Aufgabenstellung — unter Berücksichtigung der medizinischen Befunde und einer intensiven psychologisch-pädagogisch orientierten Anamneseerhebung — verwiesen auf eine Langzeitbeobachtung bei optimaler Setzung von Lern- bzw. Entwicklungsreizen. Diese Feststellung impliziert neben einer Früherfassung und Frühbetreuung sowohl eine Flexibilität und Durchlässigkeit der Bildungsorganisation als auch eine permanente Kooperation mit den zuständigen Nachbardisziplinen in Forschung und erzieherischer Praxis.

Die oft geforderten Diagnostik-, Beratungs- und Erfassungszentren könnten hierzu einen effizienten institutionellen Rahmen darstellen. Ebenso wäre in diesem Zusammenhang die Einrichtung von Beobachtungsklassen in allen sonderpädagogischen Sparten zu fordern, um eine zu frühe und eventuell falsche Entscheidung für eine bestimmte sonderpädagogische Betreuung Mehrfachbehinderter hinsichtlich des folgenden jahrelangen Bildungsganges nicht zu zementieren, d. h. um eine zusätzliche Behinderung dieser Kinder durch die Sonderschule zu vermeiden (Bernart 1970, 62).

These 5: Für die organisatorische und didaktische Lösung des Problems der Mehrfachschädigung sprachbehinderter Kinder scheint das Strukturmodell einer Gesamtsonderschule als Tagesschule die besten Voraussetzungen zu bieten.

Am wenigsten theoretisch geklärt und am rückständigsten in der Erziehungswirklichkeit hinsichtlich Mehrfachbehinderter ist die Planung und Realisierung der Bildungsorganisation.

Es besteht die Forderung im Blick auf bestimmte mehrfachgeschädigte Sprachbehinderte, daß sie, in einer der Grundstörung entsprechenden schulischen Einrichtung erfaßt werden sollen (ORTHMANN 1969, 24) — dies wäre bei Sinnesgeschädigten, Körperbehinderten und Minderbegabten, bei denen die Sprachstörung als integrierender Bestandteil des Behinderungssyndroms erscheint, der Fall.

So wird die Aufgabe der Sonderschule für sprachbehinderte Kinder und Jugendliche in Baden-Württemberg in den am 1. 8. 1970 in Kraft getretenen Richtlinien wie folgt bestimmt: »Die Sonderschule für Sprachbehinderte hat die Aufgabe, sprachbehinderte Kinder und Jugendliche, soweit sie nicht wegen einer weiteren Behinderung eine Schule eines anderen Sonderschultyps besuchen müssen, nach Möglichkeit von ihrer Sprachbehinderung zu befreien.« (Kultus und Unterricht, 1970, 536/37).

Die organisatorische Ausformung der zuständigen Sonderschulbereiche, die gekennzeichnet ist durch die traditionell bedingte vertikale Eingleisigkeit und eine interne Undifferenziertheit, vermag dem Problem der Sprachbehinderung als Zusatzschädigung kaum gerecht zu werden. Diese pädagogische Notsituation wird noch verstärkt durch die Tatsache, daß weder beim Studium der einzelnen sonderpädagogischen Bereiche (mit Ausnahme der Hörgeschädigtenpädagogik) die zukünftigen Sonderschullehrer sprachbehindertenpädagogische Studieninhalte in ihrem Spezialstudium integrieren können, noch daß genügend Sonderschullehrer mit einer Hauptfach-Fakultas der Sprachbehindertenpädagogik in Sonderschulen für Lernbehinderte, Geistigbehinderte und Körperbehinderte für eine schwerpunktmäßige Betreuung mehrfachgeschädigter Sprachbehinderter eingesetzt werden können.

Wie Jussen 1968 bereits eine eigenständige, in sich differenzierte Gesamtschule für Gehörlose und Schwerhörige als optimale Organisationsform vorschlug, empfiehlt Bernart in seinem jüngst erschienenen Buch »Schulform Sonderschule« 1970 für alle Bereiche der Sonderpädagogik Strukturmodelle von Gesamtsonderschulen auf der Basis eines Grundmodelles, das vorschulische, schulpädagogische, berufsbildende und weiterführende Bildungseinrichtungen umfaßt.

Eine Sonderschule für Sprachbehinderte muß auf Grund ihrer Aufgabenstellung und ihrer inneren Struktur, deren Dominanz im Vorschul- und Grundschulalter liegt, durch die besondere Nähe und Offenheit zu den allgemeinen Schulen, aber auch — besonders hinsichtlich der mehrfachgeschädigten Sprachbehinderten — zu den benachbarten Sonderschulen auf eine effiziente horizontale Durchlässigkeit bedacht sein.

These 6: Eine Pädagogik der Sprachbehinderten ist gerade im Blick auf mehrfachgeschädigte Sprachbehinderte in Theorie und Praxis in besonderem Maße auf die Kooperation mit den Nachbardisziplinen verwiesen.

Auf Grund der Komplexität des Phänomens der Mehrfachschädigung Sprachbehinderter ist die Pädagogik der Sprachbehinderten hinsichtlich einer multilateralen Diagnostik und einer mehrdimensionalen Therapie, hinsichtlich der Erfassung und pädagogischen Betreuung mehrfachgeschädigter Sprachbehinderter auf eine enge Kooperation mit entsprechenden Nachbardisziplinen angewiesen.

Hierbei darf nicht nur an die Zusammenarbeit mit der Medizin und ihren Teildisziplinen wie Pädiatrie, Kinder- und Jugendpsychiatrie, HNO-Medizin, Orthopädie, Ophthalmologie und an die Zusammenarbeit mit den Teildisziplinen der Psychologie gedacht werden, sondern ebenso wichtig scheint mir in diesem Zusammenhang eine enge Kooperation mit den einzelnen sonderpädagogischen Teildisziplinen wie Pädagogik der Hörgeschädigten, der Sehgeschädigten, der Lernbehinderten, der Geistigbehinderten, der Körperbehinderten und der Verhaltensgestörten zu sein.

Da sich die Sonderschule für Sprachbehinderte von mehrfachgeschädigten Sprachbehinderten weitgehend freizuhalten versucht (Richtlinien, Baden-Württemberg 1970, 556): »Hat eine frühkindliche Hirnschädigung zu einer erheblichen geistigen Behinderung geführt, oder nehmen Verhaltensstörungen ein so erhebliches Ausmaß

an, daß Unterricht und Erziehungsauftrag der besuchten Schule gefährdet werden, oder dominiert eine hirnormisch bedingte Körperbehinderung über die Sprachbehinderung, sind die Schüler einer für sie geeigneten Sonderschule zuzuführen«, muß sich eine Pädagogik der Sprachbehinderten um eine Kooperation mit allen Institutionen, die mit potentiellen Sprachbehinderten zu tun haben, bemühen. Dies wird einmal dadurch geschehen können, daß Kindergärtnerinnen, Vor- und Grundschullehrern in Zukunft ausreichende Informationen zum Problem der Sprachbehinderungen bereitgestellt werden und zukünftige Sonderschullehrer der verschiedensten Richtungen sprachbehindertenpädagogische Aspekte in ihren Studien mitberücksichtigen können, aber auch dadurch, daß ein sprachbehindertenpädagogischer Beitrag bei der Erfassung und Betreuung von Risikokindern, von sprachauffälligen Vorschulkindern und Schulkindern in Diagnostik-Zentren, Heilpädagogischen Zentren (Bernart 1970, 61) und Beratungsstellen realisiert wird.

Im Sinne einer optimalen Effektivität bei der Erfassung und Betreuung, bei der Diagnostizierung, Bildung und Erziehung Mehrfachbehinderter muß der dialektische Spannungsbogen, der gekennzeichnet ist durch den Ansatz eines intensiven Spezialistentums und einer engen interdisziplinären Kooperation, ausgehalten werden. Nur so wird man dem mehrfachbehinderten Kind eine echte Lebenschance vermitteln können.

Zusammenfassung:

1. Der Begriff der »Mehrfachschädigung sprachbehinderter Kinder« subsumiert eine Reihe von sehr unterschiedlichen Schädigungskomplexen.
2. Die jeweilige Mehrfachschädigung impliziert unter pädagogisch-anthropologischem Aspekt eine Erziehung unter »schwersten Bedingungen« (Kröhnert 1969).
3. Eine Theorie der Mehrfachbehinderung bietet verschiedene Denkmodelle für die Deutung des Zusammenhanges von einzelnen Schädigungen mit den daraus resultierenden Folgebehinderungen.
4. Die Diagnostik bzw. Differentialdiagnostik stellt hinsichtlich Mehrfachbehinderter heute noch ein ungelöstes Problem dar.
5. Für die organisatorische und didaktische Lösung des Problems der Mehrfachschädigung sprachbehinderter Kinder scheint das Strukturmodell einer Gesamtsonderschule als Tagesschule die besten Voraussetzungen zu bieten.
6. Eine Pädagogik der Sprachbehinderten ist gerade im Blick auf mehrfachgeschädigte Sprachbehinderte in Theorie und Praxis in besonderem Maße auf die Kooperation mit den Nachbardisziplinen verwiesen.

