

ISSN 0584—9470

C 6068 F

DEUTSCHE GESELLSCHAFT
SPRACHHEILPÄDAGOGIK E.V.
LANDESGRUPPE BERLIN

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

Aus dem Inhalt

Stephan Baumgartner, München

Aspekte einer Sozialerziehung in Schulen für Sprachbehinderte

Lucia Wölk, Bad Salzuflen

Das Lernverhalten sprachentwicklungsgestörter
und sprachunauffälliger Kinder in vier nicht-verbalen Experimenten

Peter Puppe, Bremen

»Das Vertrauensverhältnis des Patienten zum Therapeuten«

Umschau

Nachruf

Bücher und Zeitschriften

Postverlagsort Hamburg · Oktober 1979 · 24. Jahrgang · Heft 5

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

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

Vorsitzender: Karl-Heinz Hahn, Hamburg

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

Geschäftsführender Vorstand:

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

Landesgruppen:

| | |
|--------------------|---|
| Baden-Württemberg | Peter Griesmaier, Ackerstraße 2, 7140 Ludwigsburg-Egolsheim |
| Bayern | Klaus Thierbach, Sperlingstraße 4, 8502 Zirndorf-Weiherhof |
| Berlin | Ernst Trieglaff, Kiepertstraße 23, 1000 Berlin 48 |
| Bremen | Prof. Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4, 2863 Platjenwerbe |
| Hamburg | Rainer Bangen, Seestraße 15, 2000 Hamburg 52 |
| Hessen | Arno Schulze, Am Schwimmbad 8, 3575 Kirchhain 1 |
| Niedersachsen | Otto-Friedrich von Hindenburg, Wiesenstraße 50 E, 3000 Hannover 1 |
| Rheinland | Dipl. Päd. G. Heinrichs, Rühlestraße 20, 4300 Essen |
| Rheinland-Pfalz | Prof. Dr. Edmund Westrich, Göttelmannstraße 46, 6500 Mainz |
| Saarland | Manfred Bohr, Koßmannstraße 16, 6600 Saarbrücken 6 |
| Schleswig-Holstein | Heinz Cremer, Golfstraße 5 a, 2057 Wentorf bei Reinbek |
| Westfalen-Lippe | Hans-Dietrich Speth, Annettenweg 4, 4401 Laer |

Die Sprachheilarbeit, Fachzeitschrift für Sprachgeschädigtenpädagogik

Herausgeber Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

Redaktion Arno Schulze, Am Schwimmbad 8, 3575 Kirchhain 1 (Landkreis Marburg/Lahn), Telefon (06422) 2801
Prof. Dr. Jürgen Teumer, FA 9, Sonderpädagogik
Sedanstraße 19, 2000 Hamburg 13
Telefon: Dienststelle (040) 41 23 39 56, Privat (06451) 4931

Verlag und Anzeigenverwaltung sowie Entgegennahme von Abonnementsbestellungen:

Wartenberg & Söhne GmbH · Theodorstraße 41, 2000 Hamburg 50, Telefon (040) 89 39 48

Bezugspreis pro Heft 3,40 DM, Jahresbezug (6 Hefte) 20,40 DM zuzüglich Portokosten.

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

Mitteilungen der Redaktion

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

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

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

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

Beilagenhinweis: Unserer Zeitschrift liegen Prospekte der Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin, sowie des Georg Thieme Verlag, Stuttgart, bei.

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

Oktober 1979 · 24. Jahrgang · Heft 5

Die Sprachheilarbeit 24 (1979) 5, S. 165—180

Stephan Baumgartner, München

Aspekte einer Sozialerziehung in Schulen für Sprachbehinderte

Zusammenfassung

Ergebnisse empirischer Untersuchungen verweisen zunehmend auf die verschiedenen Dimensionen auffälligen Sozialverhaltens sprachbehinderter Schüler. Es gilt darum, in die Zielsetzung eines behinderungsspezifischen Unterrichts neben der Verbesserung des Sprachverhaltens die Förderung sozialer Verhaltensweisen verstärkt erzieherisch anzugehen. Zwei Aspekte einer solchen Sozialerziehung sollen hervorgehoben werden. Sie scheint in erheblichem Ausmaß von den institutionellen Bedingungen der Schule für Sprachbehinderte eingeschränkt, die einem pädagogischen Handeln enge Grenzen setzen. Zum anderen ist Sozialerziehung wesentlich abhängig von der dem Lehrer zugeschriebenen Rolle, seinem individuellen und interaktionalen Verhalten. Zur Verwirklichung einer systematisch geplanten, durchgeführten und kontrollierten Sozialerziehung werden beispielhaft Techniken und Programme benannt, die zum erfolgreichen Aufbau und zur Veränderung sozialer Verhaltensweisen führen können.