Literatur:

- Bach, Heinz: »Umfang und Struktur der Sonderpädagogik (Heilpädagogik)«. In: Ztschft. f. Hp. 1970, 7; S. 361 — 366.
- Bernart, Emanuel: »Schulform Sonderschule«, Berlin-Charlottenburg 1970.
- Bleidick, Ulrich: »Über sonderpädagogische Anthropologie«. In: Ztschft. f. Hp. 1967, 8.
- von Bracken, Helmut: »Mehrfachbehinderungen als heilpädagogische Aufgabe«. In: »Ver-nachlässigte Kinder«, 3. Beiheft zu »Heilpädagogische Forschung«, Stutte, H., und von Bracken, H. (Hrsg.), Marburg, 1969, S. 26 — 49.
- Götzen, H.: »Sorgenkinder in der Taubstimmensbildung«. In: N. B. f. T. 1967, 1/2, S. 33—45.
- Heese, Gerhard: »Taubheit und Zerebrallähmung — eine Mehrfachbehinderung«. In: »mehrfachbehinderte hörgeschädigte Kinder«, SH 5, o. J., S. 42 — 45.
- Jussen, Heribert: »Der sprachwissenschaftliche Aspekt in der Sprachheilpädagogik«. In: »Die Sprachheilarbeit«, 1964; 3; S. 195 — 209.
- Klinghammer, Hans-D.: »Die Bedeutung der Mehrfachbehinderung für die sprachliche Entwicklung. Vortrag: »IX. Arbeits- und Fortbildungstagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik Bremen« 1970.

- Klinghammer, Hans-D.: »Hörgeschädigte Kinder mit zerebralen Bewegungsstörungen«. In: »mehrfachbehinderte hörgeschädigte Kinder«, SH 6; 1969, S. 65 — 69.
- Kröhnert, Otto: »Lernbehinderte gehörlose Kinder«. In: »mehrfachbehinderte hörgeschädigte Kinder«, SH 6; 1969, S. 7 — 9.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): »Richtlinien für Erziehung und Unterricht in der Sonderschule für sprachbehinderte Kinder und Jugendliche in Baden-Württemberg«. In: »Kultus und Unterricht«, Sondernummer 1, 1970.
- Orthmann, Werner: »Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik«, Berlin-Charlottenburg 1969.
- Solarová, Svetluše: »Zur Theorie der Mehrfachbehinderungen«. Vortrag: »IX. Arbeits- und Fortbildungstagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik Bremen«, 1970.
- Wolfgang, Hans: »Der taubstumme Mensch im Aspekt pädagogischer Anthropologie und Praxis«, Dortmund 1967.
- Wolfgang, H., und Borys, H.: »Beschulungs- und Erziehungsprobleme bei mehrfachbehinderten Kindern und Jugendlichen«. In: Ztschft. f. Heilpäd., 1968; 7; S. 365 — 372.
- Anschrift des Verfassers: Dr. Nikolaus Hartmann, Dozent. Institut für Sonderpädagogik, 69 Heidelberg, Zeppelinstraße 3.

**Landeswohlfahrtsverband
Württemberg-Hohenzollern**

Bei der als Ersatzschule staatlich anerkannten privaten Heimsonderschule im Landesheim Markgröningen (Krs. Ludwigsburg) ist die Stelle eines

Sonderschuloberlehrers(in)

zu besetzen. Die Stelle ist auch für einen Hauptlehrer geeignet, der Interesse an der Arbeit an einer Sonderschule hat. Die Heimsonderschule hat 65 Plätze. Sie wird von Kindern und Jugendlichen besucht, die wegen ihrer Körperbehinderung nicht in der Lage sind, eine öffentliche Schule zu besuchen.

Das Landesheim Markgröningen liegt zwischen Asperg und Markgröningen, etwa 6 km von der Stadtmitte Ludwigsburg und etwa 20 km von Stuttgart entfernt. Es bestehen gute Verkehrsverbindungen.

Geboten werden:

Anstellung und Bezahlung nach LBG (Bes.-Gr. A 13 a LBesO); Sozialleistungen wie im öffentlichen Dienst üblich; schönes, modern eingerichtetes Zimmer oder Dienstwohnung in neu erbauten Personalwohnhäusern; Teilnahme an der Gemeinschaftsverpflegung möglich.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen (Lebenslauf, Lichtbild, Zeugnis-Abschriften werden erbeten an den

Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern
7 Stuttgart 1, Postfach 2613

Bericht über die Arbeitstagung und 2. Ordentliche Mitgliederversammlung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) e. V.

Die Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) e. V. verfolgt den Zweck, die Entwicklung auf allen Gebieten der Angewandten Linguistik in der Bundesrepublik Deutschland voranzutreiben und zu koordinieren. Sie strebt dabei vor allem an, den Austausch wissenschaftlicher Informationen, Erfahrungen, Ergebnisse zu beleben und die Zusammenarbeit aller interessierten Personen und Institutionen auf nationaler und internationaler Ebene zu intensivieren (§ 2 der Satzung). Zu diesem Zweck führt die Gesellschaft Fachtagungen und Fortbildungskurse durch. Außerdem realisiert die Gesellschaft im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Möglichkeiten selbst Forschungsvorhaben oder fördert sie. Die letzte Arbeitstagung und zugleich 2. Ordentliche Mitgliederversammlung fand am 9. und 10. Oktober 1970 in Stuttgart statt. Sie wurde eröffnet durch den 1. Vorsitzenden der Gesellschaft, Herrn Professor Dr. G. Nickel, M. A. Die Veranstaltung sah neben einer größeren Anzahl von Plenumsvorträgen, die sich mit grundsätzlichen linguistischen Problemen befaßten, Referate und Diskussionen in zehn Sektionen vor. Das Sektionsprogramm war weit gespannt und befaßte sich mit hochaktuellen Forschungsprojekten wie etwa: Technologie und Medienverbund, Übersetzungswissenschaft, Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, Erforschung der Gegenwartssprachen, Psycholinguistik, Sprachtests, Maschinelle Sprachanalyse, Phonetik. Getragen wurden die Sektionen in ihrer Leitung und in den Referaten von führenden Vertretern ihres Fachgebietes.

Zum ersten Male tagte in diesem Jahr auch eine besondere Sektion unter der — noch vorläufigen — Bezeichnung »Sprachheilkunde«. Die Sprachheilpädagogik überschneidet sich in ihrer Zielsetzung insoweit mit den Anliegen der Angewandten Linguistik, als im Mittelpunkt der zu ergreifenden Rehabilitationsmaßnahmen die Vermittlung von Sprache in Form und Inhalt steht. Darüber hinaus bieten tatsächlich die Erfahrungen über das kommunikative Verhalten von Menschen, deren Sprachfähigkeit beeinträchtigt oder gestört ist, in gewisser Weise eine bessere Möglichkeit, die Struktur der Sprache, ihre Leistung bei den Vorgängen des Sprachverstehens und der Sprachgabe sowie ihre sozialprägende Wirksamkeit zu durchschauen, als das im allgemeinen bei normal verlaufenden Kommunikationsprozessen der Fall ist. Die Konstituierung der Sektion 10: »Sprachheilkunde«, die auf der 2. Arbeitstagung der GAL zum ersten Mal zusammengetreten ist, wurde deshalb von den Sektionsmitgliedern sehr begrüßt.

Bereits der Verlauf der ersten Sitzung führte zu einem intensiven Erfahrungsaustausch zwischen Sprachheilpädagogen und Sprachwissenschaftlern. Bei der Erörterung der generellen Bedingungen für einen effektiveren Informationsumsatz bei Hör- und Sprachgeschädigten erwiesen sich vor allem die Beiträge der Kommunikationsforscher des Instituts für Phonetik und Kommunikationsforschung, Universität Bonn, als weiterführend. In den Vorträgen und Diskussionen wurden schwerpunktmäßig drei Fragenkomplexe behandelt:

1. Als ein primäres Anliegen, zu dem die Angewandte Sprachwissenschaft einen bedeutenden Beitrag leisten könnte und sollte, wird die Entwicklung eines einheitlichen Begriffssystems nach sprachintegralen Gesichtspunkten angesehen, das eine zureichende Klassifizierung der nach Ursache und Auswirkung sehr unterschiedlichen Sprech-, Rede- und Sprachstörungen erlaubt.
2. Die Kompensation psycho-physischer Defekte erfordert die Entwicklung von signalphonetischen und elektro-akustischen Kommunikationshilfen für Sinnesgeschädigte sowie von Trainings- und Diskriminationsprogrammen für psychisch oder geistig in ihrer Sprachentwicklung Behinderten.
3. Zwingend erscheint die Gewinnung sprachimmanenter Kriterien für die bei Hör- und Sprachgeschädigten notwendigerweise zu erarbeitenden sprachlichen Mittel und speziellen Methoden zu ihrer Anwendung in Therapie und Sonderunterricht.

Wie stark das Bedürfnis zu einer engen Zusammenarbeit der verschiedenen Fachvertreter auf diesem Spezialgebiet ist, ergibt sich allein daraus, daß schon zu dieser ersten Arbeitstagung sieben Vorträge angemeldet wurden:

In dem ersten Vortrag »Sprachprobleme in der Hör- und Sprachgeschädigtenpädagogik« versuchte Prof. Dr. Jussen, Köln, im Sinne eines Einführungsvortrages einen Überblick zu geben über die Voraussetzungen und Auswirkungen der verschiedenen Arten von Sprachstörungen. Dabei wurden die Erfordernisse herausgestellt, die eine wirksame Sprachbildung bei Sprachgeschädigten ermöglichen. Vor allem wurde ausführlich auf die Probleme hingewiesen, die sich für die sprachheilpädagogische Forschung aus der Gewinnung moderner Verfahren zur Spracherschließung und zur Förderung des didaktischen Sprachumsatzes ergeben. Angesprochen wurden im einzelnen die Anliegen der automatischen Signalerkennung gesprochener Texte, der elektronisch-technischen Deskription umschriebener Sprachsegmente und der übungsmäßigen Fixierung erlernter Sprachschemata.

In grundsätzlichen, einander ergänzenden Ausführungen nahmen die Herren Dipl.-Psychologe Richter und Prof. Dr. Tillmann, Bonn, in zwei Vorträgen Stellung »Zur Simulation der Nachrichtengewinnung bei Sinnesgestörten« und zu »Retinale Repräsentation signalphonetischer Korrelate linguistischer Kategorien«. Richter stellte zur formalen Repräsentation des Verhaltens von Sinnesgestörten die folgenden Forderungen auf:

1. In den benutzten Systemkonstruktionen sollte Störung nicht als pathologisches, sondern als konstitutives Merkmal von Kommunikation thematisiert werden.
2. Der Bezug eines Systems auf die Umgebung sollte unter Berücksichtigung der systemeigenen Ableitung von Nachrichten aus Signal- und Gedächtnisinformation konstruiert werden. Logische Widersprüche zwischen Nachrichten (Kommunikationskonflikte) wären in bezug auf ihren kognitiven Wert für das System zu konzipieren.
3. Der Erfolg von Kommunikation zwischen Systemen sollte nicht primär als Grad der Übereinstimmung von Systemzuständen, sondern als Effektivität des wechselseitig gesteuerten Systemverhaltens im Hinblick auf ein Außenkriterium bestimmbar sein.

Der Referent trug Elemente einer derartigen Konstruktion vor (System S.). Er vertrat die Auffassung, daß die Simulation der Nachrichtengewinnung erheblichen Nutzen bei der Aufstellung und logischen Testung von therapeutischen Strategien — speziell auch bei der Anpassung von Sinnesprothesen — haben kann.

Erst in der Diskussion zu dem Vortrag von Prof. Tillmann wurde deutlich, wie unmittelbar eine neurophysiologische Interpretation des sinnesgestörten Systems in Verbindung zu bringen ist mit der speziellen Theorie der retinalen Repräsentation, wie sie der Referent in seinem Beitrag weiterentwickelte.

Unter Retina versteht Tillmann den sensorischen Input des Nervensystems. Auf die sensorische Retina eines Organismus projiziert sich die physische Welt, mit der das Nervensystem in kognitiver Kommunikation steht. Tillmanns Ausführungen beschränkten sich allerdings auf die retinale Repräsentation solcher Signalprozesse, die er als sog. phonetische Ereignisse spezifizierte. Die phonetischen Ereignisse wurden zweifach charakterisiert: Erstens als einsprachlich reguläres Verhalten von sprachschallartikulierenden Signalquellen, zweitens bezüglich der geometriesprachlichen Darstellbarkeit der linguistisch herrschenden Regularitäten im Rahmen einer Theorie der phonetischen Realisierungen. Die anwendungsseitige Relevanz, die für die anschließende Diskussion im Zentrum stand, ergibt sich aus dem von ihm wie folgt erklärten Ziel der Tillmannschen Untersuchungen: »Die phonetischen Ereignisse sollen auf einer künstlichen Retina in einer auch vom Sinnesgestörten wahrnehmbaren Form so dargestellt werden, daß dieser sie als lautsprachliche Äußerung identifizieren und auch semantisch verstehen lernen kann.«

In drei weiteren Vorträgen wurden linguistische Fragestellungen aus der Sicht der therapeutischen bzw. sonderpädagogischen Arbeit an Sprachgeschädigten behandelt.

Dr. Peuser (Rheinische Landesklinik für Sprachgestörte in Bonn) untersuchte in seinem Vortrag das Verhältnis von »Aphasie und Sprachwissenschaft«. Mit Hilfe von Tonbandaufnahmen veranschaulichte er die klinischen Erscheinungsbilder der rezeptiven und expressiven Aphasie. Er ging dann den Fragen nach, welche Aufschlüsse der Linguist aus dem Studium der Aphasie gewinnen und welchen Beitrag die Linguistik zur Analyse und

Therapie der Aphasie liefern kann. Er erörterte insbesondere die Gesetzmäßigkeiten des Abbaus der Sprache bei Aphasikern und die ihm zugrunde liegenden statistischen und strukturellen Regeln. In diesem Zusammenhang empfahl Peuser »die neurolinguistische Relevanz des Modells der generativ-transformationellen Grammatik an der Aphasie zu testen« und dabei zu überprüfen, inwieweit sich die statistischen Gesetze der Sprache in der Aphasie manifestieren. Da die Sprache des Aphasikers im Sinne einer Abweichungsgrammatik als Sprachform sui generis angesehen werden kann, bei der gewisse Transformationen fehlen, schlug der Referent den Aufbau einer Linguistik der gesprochenen Performanz vor, die auf den Disziplinen der Psycho- und Soziolinguistik aufzubauen hätte. Voraussetzung hierfür wäre — das zeigte sich vor allem in der anschließenden Diskussion deutlich — die Gewinnung einer möglichst umfangreichen Analyse des Korpus eines jeden Aphasikers nach qualitativen und quantitativen Gesichtspunkten im Bereich des Phoneminventars, des Wortschatzes und der Satzmodelle.

Mit der Anwendung der Wortinhaltforschung auf die sprachheilpädagogische Praxis befaßte sich der Vortrag von Prof. Dr. Schulte, Heidelberg: »Systematisierung von Richtungen und Ergebnissen der Wortinhaltforschung im Hinblick auf die sprachpädagogische Praxis.« Schulte, der sein Referat vorlesen ließ, entwickelte seine Forderungen für die Sprachdidaktik und die Methodik des Sprachunterrichtes bei Sprachgeschädigten aus sieben Thesen, die den Ausgangspunkt und die Motivation für seine Überlegungen bildeten. Er stellte Fachausdrücke, wie Name, Wort, Sachbegriff, Terminus und Begriff, terminologisch gegenüber und entwickelte Vorschläge zu ihrer unterrichtlichen Erarbeitung. Hierbei wurde vor allem der »Sinnbezirk« als der »systematische Ort des Zusammentreffens und der Wechselwirkung von innersprachlichen und außersprachlichen inhaltlichen Bestimmtheiten in der sprachheilpädagogischen Praxis« ausgedeutet und als ein Weg gekennzeichnet, die Sprachbildung für den Behinderten durchsichtiger und interessanter zu gestalten.

Da der Vortrag verlesen werden mußte, kam es leider nicht zu einer ausführlichen Diskussion der vorgetragenen Gedanken.

In dem letzten Referat behandelte Prof. Dr. Alich, Köln, ein zentrales Anliegen der Lautsprachvermittlung bei Gehörlosen. In seinem Vortrag über Forschungsergebnisse »Zur sprachlichen Kommunikation über das Absehen vom Munde« betonte der Vortragende die Signifikanz gewisser Kineme für den Absehvorgang. Er berichtete anschließend über die Entwicklung verschiedener, das Mundabsehen stützender Fingerzeichensysteme. Alich stellte bei dem in Amerika erprobten neuartigen System, der sog. »Cued-Speech«, wesentliche Übereinstimmungen mit seinen eigenen theoretischen und empirischen Untersuchungsergebnissen fest. Er schlug deshalb vor, die positiven Kombinationsmöglichkeiten bei einer simultanen Verwendung von Mundabsehen und Fingerzeichen verstärkt im Kommunikationsprozeß bei Gehörlosen in Anwendung zu bringen.

Insgesamt kann festgestellt werden, daß der Informations- und Erfahrungsaustausch während der Sektionssitzung wertvolle Anregungen für eine effektivere Sprachbildung bei Hör- und Sprachgeschädigten vermittelt hat.

Prof. Dr. H. Jussen

Die Sonderschulen im Bildungsbericht der Bundesregierung

Der im Jahr 1970 von der Bundesregierung vorgelegte Bericht (Bundestagsdrucksache VI/925) geht in Teil B — Die Struktur des Bildungswesens — in einem besonderen Abschnitt auf die Situation, Probleme und Zielvorstellungen ein, die Schulreife und Sonderschulen betreffen. Darin heißt es u. a.:

»Gleiche Chancen in Bildung und Ausbildung müssen auch behinderten oder geschädigten Kindern geboten werden. Sie sind in einer leistungsorientierten Industriegesellschaft besonders benachteiligt. Es ist deshalb Aufgabe der Gesellschaft, das Sonderschulwesen zu verbessern und auszubauen, um das Recht auf Bildung auch für benachteiligte Kinder zu verwirklichen und ihnen die Möglichkeit zu geben, am gesellschaftlichen und politischen Leben teilzunehmen.