1. Erziehung, Unterricht und Therapie

Knura (1977, S. 2) definiert Sprachbehindertenpädagogik »als Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung sprachbehinderter Menschen mit dem Ziel ihrer Rehabilitation, d. h. ihrer Eingliederung oder Wiedereingliederung in Familie, Beruf, Schule und Gesellschaft«. Im Mittelpunkt der Sprachbehindertenpädagogik steht das sprachbehinderte Individuum, auf dessen sprachliche und nichtsprachliche Merkmalsbereiche, deren Beschreibungen, Erklärungen und Veränderungen ihre wissenschaftlich fundierten Fragestellungen zielen. Die Rehabilitation orientiert sich an pädagogischen Zielsetzungen und Maßnahmen, die über den Unterricht wirksam werden. Schwerpunkt der Rehabilitation ist die Erziehung sprachbehinderter Individuen oder Gruppen. Erziehung versteht sich als absichtliche Lernhilfe (*Weber* 1975, S. 73 f.) gegenüber dem einzelnen oder Gruppen, wenn diese alleine zum Lernen nicht fähig sind. »Durch vielfältige Lernprozesse sollen das Verhalten und die Bedürfnisstruktur von Individuen — insbesondere von Kindern und Jugendlichen — in Einklang mit dem Verhalten und den Bedürfnissen anderer Personen und der gesellschaftlichen Institutionen gebracht werden« (*Nickel* und *Heller* 1976, S. 262).

In diesem Sinne unterscheidet sich Erziehung nicht generell von Therapie, die ebenfalls Änderungen des Verhaltens anstrebt (vgl. *Tausch* 1974), insbesondere nicht von Verhaltensmodifikation, der kontrollierten lernpsychologischen Beeinflussung in der natürlichen Umwelt (*Selg* 1977, S. 123) und von Gesprächspsychotherapie, die unter anderem das Ziel der sich selbst verwirklichenden («Architekt seiner selbst») voll handlungsfähigen Persönlichkeit anstrebt (z. B. *Rogers* 1974).

Danach differieren Erziehung und Therapie allenfalls graduell. »Im Sinne einer solchen graduellen Abstufung könnte man pauschal sagen, in der Erziehung werden leichtere, in

der Therapie dagegen schwerere, klinisch relevante Verhaltensauffälligkeiten mit entsprechenden Verfahren angegangen« (Nickel und Heller 1976, S. 263).

Greift der Sprachbehindertenpädagoge aus der Verpflichtung für eine erfolgreiche Rehabilitation des sprachbehinderten Individuums heraus zu therapeutischen Methoden, z. B. Verhaltensmodifikation, Gesprächspsychotherapie, Spieltherapie, oder verwendet Elemente dieser Methoden, so steht dies nicht im Gegensatz zum erzieherischen Anliegen der Sprachbehindertenpädagogik insgesamt.

Auch wenn sich aus der Erkenntnis über die Entwicklung von Sprachbehinderungen, über ihre Konsequenzen oder Begleiterscheinungen im Bereich des Lern-, Leistungs- und Sozialverhaltens, der Ort des rehabilitativen Geschehens konsequenter und richtigerweise auf die ambulanten und vorschulischen Einrichtungen verstärkt bewegt (Dirnberger 1973, Teumer 1978), dürfte der zentrale Ort nach wie vor die Schule für Sprachbehinderte sein. Enger gefaßt, wäre der eigentliche Ort der behinderungsspezifische Unterricht, da, wo Erziehender und der zu Erziehende direkt miteinander kommunizieren und interagieren. Unterricht kann definiert werden als Organisation von Erziehung, »eine möglichst zweckrationale und effektive und deshalb systematisierte, methodisierte und ökonomisierte Auslösung, Steuerung und Kontrolle von Lernprozessen« (Weber 1975, S. 274).