Das eigentliche Sonderschulwesen ist in den vergangenen Jahren mit beachtlicher Intensität ausgebaut und besser als zuvor mit Lehrern versorgt worden.

Die Schülerzahl stieg von 1961 bis 1967 um 59 %, die der Lehrer um 87 %.

Der Ausbau war jedoch von Land zu Land — und innerhalb der einzelnen Länder oft von Bezirk zu Bezirk — sehr verschieden. Besonders unzureichend mit Sonderschulen versorgt sind viele ländliche Gebiete.

Die Schätzungen über den Anteil sonderschulbedürftiger Kinder an einem Altersjahrgang schwanken erheblich. Die Bundesregierung hat im »Bericht über den Stand der Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildungsplanung« von 1967 auf Schätzungen verwiesen, die sich auf 8 % eines Altersjahrganges belaufen. Schätzungen dieser Art gehen jedoch vom bestehenden System aus und können deshalb nicht ohne weiteres als Richtzahlen für den künftigen Ausbau der Sonderschulen in einem reformierten Bildungswesen übernommen werden.

Die Bundesregierung hat für den Bereich der Sonderschulen folgende Zielvorstellungen:

1. Der Ausbau der vorschulischen Erziehung, die Reform der Grundschule und die Entwicklung besonderer Förder- und Kompensationsprogramme im Elementar- und Primärbereich sollen dazu führen, daß nach Möglichkeit alle Kinder, die schulpflichtig werden, auch in eine allgemeine Schule aufgenommen werden können. Elementarerziehung und Grundschule sollen die Aufgabe und Funktion der derzeitigen Schulkindergärten bzw. Vorklassen übernehmen.
2. Der Ausbau und die verbesserte Ausstattung der Sonderschulen sollen bewirken, daß — möglichst vielen behinderten Kindern nach einer Zeit besonderer Förderung der Besuch einer allgemeinen Schule ermöglicht wird,
 - im Bereich bestimmter Sonderschulen (z. B. für Seh-, Hör- und Körperbehinderte) qualifizierende Bildungsabschlüsse (Abitur I und II) verstärkt angeboten werden,
 - besonders schwer Behinderten und Geschädigten spezielle Einrichtungen (z. B. beschützende Werkstätten) und durch individuelle Versorgung und Behandlung (z. B. heilpädagogische, physiotherapeutische und psychotherapeutische Maßnahmen) zu einer bestmöglichen Lebens- und Berufsvorbereitung verholfen wird.
3. Um alle drei Zielsetzungen zu verwirklichen, ist eine verstärkte Spezialausbildung und Weiterbildung für Sonderschullehrer notwendig.
4. Sonderschulen müssen vorrangig zu Ganztagschulen mit entsprechender personeller und räumlicher Ausstattung ausgebaut werden. Nur dann gewinnt die Sonderschule Zeit und Raum für ihre besondere pädagogische Aufgabe.
5. Bildungsforschung auf dem Gebiet der Heilpädagogik und die Entwicklung neuer technologischer Lehr- und Lernhilfen für die verschiedenen Formen der Behinderung sollen mit Vorrang gefördert werden.
6. Die notwendigen Verfahren und Regelungen, durch die ein frühzeitiges Erkennen von Behinderungen ermöglicht wird, sollen alsbald verbessert und vervollständigt werden.

Die Bundesregierung ist bereit, auf dem Wege von Vereinbarungen die Entwicklung von Curricula und von technologischen Lehr- und Lernhilfen für Behinderte und Geschädigte zu unterstützen.«

Eine tabellarische Übersicht über Sonderschulen macht durch eine Gegenüberstellung der Zahlen der Schüler, Lehrer, Schüler je Lehrer und je Klasse aus den Jahren 1961 und 1967 die beachtlichen Fortschritte deutlich und läßt einen Vergleich der Entwicklung in den einzelnen Bundesländern und Berlin (West) zu.

Wir wissen inzwischen, daß diese positive Entwicklung auch in den folgenden Jahren angehalten hat und in einem knappen Jahrzehnt etwa zu einer Verdoppelung der Klassen-, Schüler- und Lehrerzahlen geführt hat. Wenn die Bundesländer in ihren Anstrengungen nicht nachlassen, ist zu erwarten, daß in nicht zu ferner Zukunft das Problem der sonderpädagogischen Versorgung behinderter Kinder befriedigend gelöst ist.

Der Sprachheilpädagoge wird sich allerdings besorgt fragen, ob dabei auch die Belange seines Fachbereiches und die der ihm anvertrauten Kinder angemessen berücksichtigt werden. (Der Bildungsbericht 70 kann durch den Verlag Dr. Heger, Bonn, bezogen werden.)

Wi

Günther Makowsky †

Am 1. Oktober 1970, in seinem 45. Lebensjahr, erlag nach schwerer Krankheit unser lieber Kollege und Freund Günther Makowsky einem heimtückischen Leiden.

Günther Makowsky wurde am 16. April 1926 in Essen geboren. Mitten im »Kohlenpott« aufgewachsen, verbrachte er dort seine Jugend, besuchte die dortigen Schulen und kam schließlich auf die Lehrerbildungsanstalt nach Bad Godesberg, um sich für den Lehrerberuf vorzubereiten. Der Zweite Weltkrieg unterbrach zunächst dieses Bestreben. Als Panzergrenadier eingezogen, wurde er noch am 10. April 1945 bei Erfurt verwundet und geriet, im Lazarett liegend, in amerikanische, später in russische Gefangenschaft. Nach seiner Entlassung kam Günther Makowsky nach Berlin und trat 1946 in den Wedding Schuldienst als Schullehrer. Dort bestand er seine Staatsprüfungen mit gutem Erfolg und kam 1953 an die Albert-Gutzmann-Schule für Sprachbehinderte.

Dort widmete er sich mit ganzem Herzen der neuen, sich selbst gestellten Aufgabe, sprachkranken Kindern zu helfen. Erneut unterzog er sich einem weiteren Spezialstudium und legte 1955 die Prüfung für das Lehramt an den Sonderschulen (Sprachheilschulen) von Berlin ab. Auch in der Arbeitsgemeinschaft der Schwerhörigen- und Sprachheillehrer Berlins, der heutigen Landesgruppe der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik in Deutschland e. V., arbeitete er von Anfang an aktiv mit. Durch seine vielfachen Ideen und seine Tatkraft befruchtete er unsere Arbeit und sorgte auch als Rechnungsführer für das materielle Wohl unserer Organisation.

Unermüdlich war er auf der Suche nach neuen und besseren Wegen, den im Sprechen gehinderten Kindern zu helfen, ihr Leiden zu mindern, zu bessern und zu heilen. Sein unerschütterlicher Optimismus, seine Ruhe und Umsicht wirkten wohlthuend auf die Kinder wie auf das ganze Kollegium. Stets stand er mit Rat und Tat jedem zur Seite, der um Hilfe an ihn herantrat, oder wo zu helfen er als notwendig empfand.

Dabei bedurfte er längst selbst unsrer aller

Hilfe. Mannhaft unterdrückte er das Leiden, das ihn seit langem quälte. Als er sich beugen mußte, war es zu spät. Trotz sofortiger, umfassender, schwerer Operation konnte er nicht mehr gerettet werden.

Am 23. Oktober 1970 wurde unser lieber Freund zur Ruhe getragen. Die große Teilnahme zeigte, wie viele Freunde er hatte. Weit war sein Name in Fach- und Freundeskreisen in Berlin und über Berlin hinaus bekannt. Er war einer unserer Besten. Wir werden ihm stets eine ehrende und freundschaftliche Verbundenheit bewahren.

H. Kleemann

Landesgruppe Westfalen-Lippe

Bericht über die 20. Arbeits- und Fortbildungstagung

Die diesjährige Arbeits- und Fortbildungstagung fand am 24. September 1970 in Osnabrück statt. Tagungsraum bot das Hotel »Hohenzollern«.

Diesmal stand die Tagung nicht unter einem besonderen Themenkreis, sondern war darauf angelegt, die Organisationsformen der Sprachheilarbeit im Sprachheilheim Werscherberg bei Osnabrück kennenzulernen und darüber hinaus Erfahrungen der eigenen Sprachheilarbeit mit den Kollegen auszutauschen.

Um 17 Uhr eröffnete Verwaltungsdirektor Wallrabenstein als Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft die Tagung. Dieser Donnerstagnachmittag und -abend war internen Fragen zugewandt, wie Satzungsänderungen, Planung der 21. Arbeits- und Fortbildungstagung, neue Vorstandsmitglieder, Nachwuchsfragen; insbesondere Ausbildungsmöglichkeiten als Sprachheillehrer, als Logopäde/Logopädin in Dortmund. Ein gemeinsames Abendessen schloß die Donnerstagveranstaltung ab.

Für Freitag, den 25. September 1970, vormittags stand die Besichtigung des Sprachheilzentrums Werscherberg auf der Tagesordnung. Leider konnte der Leiter dieser Einrichtung, Herr Hayder, wegen anderer Verpflichtungen die Begrüßung und Leitung der Veranstaltung nicht übernehmen. Sein Vertreter, Herr Kölsch, übernahm die Leitung und gab einen kurzen Überblick über die einzelnen Einrichtungen des Sprachheil-

zentrums Werscherberg. Er gab einen Einblick in die vielfältigen Abteilungen und Betreuungseinrichtungen des Sprachheilzentrums. Anschließend erläuterte Fräulein Nauendorf, die pädagogische Leiterin, die Arbeit in dem Arthur-Hennig-Heim und dem Elisabeth-Frerich-Heim, zwei Unterabteilungen des Sprachheilzentrums Werscherberg. Sie hob hervor, daß hier eine fachärztliche Betreuung sprachkranker Kinder durch einen Facharzt für Neurologie und Psychiatrie gewährleistet sei.

Herr Kronenberg, der Verantwortliche in logopädischen Fragen, erläuterte die Stottertherapie mit Hilfe der »mehrdimensionalen Methode«, die hier mit gutem Erfolg angewandt werde. Gemeint ist das Angehen des Stotterns von allen Seiten, also von der Seite der Medizin, der Rhythmik, der musischen Erziehung (Laienspiel) und nicht zuletzt der Sprachheilarbeit. Sommerfeste, Weihnachtsspiele, Karneval, Puppenspiele würden dazu beitragen, die jungen Menschen in bezug auf den Redefluß günstig zu beeinflussen. Frau Fay, eine der Sprachtherapeutinnen, bemühte sich besonders um die mit einer Sprachverzögerung behafteten Kinder. An einem praktischen Beispiel ihrer Arbeit mit den Kindern konnten die Sprachheilbeauftragten aus Westfalen-Lippe sehen, wie hier gearbeitet wird. Besonders die Auflockerungsübungen durch rhythmische Bewegungen schufen eine günstige Voraussetzung für das Sprechen.

Im Anschluß an die sehr interessanten Ausführungen und Beispiele, auch der anderen Mitarbeiter des Sprachheilzentrums, wurde die Anstalt in Werscherberg besichtigt. Die Großzügigkeit der gesamten Anlage, die geschickte Zusammenfassung der Gruppen sprachkranker Kinder, das persönliche gute Verhältnis zwischen Kindern und Personal ließen den Eindruck gewinnen, daß schon diese Äußerlichkeiten günstige Voraussetzungen für einen Heilerfolg böten.

Der Nachmittag war der internen Berichterstattung über die Sprachheilarbeit in den einzelnen Bezirken der Sprachheilbeauftragten vorbehalten. Analysiert man den Inhalt dessen, was dargeboten wurde, so treten als besondere Fakten hervor: Es gibt zu wenig ausgebildete Sprachtherapeuten. In einzelnen Kreisen müssen sprachkranke Kinder ein Jahr und länger auf eine Sprachheilbehandlung warten, ehe sie betreut werden können. In manchen Kreisen, besonders

in den kreisfreien Großstädten, geht man dazu über, Kindergärtnerinnen dahingehend auszubilden, daß sie einen Sprachfehler bei den ihnen anvertrauten Kindern erkennen und diagnostizieren können. Sie sollen dann im Verein mit einem Sprachheillehrer — nach einer Einregulierung des Sprachleidens durch diesen — die Übungen übernehmen. Hiervon verspricht man sich eine erhebliche Entlastung des einzelnen Kursleiters und des Sprachheilbeauftragten. Außerdem wird hier der Frühbetreuung Genüge getan.

In ländlichen Bezirken geht man dazu über, die Sprachheilarbeit im Elternhaus vorzunehmen. Man kann den Kindern, besonders wenn es sich um vorschulpflichtige Kinder handelt, nicht zumuten, Entfernungen von mehreren Kilometern bis zur nächsten Ambulanz zurückzulegen.

Aber auch mit Sprachtherapeuten sehr gut bestückte Kreise kamen zu Wort. So konnte von einem Landkreis mit nur etwa 100 000 Einwohnern berichtet werden, daß hier 15 ausgebildete Sprachtherapeuten tätig sind, denen ein Etat von etwa 50 000,— DM zur Verfügung steht.

Die anschließende Aussprache befaßte sich mit den Möglichkeiten der Vertiefung der Sprachheilarbeit. Insbesondere wurden Elternbriefe ins Auge gefaßt. Auch die Presse sollte durch geeignete Veröffentlichungen auf die Sprachheilarbeit aufmerksam machen.

Am Samstagvormittag wurden die Berichte über die Sprachheilarbeit fortgesetzt. Hier kamen hauptsächlich Fachfragen zur Sprache. Klage wurde über die geringen Erfolgchancen der Stotterer geführt. Leider böte auch die Literatur keinen Hinweis dafür, wie man einen Stotterer für alle Zeit von seinem Leiden befreien könne. Die Veranstaltung schloß am Mittag gegen 12 Uhr.

Karlheinz Stroetzel

Ehrenvolle Ernennung

Herr Prof. Dr. Michael Atzesberger, der an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz, Abteilung Koblenz, Psychologie lehrt, wurde zum 1. Oktober 1970 zum »Ordentlichen Professor an einer wissenschaftlichen Hochschule« ernannt. Wir gratulieren und wünschen weitere fruchtbare Arbeit auch zugunsten der Sprachgeschädigten.

Vorstand und Redaktion

I. A. L. P.
International Society of Logopedics and Phoniatics

XV INTERNATIONAL CONGRESS OF PHONIATRICS

School of Medicine · University of Buenos Aires · Argentina

August 14 — 19, 1971

Dear Friend:

It is our sincere wish that this Congress, organized by IALP for the first time outside of Europe, shall welcome you in Buenos Aires with its traditional warmth and friendship. We believe that registrations will exceed over one thousand members with the participation of the most eminent phoniatic specialists in the world.

The scientific program will be enhanced by highly interesting topics of the field while a complete schedule of tourist activities has been set up offering attractive tours, sightseeing and a well balanced social activities program.

Registrations fees:

1. Physicians, speech pathologists, speech therapists:
\$ 50 (U. S. currency) before 3.31.1971
\$ 60 (U. S. currency) after 3.31.1971
2. Students and related professions:
\$ 20 (U. S. currency)
3. Accompanying members: (Wives, sons, daughters.)
\$ 30 (U. S. currency)

You may deliver only a paper, both on the Reports fields and on general speech, voice and language pathology. Time 10'.

Your title, name and address, and a hundred-words summary should arrive in the 3 first months of 1971 at:

XV International Congress of Phoniatics
Rodríguez Peña 1875
Buenos Aires - Argentina

Dead-Line: march 31, 1971

TENTATIVE SCIENTIFIC PROGRAM

August 14, Saturday: Registration.

August 15, Sunday: Inauguration.

First Special Lecture.

Meeting of I.A.L.P. Executives and Official Delegates.

August 16, Monday: First Report: »Objective Controls of Phoniatics Therapy«.

First Symposium: »Phonosurgery«.

Second Special Lecture.

August 17, Tuesday: Second Report: »Current trends in phoniatic and logopedics in the different countries of the world«.

Second Symposium: »Speech rehabilitation in aphasics«.

Third Special Lecture.

August 18, Wednesday: General Assembly.

August 19, Thursday: Third Report: »The learning theory in the speech and voice therapy«.

Third Symposium: »Speech and voice in actors and singers«.

Meeting of the new Executive Committee of I.A.L.P.

Closing session.

SOCIAL PROGRAM

August 15, Sunday: Reception.

Folk dances and national games.

August 16, Monday: Fashion Show.

Evening performance of Opera or Ballet at the Colon Theatre.

August 17, Tuesday: Music and popular dances.

August 18, Wednesday: Country Party.

Reception (For official Delegates only).

August 19, Thursday: Closing Gala Dinner.

TOURIST PROGRAM

The Organizing Committee is preparing all-inclusive tour packages by air for groups and individuals and has reserved hotel space at selected Hotels of De-luxe, First and Standard categories at special prices.

On August 15, 16 and 17 sightseeing tours in and around the City have been organized by private motorcoaches or private cars with multi-lingual speaking guides.

On August 18, a very interesting Excursion by Motorcoach has been organized visiting the Great Delta and the Islands of Tigre.

On August 19, Excursion by Motorcoach visiting the Children's Village and the famous Anthropological Museum of La Plata. Specially organized post-congress tours will be available offering air package tours to

beautiful San Carlos de Bariloche, the magnificent Iguazu Falls, the world famed resort city of Mar del Plata and to Rio de Janeiro, Brasil.

SPECIAL ACTIVITIES PROGRAM

Every day there will be guided visits to specially selected scientific centers.

Continued sessions of scientific films; prizes will be awarded to two best.

International commercial exhibition.

Scientific exhibitions, for institutes and individuals.

Two prizes will be awarded for each category.