Die hier verwendeten Begriffe »Erziehung«, »Therapie« und »Unterricht« stehen in begrifflicher Nachbarschaft. Sie vermögen eine tragbare Basis für die Beschreibung der Rehabilitation sprachbehinderter Individuen hinsichtlich Unterricht, Erziehung und Therapie abzugeben. Sie streben ein gemeinsames Ziel an, die Verhaltensänderung mit Hilfe von Planung, Systematik und Kontrolle. Erziehung, Therapie und Unterricht gehen von gleichen fachwissenschaftlichen Grundlagen aus (z. B. Psychologie, Sonderpädagogik, Soziologie), es werden gleiche Grundprinzipien des Lernens, basierend auf den Lerntheorien, wirksam.

Eben dadurch könnte eine zielgerichtete systematische und kontrollierbare Rehabilitation erfolgen und diese dann der empirischen Überprüfung zugänglich sein. Dementsprechend gewichtet auch Knura (1977, S. 5) den Aspekt des Lernens für die Rehabilitation sprachbehinderter Personen, wenn sie von der Sprachbehindertenpädagogik Antwort auf die Frage verlangt, welche individuellen Lernvoraussetzungen der Sprachbehinderte mit sich bringt, was er lernen muß, um integriert zu werden, welche Methoden seinen erschwerten Lernbedingungen angemessen sind, welche organisatorischen Voraussetzungen der Lernziele am optimalsten wären. Schott (1973, S. 60 ff.), der Unterricht, Erziehung und Therapie unter dem Oberbegriff »Verhaltensmodifikation« zusammenfaßt, macht außerdem darauf aufmerksam, daß alle drei Bereiche gemeinsame Forschungsmethoden und Forschungsprobleme haben, beispielsweise die der Erfolgskontrolle, die des Behandlungs- und Lehrmethodenvergleichs sowie die des Einflusses seitens der Person der Therapeuten/Erziehenden. Sie haben Gemeinsamkeiten im praktischen Vorgehen, beispielsweise im Hinblick auf die Operationalisierung der Therapie-/Lehr-/Lernziele, die Hierarchisierung dieser Ziele oder die Erfolgsüberprüfung. Schließlich weist Schott auf die gemeinsamen Normenprobleme in der Beurteilung von Verhalten und in der Formulierung der jeweiligen Zielsetzung hin.

2. Sozialverhalten sprachbehinderter Schüler

Die über den behinderungsspezifischen Unterricht angestrebte Rehabilitation sprachbehinderter Schüler impliziert zu einem wesentlichen Teil Sozialerziehung. In die Zielsetzungen des Unterrichts geht u. a. die Forderung nach Kommunikationsfähigkeit und Soziabilität ein, Herstellen eines Intensivkontaktes zwischen allen am Unterricht Beteiligten, unter Berücksichtigung der Gruppe und ihrer Dynamik, Ableitung von Aggression und Einübung sozialintegrativer Verhaltensweisen (Knura 1974, S. 163). Dadurch soll der

sprachbehinderte Schüler lernen, »sich anderen mitzuteilen, für sich selbst zu sorgen, beruflich erfolgreich zu sein und schließlich unabhängig und selbständig zu werden« (Johnson und Myklebust 1971, zit. nach Knura 1974, S. 162).

Diese Zielsetzungen resultieren aus den Erkenntnissen, die bislang über das Sozialverhalten sprachbehinderter Schüler gewonnen wurden. Sie beruhen zum einen auf intuitiven Erfahrungsurteilen, die anhand unsystematischer, unkontrollierter, statistisch nicht abgesicherter Beobachtungen einzelner Personen, an nicht repräsentativen Gruppen sprachbehinderter Schüler erfolgten. Sie beruhen auf der Vorstellung von als Folge der Sprachstörung sich entwickelnden Kommunikationsstörungen, die plausibel aus Modellen der linguistischen Pragmatik deduziert wurden (z.B. Keller 1973, Baumgartner und Rube 1974). Ferner resultieren sie aus den Ergebnissen empirischer Untersuchungen (Forschungsberichte bei Goodstein 1958; Bloch und Goodstein 1971; Knura 1974; Baumgartner 1978 a; vgl. Sheehan 1970, Fransella 1972; Baumgartner, Dirnberger und Rube 1975; Baumgartner 1978 b). Allgemeingültige Aussagen über das Sozialverhalten sprachbehinderter Schüler lassen diese Ergebnisse allerdings nicht zu. Dafür sind u.a. die zugrunde gelegten Definitionen des Sozialverhaltens zu unterschiedlich, ebenso wie die Meßverfahren und die unterschiedlichen Stichproben. Man kann davon ausgehen, daß das Sozialverhalten sprachbehinderter Schüler breit zwischen den beiden bedeutsamsten Dimensionen auffälligen Verhaltens, Aggression und Gehemmtheit, streut (Baumgartner 1978 c).

Weiter ist für das Sozialverhalten, in Abhängigkeit von dem Schweregrad, weniger von der Art der Sprachbehinderung, mit hoher Wahrscheinlichkeit ein erhebliches Ausmaß an Auffälligkeit hinsichtlich seiner Defizite und Exzesse im Vergleich zu dem Verhalten parallelisierter Gruppen nicht-sprachbehinderter Schüler zu erwarten. Gleichzeitig muß aber auf seine nicht zu übersehende »Normalität« und seine starke Variabilität innerhalb der Population sprachbehinderter Schüler hingewiesen werden.

Die Bedeutung der Sozialerziehung im Unterricht der Schule für Sprachbehinderte wird in dem Maß anwachsen, als die Eltern der Schüler nicht in der Lage oder dazu auch nicht bereit sind, durch ihr eigenes Verhalten eine Veränderung des auffälligen Sozialverhaltens ihrer Kinder herbeizuführen. Damit wäre gerade für die schulische Sozialisation dieser Kinder notwendig, die institutionellen Bedingungen der Schule für Sprachbehinderte so auszuschöpfen oder so angemessen zu verändern, daß über den Unterricht Grundlagen zu schaffen sind, auf denen die individuell unterschiedlich erlernten sozialen Verhaltensdefizite und -exzesse der Schüler modifiziert und angemessenes, erwünschtes Sozialverhalten stabilisiert werden könnte. Gerade hier darf die Funktionsfähigkeit des sozialen Systems »Klasse« nicht in dem paradoxen »im Lernen ein Miteinander, in der Leistung ein Gegeneinander« (Ulich 1975, S. 63) enden. Sie hängt davon ab, inwieweit Prozesse des Aufbaus von Vertrauen, Selbstsicherheit, Anerkennung, Kreativität äquivalent zu denen der Leistung, Autorität und Zwang in der Klasse ablaufen (vgl. Deuse 1975, S. 50 f.).

3. Sozialerziehung und ihre Zielsetzung

Im Sinne der oben genannten Definitionen soll unter Sozialerziehung von Schülern die absichtliche Lernhilfe hinsichtlich ihrer jetzigen und zukünftigen sozialen Handlungsfähigkeit in der gesellschaftlichen Wirklichkeit verstanden werden. Damit ist sie Teil einer umfassenden Rehabilitation sprachbehinderter Schüler. Soziale Verhaltensweisen werden im Prozeß der Sozialisation vom Individuum in der Interaktion mit seiner Umwelt erlernt. Sozialisation bedeutet Konfrontation mit den Normen und Rollenerwartungen der Gesellschaft an das Individuum, mit dem Ziel seiner Integration in das bestehende gesellschaftliche System. Sozialerziehung heißt, den einzelnen zu lehren, Verhaltens- und

Problemlösungsstrategien zu entwickeln, die es ihm ermöglichen, seine eigenen Bedürfnisse zu entwickeln, zu artikulieren, durchzusetzen und die Grenzen dafür dort zu setzen, wo die legitimen Ansprüche anderer zu berücksichtigen sind (vgl. *Köbberling* und *Müller-Guntrum* 1975, S. 13 f.).