The International College of Experimental Phonetic (C.I.P.E.) will organize a pre-congress course of experimental phonetic.

The Argentine Society of Phonoaudiology (A.S.A.L.F.A.) will organize during the period of the Congress special lectures and courses on modern audiology.

The Collegium Medicorum Theatri (C.O. M.E.T.) will organize a Round Table discussion on Physiology and Pathology of Singers.

During the Closing Gala Dinner, prizes will be awarded to the best films and exhibitors; and foreign ladies will receive attractive souvenirs.

Internationale Sonnenberg-Tagungen

27. 3. — 5. 4. 1971:

Rehabilitation und Sonderpädagogik

Die soziale Eingliederung (bzw. Wiedereingliederung) behinderter Menschen in die sie umgebenden gesellschaftlichen Verbände (Familie, Schulklasse, Betriebsabteilung, Verein, gesellschaftliche Großgruppen) wird mehr und mehr als eine Aufgabe verstanden, die nur interdisziplinär zu lösen ist. Insbesondere die Rehabilitationsmedizin und die Sonderpädagogik können ihre wichtigen Aufgaben nur lösen, wenn sie die Ansätze zu Formen der Zusammenarbeit weiter ausbauen, die auf Teamwork zurückgehen.

16. — 25. 6. 1971:

Die Rehabilitation der Mehrfachbehinderten

Die stärkere Zuwendung zu den Problemen der Mehrfachbehinderten ist eine Folge der noch relativ neuen Erkenntnis, daß jede Behinderung zu mehr oder minder starken psycho-sozialen Abweichungen im Verhalten, in der Lernbereitschaft oder in der Kommunikationsfähigkeit führt. Die Tagung wird sich auch mit den Problemen der möglichst frühen Sondererziehung mehrfachbehinderter Kinder, insbesondere mit dem Aufbau komplexer Therapie- und Unter-

richtsverfahren für diese Kinder, zu beschäftigen haben.

20. — 28. 11. 1971:

Rehabilitation der Lernbehinderten

Ziel dieser Tagung ist es, die besonderen Probleme der Lernbehinderung, die sich aus der multifaktoriellen Betrachtungsweise ergeben, aufzuzeigen. Im Mittelpunkt stehen dabei neben sonderpädagogischen Referaten die Möglichkeiten und Grenzen der Verhaltenstherapie, die Zusammenarbeit zwischen Sonderpädagoge und Arzt, soziologische und psychologische Hilfen für den Sonderpädagogen.

Tagungsstätte: Internationales Haus

Sonnenberg

3424 bei St. Andreasberg (Oberharz)

Tagungsbeitrag (voraussichtlich): 106,— bis 112,— DM einschließlich Unterkunft, Verpflegung, Sonderbus Bad Harzburg — IHS und zurück sowie Harzrundfahrt; für Studenten 91,— bis 98,— DM.

Meldungen werden erbeten an die Geschäftsstelle des Internationalen Arbeitskreises Sonnenberg
3300 Braunschweig, Bankplatz 8
Postfach 460

Das verbilligte Subskriptionsangebot für den Tagungsbericht Bremen 1970

ist bis zum 31. März 1971 befristet. Wir bitten um Beachtung
des dem Heft 6/1970 beigefügten Bestellzettels.

Zeitschriftenschau

Unter dieser Rubrik sollen in Zukunft die bibliographischen Daten von für den Sprachbehinderten- und Schwerhörigenpädagogern wichtigen Zeitschriftenbeiträgen genannt werden.

Der Sprachheilpädagoge. Fachzeitschrift der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Heft 4/1970.

Aus dem Inhalt:

Wilhelmine Zeller: Die sprachliche Entwicklung des Kindes; John Lea und Anne Canning: Erziehung und Behandlung rezeptiv-aphasischer Kinder; Robert Bieler: Förderung behinderter Kinder im Vorschulalter; Gertraud Pechel: Das Rehabilitationszentrum für Taubstumme und Sprachgestörte in Zagreb.

Zeitschrift für Heilpädagogik. Hrsg.: Verband Deutscher Sonderschulen; Verlag W. Reßmeyer, 307 Nienburg, 21. Jg. 1970.

Heft 6: Norbert Myschker: Sonderschule u. Gesamtschule. Zur Integration behinderter Kinder in Gesamtschulsysteme, S. 298 — 311; Hans Eberwein: Die Sonderschule als Integrationsfaktor der Gesamtschule — ein pädagogisch-soziologisches Problem, S. 311 — 327.

Heft 7: Heinz Bach: Umfang und Struktur der Sonderpädagogik (Heilpädagogik), S. 361 — 366; Milos Sovák: Die Reflextheorie als methodologisches Prinzip in der Heilpädagogik, S. 366 — 377.

Heft 8: Hartmut Horn: Einstellung zu Behinderten, S. 409 — 416.

Heft 11: Hans Bokelmann: Psychagogische Arbeit mit Stotterern im Vergleich zu anderen Methoden, S. 585 — 602; Josef Kliegel: Stotternde Kinder im Rosenzweig-P-F-Test, S. 602 — 606; Erwin Richter: Über die abgebremste Stimme im Symptombild und über die Bedeutung der Stimmführung in der Übungstherapie des Stotterns, S. 606 — 617.

Heft 12: Gottfried Kluge: Katamnestiche Untersuchungen hinsichtlich des schulischen Fortkommens von Kindern, die im Neugeborenenalter an einer Erythroblastose erkrankt waren, S. 633 — 646.

Neue Blätter für Taubstummenbildung. Zeitschrift für Hör- und Sprachgeschädigten-Pädagogik; Verlag W. J. Bechinger, 6903 Neckargemünd, 24. Jg. 1970.

Heft 1: Elmar Schaar: Entwicklungspsychologische Aspekte zur Erziehung des dreibis sechsjährigen hörgeschädigten Kindes im Kindergarten, S. 13 — 21; Manfred Breiting: Das mehrfach geschädigte Vorschulkind, S. 21 — 29.

Heft 2: Nikolaus Hartmann: Zentrale Probleme der Früherziehung des hörgeschädigten Kindes in der Bundesrepublik Deutschland, S. 65 — 74; Otto Kröhnert: Das Selbstverständnis des Sprachheillehrers in der Gegenwart, S. 84 — 92.

Heft 4: Heribert Jussen: Schwerhörigkeit und soziale Umwelt, S. 193 — 209; Evaria Bechinger: Schwerhörige und Berufsbildung, S. 213 — 217; Johannes Diebig: Zehn Jahre Früherziehung hörsprachgeschädigter Kleinkinder II, S. 232 — 242.

Heft 5: Erwin Kern: Die Frage in der Sprachbildung des hörgeschädigten Kindes, S. 258 — 275.

Heft 6: Heinrich Kratzmeier und Nikolaus Hartmann: Frühbetreuung und Einschulungsprognose hör- und sprachgeschädigter Kinder in Baden-Württemberg, S. 354 — 358.

Hörgeschädigte Kinder. Vierteljahresschrift der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Hör-Sprach-Geschädigten e. V., Verlagsleitung: E. Kühn, 4307 Kettwig, 7. Jg. 1970.

Heft 1: Maria Eggenberger: 30 Monate Haus-Spracherziehung, S. 4 — 11; Walter Bärsch: Besondere Erziehungsprobleme bei schwerhörigen Kindern, S. 26 — 28; Guido Hildebrandt: Die Vorschule — ein notwendiges Bestandteil der modernen Schule für hörsprachbehinderte Kinder, S. 36 — 40.

Heft 2: Hans-Joachim Heidelberger: Die Bedeutung des gemeinsamen Spielens innerhalb der Klassengemeinschaft von schwerhörigen Kindern, S. 75 — 77.

Heft 4: Armin Löwe: Elternaussagen zu Fragen der Frühbetreuung hörgeschädigter Kinder, S. 162 — 167.

Die Sonderschule. Volkseigener Verlag Volk und Wissen, Berlin, 15. Jg. 1970.

1. Beiheft: A. Pavlová-Zahálková: Komplexe Schlaftherapie des Stotterns, S. 3 — 20; Günter Stange: Erziehung, Bildung und Therapie stotternder Kinder in einem Kinderkurheim, S. 21 — 48; Klaus-Peter Becker: Die logopädische Behandlung des Stotterns im System des Sprachheilwesens, S. 49 — 52.

Heft 3: Gertraud Petermann und Christa Theiner: Zu Fragen der Hörerziehung bei Stammellern, S. 180 — 184.

Heft 4: Ingeburg Kind und Ilse Kubiak: Erste Ergebnisse komplexer medizinisch-logopädischer Behandlung bei Stotternern mit frühkindlicher Hirnschädigung, S. 246 — 248.

Heft 5: Gertraud Petermann: Aus der Praxis der muttersprachlichen Erziehung bei Stotternern, S. 290 — 294; Gerhard Schäfer: Organisation und Methoden der Früherfassung sprachgestörter Kinder, S. 310 — 312; Gerhard Albrecht: Die Tonbandaufnahme im Dienste der Umerziehung stotternder Jugendlicher und Erwachsener, S. 312 — 315. *Jürgen Teumer*

Löwe, A.: Lesespiele für behinderte Kleinkinder. Praktische Anleitungen für Elternhaus, Kindergarten und Klinik. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin-Charlottenburg 1969. 73 Seiten und 35 Bilder. Kartonierte 7,70 DM.

Löwe bietet nach kurzem Eingehen auf die Frühleselernmethoden von Doman/Lückert und Kratzmeier 27 Lesespiele und einen Fibelhinweis nach Erfahrungen der Pädagogischen Beratungsstelle Heidelberg. Er meint jedoch, daß diese Spiele nicht nur für hörgeschädigte Kinder nützlich sind, sondern z. B. auch für körper-, sprach- und lernbehinderte. Das Spielmaterial und das zweckmäßige Umgehen mit diesem wird anschaulich beschrieben. Vier knappe Falldarstellungen sollen verdeutlichen, daß das frühe Lesenlernen verschiedenartig behinderten Kindern gute allgemeine Entwicklungshilfe bieten kann. *Arno Schulze*

Blau, A. (Bearbeiter): Bibliographie Hörgeschädigtenwesen 1967 — 1969 (mit einem Nachtrag für das Jahr 1966). Herausgegeben vom Bund Deutscher Taubstummenlehrer. 116 Seiten, kartoniert. Auskunft über Bezug

und Preis durch Arno Blau, 1 Berlin 19, Waldschulallee 29.

Der vorliegende Band ist die 5. Fortsetzung einer umfassenden Hörgeschädigten-Bibliographie, die der Bund Deutscher Taubstummenlehrer in Abständen von drei Jahren herausgibt. Arno Blau ist von Beginn an ein sehr fleißiger Bearbeiter gewesen, der bis 1969 etwa 38 000 Titel zusammentrug, von denen ein erheblicher Teil in diesem Bande zu finden ist. Hierbei ist das in- und ausländische Schrifttum berücksichtigt und nach Verfassernamen alphabetisch geordnet worden. Erscheinungsort, Verlag, Jahr und Seitenzahl der Beiträge sind angegeben. Die vorhergehenden Bände sind noch erhältlich und wie dieser fünfte besonders den Studierenden der Hör- und Sprachgeschädigtenpädagogik zu empfehlen. *Arno Schulze*

Hägi, H., Bürli, A., und Mathis, A. (Hrsg.): Legasthenie. Ursachen, Erscheinungsformen, Erfassung, Behandlung. Verlag Julius Beltz, Weinheim/Berlin/Basel 1970, 308 S., kart. 24,— DM.

Die letztjährige Tagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. in Bremen hat gezeigt, wie stark das Problem der Legasthenie den Sprachbehindertenpädagogen tangiert. Es bedarf keiner prophetischen Gabe, die Notwendigkeit eines sicher noch stärkeren zukünftigen Engagements vorauszusagen.

Jeder am Problem Interessierte kann dann mit Gewinn zu diesem Buch greifen, das eigentlich ein Tagungsbericht des Legasthenie-Kurses vom 10. bis 12. 7. 1969 an der Universität Freiburg (Schweiz) ist.

Derartige Berichte zeichnen sich ja gewöhnlich durch Prägnanz theoretischer Erörterung, Vielfalt sachbezogener Darstellung und Fülle fundierter Praxisbezogenheit aus. Auch hier ist es namhaften Vertretern aus Forschung, Lehre und Praxis gelungen, die Bereiche Ursachen, Erscheinungsbilder, Erfassungsmethoden sowie Behandlung der Legasthenie in gut verständlicher Form darzustellen.

Die zahlreichen Aspekte werden dabei jeweils kurz abgehandelt. Es wird deutlich, daß sowohl auf dem somatisch-medizinischen wie auch auf dem definitorischen, heilpädagogischen und psychologischen Gebiet in theoretischer wie in praktisch-methodischer Hinsicht noch viel schwierige Arbeit zu leisten sein wird. Die sich teilweise

widersprechenden Auffassungen sind genügend Beweis der Suche nach Erhellung des letztlich noch ungeklärten Syndroms Legasthenie.

Zum Themenkreis »Ursachen und Erscheinungsbilder« sprachen u. a. L. Schenk-Danzinger: Erscheinungsformen der Legasthenie; R. Müller: Ursachen von Lese- und Rechtschreibstörungen; H. Grissemann: Legasthenie als Deutungsschwäche — eine Wahrnehmungs- und leistungspsychologische Betrachtung; H. Vrticka: Lese- und Rechtschreibschwäche in phoniatischer Sicht.

Der Problemkreis »Erfassung der Legasthenie« enthält u. a. Beiträge von P. Lory, O. Kowarik und M. Linder, die über die Biglmaiersche, die Wiener und Zürcher Erfassungsmethoden referieren.

Den Praktiker werden die Beiträge des dritten Teiles »Behandlung der Legasthenie« ganz besonders interessieren: u. a. A. Kern: Die Legasthenietherapie unter gegenstandstheoretischen Aspekten; R. Müller: Gezieltes Lese- und Rechtschreibtraining; M. Hess: Einige Aspekte der Legasthenie-Behandlung; E. Gygax: Rhythmische und akustische Übungen in der Legastheniebehandlung; O. Kowarik: Praktische Fehlerbehandlung im Rechtschreiben.

Der Anhang des Buches enthält zahlreiche Literaturangaben über Monographien, Kongreßberichte, Zeitschriftenartikel, Untersuchungsverfahren und therapeutisches Material.

Jürgen Teumer

Heß, Maria: Der Rhotazismus (das R-Stammeln) und seine Behandlung. Antonius-Verlag Solothurn (Schweiz), 1970, Gärtnerstraße 7, 9,60 Fr.

Frau Heß hat mit obengenanntem Titel erneut eine ausgezeichnete Veröffentlichung vorgelegt. Sie berichtet darin über Wesen und Arten der R-Laute und umreißt deren Problematik. Danach geht sie auf die Physiologie dieser Laute in allen motorischen, akustischen und atemtechnischen Einzelheiten ein. Palato- und Glossogramme veranschaulichen deren Bildung.

Ein weiteres Kapitel bringt Wesen, Ursachen, Erscheinungsformen, Häufigkeit des Rhotazismus und dessen Koppelung mit anderen Sprachstörungen. Es wird nicht nur eine sorgfältige physiologische Diagnose, sondern auch eine Berücksichtigung der mundartlichen und milieubedingten Abweichungen der R-Bildung berücksichtigt.

Vor der eigentlichen Therapie werden eine ganze Reihe vorbereitende, allgemein sprechtherapeutische und spezielle Zungenübungen empfohlen. Die verschiedenen R-Laut-Bildungen wie Zungenspitzen-, Zäpfchen- und Gaumen-R werden in ihren sprechmotorischen Zusammenhängen ausführlich erläutert und durch praktische Beispiele erarbeitet. Es werden vier Behandlungsweisen, die physiologische, die ableitende, die mechanische und die bewegungstechnische, theoretisch und praktisch dargestellt. Auf die besonderen Schwierigkeiten bei der R-Laut-Erarbeitung wird noch einmal eingegangen und sodann anschließend auf das Ablösen von den Hilfs- und Ersatzlauten, das Einschleifen, Einüben, Einsprechen in Wörtern und Sätzen, das Automatisieren beim Lesen, Spontansprechen usw., immer auch mit praktischen Beispielen, hingewiesen.

Ein umfangreicher, sorgfältig abgestufter Übungskatalog zeigt die erfahrene Praktikerin. Erfreulich an dem Werk ist die umfangreiche fachliterarische Grundlegung, wodurch das Buch auch als wissenschaftliche Studie anzusehen ist. Es füllt eine Lücke und sollte allen Sprachheilpädagogen und Logopädinnen, aber auch den Jugendleiterinnen und Kindergärtnerinnen, die mit sprechbehinderten Kindern zu tun haben, allen Dozenten für Sprecherziehung und Sprechkunde, für Sprech- und Redekunst sowie den Stimmbildnern und Sprechlehrern zur Verfügung stehen.

J. Wulff

Lang, H.: Zentrale Sprachstörungen und Schulleistungsfähigkeit. Versuch einer Zusammenschau für Lehrer aller Schularten, Kindergärtnerinnen, Ärzte, Psychologen und Fachpädagogen. Necker-Verlag, Villingen 1970. 144 Seiten, Leinen.

Heinz Lang, Lehrer und Heilpädagoge für Stimm- und Sprachstörungen, den ständigen Lesern unserer Zeitschrift durch seine Beiträge besonders zum Aphasie-Problem gut bekannt, legt mit diesem Buch seine gesammelten pädagogischen Erfahrungen aus vieljähriger Tätigkeit im schulischen und sprachmedizinisch-sprachpädagogischen Bereich sowie aus seiner ambulanten und klinischen Praxis vor, wobei er bevorzugt das sogenannte »zentrale Sprachschwächesyndrom« (Luchsinger) berücksichtigt. Besonders dieses Syndrom, das deutlich abgegrenzt wird zur Sprachentwicklungsverzögerung, soll u. a. auch die Schulleistungsfähigkeit nega-

tiv beeinflussen. Nachdem Lang vorher noch zur pädagogischen Bedeutung der Sprachstörungen überhaupt Stellung nimmt, die Sprache als Medium der Kommunikation und die Bedeutung der Sprachleistungen und der Sprachauffälligkeiten für die Schulleistungen und viele Aspekte mehr herausstellt, geht er ausführlich auf die Konsequenzen im schulischen Bereich ein (z. B. Erstleseunterricht, Frage der Sonderschulbedürftigkeit, Elternhilfe, Ausbildungsfragen, Behandlungsmöglichkeiten u. a.). Die vorgeschalteten medizinisch-heilpädagogischen Erklärungen zentraler Sprachstörungen bringen ebenso wie der Abschnitt »Probleme und Aufgaben verschiedener Rehabilitationseinrichtungen« theoretische und praktische Überlegungen, die zu Nachforschungen in der einschlägigen Literatur und zum Weiterdenken anregen. Zahlreiche, dann besonders stark praxisbezogene, Erziehungs-, Unterrichts- und Behandlungshinweise können gerade jungen Kollegen Impulse vermitteln, sich — allerdings unter dem Aspekt umgreifender Theoriebezogenheit — immer wieder um neue und möglichst vielseitige methodische »Kunstgriffe« zu bemühen. Zu bedauern ist an diesem anregenden Buch eigentlich nur der geringe Bezug auf einschlägige empirische Untersuchungen; das Literaturverzeichnis sollte zugunsten spezieller Arbeiten zur Problematik zentraler Sprachstörungen noch ausgeweitet werden.

Arno Schulze

Dierig-Schindele: Heidelberger Sprachspiele — Teil I. Sprachdidaktisches Spiel- und Übungsmaterial für Kinder ab 3. Lebensjahr. Begleitheft von Ebbinghaus, Dierig und Schindele, 36 S. — G. Schindele Verlag, 7501 Neuburgweiler 1970. 14,80 DM.

Es handelt sich um eine Neuerscheinung im Rahmen der »Heidelberger Sonderpädagogischen Schriften«, herausgegeben von Dr. W. Katein und Prof. H. Kratzmeier, Dipl.-Psychologe.

Die Sprachspiele entstanden aus der praktischen Arbeit der Pädodialogischen Beratungsstelle Heidelberg, die von Herrn Dierig geleitet wird. Herr Schindele ist Sehgeschädigtenpädagoge. Die psychologische Beratung erfolgte von G. Ebbinghaus, die künstlerische Gestaltung von M. Blanke.

Der vorliegende I. Teil der Sprachspiele dürfte bereits normal entwickelte Kinder um das zweite Lebensjahr ansprechen. Er umfaßt 36 Bildkarten, 36 Bildwortkarten

und 36 Wortkarten. Es wurden insbesondere Spielsachen, Körperteile, Kleidungsstücke und Dinge, die mit dem Essen zu tun haben, ansprechend und eindeutig auf verhältnismäßig großen (10 × 11 cm) und haltbaren Kartonkärtchen dargestellt. Die natürlichen Farben wurden dort nicht berücksichtigt, wo andere Farben das Kind mit einer positiven Gefühlstönung ansprechen (z. B. rotes Pferd). Die häufige Verwendung von Komplementärfarben schafft einen zusätzlichen optischen Anreiz.

Das Material ist so gestaltet und aufgebaut, daß es zum freien Spielen und zum systematischen Üben verwendet werden kann. Zunächst können die Kärtchen als Bilderlotto verwendet werden, später auch als Leselotto. Hierbei wurde an das vorschulische Lesenlernen der Drei- bis Fünfjährigen gedacht, aber auch an die Förderung lese-schwacher älterer Kinder oder sprachschwacher Kinder überhaupt.

Das Begleitheft bietet Eltern und Erziehern zunächst eine psychologisch fundierte, übersichtlich gegliederte und verständlich gefaßte Einführung in die Zusammenhänge zwischen Reifung, Lernen und Entwicklung. Hierbei wird der Aufbau des Übungsmaterials begründet, das gewiß nicht nur zum Sprechen anregt, sondern auch die kindgemäße Einbettung der sprachlichen Äußerungen in soziale und motorische Zusammenhänge ermöglicht, wenn Partnerspiele durchgeführt werden, wenn das Kleinkind spielend ein Bewegungstraining mit besonderer Berücksichtigung der Augenbewegungen vollzieht, wenn es umherläuft, um die Karten Gegenständen zuzuordnen usw. Die praktischen Spielanleitungen geben eine Fülle von Anregungen, wobei besonders Übungsmöglichkeiten für sprachlich rückständige Kinder eingehend dargestellt werden. Abschließend gibt das Begleitheft besondere Hinweise für hörsprachgeschädigte und für sehbehinderte Kinder.

Wir meinen, daß insbesondere Beratungsstellen und Sonderkindergärten für Sprachbehinderte die Sprachspiele nicht nur in ihre therapeutische Arbeit einbeziehen, sondern auch Eltern sprachauffälliger Kinder auf dieses erprobte Übungsmaterial aufmerksam machen könnten. Vielleicht wäre es dem Verlag bei größeren Auflageziffern möglich — unter Beibehaltung des uns recht günstig erscheinenden Preises —, die Kärtchen noch haltbarer und reißfester zu produzieren.

A. Zuckrigl

Anzeigenwünsche

bitten wir unmittelbar an den Verlag der »Sprachheilarbeit« heranzutragen. Annahmeschluß für Anzeigen ist der 1.2., 1.4., 1.6., 1.8., 1.10., 1.12. für die jeweils im gleichen Monat erscheinende »Sprachheilarbeit«.

Stellenanzeigen werden mit 1.20 DM je Millimeter Höhe berechnet.

Gewerbliche Anzeigen:

$\frac{1}{1}$ Seite 250,— DM, $\frac{1}{2}$ Seite 125,— DM, $\frac{1}{4}$ Seite 65,— DM.

Wartenberg & Söhne · 2 Hamburg 50, Theodorstraße 41



FREIE UND HANSESTADT HAMBURG

Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung

Amt für Schule

An der Samuel-Heinicke-Schule (Sonderschule für Gehörlose) ist zum 1. 4. 1971 die Stelle des

Schulleiters

(Besoldungsgruppe A 14 + 200,90 DM Amtszulage)

zu besetzen.

Der Bewerber muß die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt an Sonderschulen — Fachrichtung Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen — nachweisen und soll die Voraussetzungen für die Übernahme in das Beamtenverhältnis erfüllen; in Betracht kommt auch die Beschäftigung im Angestelltenverhältnis. Auswärtigen Bewerbern wird Trennungentschädigung und Umzugskostenvergütung nach dem Hamburgischen Umzugskostenengesetz gezahlt.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind zu richten an die

Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung

Amt für Schule — S 121-34 —

2 Hamburg 22, Hamburger Straße 31

LRS

Bücher zur Lese-Rechtschreibförderung

Lies mit uns, schreib mit uns

Arbeitsbuch für Lese-Rechtschreib-Fördergruppen und für die innere Differenzierung des Unterrichts. Von Helmut und Helge Tamm und Mitarbeitern.

Für die Klassenstufe 2/3

2. Auflage 1970. 136 Seiten mit Anlagen und Begleitschrift. Broschiert DM 7,80
(20112)

Für die Klassenstufe 3/4

8. erweiterte Auflage 1968. 151 Seiten mit farbigen Illustrationen und einer Einführungsschrift DM 8,80
(20110)

Kritik: „Eine Fülle von Ideen, um das Interesse an der Lautung und Schreibung unserer Sprache zu erwecken. Bildergeschichten, Wortkartenspiele, Silbenrätsel, Buchstabenspiele mit Autonommerschildern locken auch den verdrossensten Schüler aus seiner Reserve hervor und ermuntern ihn zum Mitmachen. Neben den visuellen Stützen bietet das Arbeitsbuch auditive und denkmäßige Hilfen zum Lesen- und Rechtschreibenlernen an.“
(Kultus und Unterricht)

Die Betreuung legasthenischer Kinder

Lese-rechtschreibgestörte Schüler brauchen vielseitige Hilfe. Von Helmut Tamm, Diplom-Psychologe, Hamburg
(= Beltz Bibliothek, Band 9)
196 Seiten. Broschiert DM 7,80
(28127)

Die Wege einer schulischen Betreuung partiell lerngestörter-legasthenischer Kinder zeichneten sich in den letzten Jahren immer deutlicher ab. Der Autor beschreibt, wie sich die spezielle Förderung der Legastheniker in den Gesamtplan einer modernen Schule einbeziehen läßt. Vor allem berücksichtigt der Autor Fragerichtungen, die den Schulpraktiker interessieren. Die Arbeit mit lese-rechtschreibgestörten Kindern stellt den Lehrer bekanntlich nicht nur vor besondere methodische Aufgaben. Es gilt zunächst, die Angst des lerngestörten Schülers vor dem Versagen abzubauen, die Entmutigung zu überwinden und dann das Kind zur aktiven Mitarbeit anzuregen. Im Buch von Tamm findet der Lehrer hierzu konkrete Vorschläge.

BELTZ