Von anderen Lernbereichen unterscheidet sich Sozialerziehung beispielsweise dadurch, daß sie sich auf die Kommunikation und Interaktion mit Menschen richtet und nicht auf den Umgang mit Symbolen oder Sachen. Sozialerziehung steht damit in enger Verbindung sowohl zur Individualerziehung, denn »ihr Ziel ist es, jungen Menschen bei der Identitätsfindung zu helfen und zum Aufbau eines stabilen Persönlichkeitsbildes beizutragen« (*Hielscher* 1977, S. 11) als auch zur emotionalen Erziehung (vgl. *Oerter* und *Weber* 1975). Bezogen auf den Unterricht muß Sozialerziehung durch Lehr- und Lernziele definierbar, methodenorientiert und kontrollierbar sein, systematisch erfolgen und geeignete, auf die Ziele bezogene Inhalte haben.

Im Hinblick auf die kompetente Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt orientiert sich die Auswahl der Lehr- und Lernziele an den beiden Polen: Autonomieansprüche des einzelnen auf der einen Seite und Ansprüche und Bedürfnisse der Umwelt auf der anderen Seite. In einem umfassenden Katalog benennen *Köbberling* und *Müller-Guntrum* (1975, S. 22 f.) unter anderem folgende Lernziele:

- Selbstkontrolle (z. B. Sorge für die eigene Person)
- Frustrationstoleranz (z. B. nicht immer im Mittelpunkt stehen müssen)
- Kontaktfähigkeit (z. B. notwendige Umgangsformen beherrschen)
- soziale Sensibilität (Mitgefühl, Rücksichtnahme und Höflichkeit entwickeln)
- Kommunikationsfähigkeit (z. B. zuhören, Gestik und Mimik einsetzen und verstehen)
- Toleranz für Andersartigkeit (z. B. Unangepaßtheit tolerieren)
- Kooperation (z. B. miteinander spielen und arbeiten)
- Solidarität (z. B. andere gegen ungerechtfertigte Angriffe verteidigen).

Ziele sozialen Lernens wären nach *Groddeck* und *Wulf* (1977, S. 210 f.):

- Erkennen des eigenen Selbst: Sensibilisierung von Gefühlen und Einstellungen sich selbst und anderen gegenüber
- Erkennen der individuellen sozialen Abhängigkeiten
- Rollendistanz: sich von einmal eingenommenen Rollen kritisch distanzieren
- Empathie: Einfühlung
- Ambiguitätstoleranz: Mehrdeutige Situationen, Widersprüchlichkeiten wahrnehmen und ertragen
- Kommunikative Kompetenz: eigene Bedürfnisse und Interessen anderen gegenüber angemessen darstellen.

Als Inhaltsbereiche für die Lernziele gelten nach *Hielscher* (1974, S. 25 ff.) der Umgang mit Regeln, Einfühlung in andere, Zusammenarbeit, Verhalten zu anderen, Rollentraining, Gruppenerfahrung, Vorurteile.

Um zu betonen: Sozialerziehung wie auch emotionale Erziehung (*Oerter* und *Wagner* 1975) zielt wesentlich auf die Förderung der Autonomie des einzelnen, der Wahrnehmung und Entwicklung seiner eigenen Bedürfnisse, der Reflexion und kritischen Haltung gegenüber den Normen, Einstellungen und Werten seiner Umwelt. Das Ziel liegt nicht in der bedingungslosen Anpassung an diese. Wird Sozialerziehung wie gefordert systematisch vorgenommen, so folgt als Konsequenz, daß die Schüler selbstbewußt, aktiv, kritisch gegenüber sich selbst, gegenüber dem Lehrer, dem Unterricht, der Institution Schule, vor allem deren repressiven Elemente werden. Die soziale Distanz zur Schulklasse als sozialem Bezugssystem wird geringer, von der *Ulich* (1975, S. 63) mit Recht bezweifelt, ob man von der Klasse bislang überhaupt von einer echten Gruppe sprechen

kann. Die Antinomie von Konkurrenzdenken als Ergebnis des Leistungsdenkens und Kooperation und Solidarität als Ergebnis der Sozialerziehung wird deutlich hervortreten, die Autoritätsstellung des Lehrers eingeschränkt, seine Rolle transparent, die Kompetenz auch an seiner Fähigkeit, gleichberechtigter Partner zu sein, gemessen werden. In dieser Hinsicht setzen institutionelle Bedingungen Grenzen für die Sozialerziehung, die um so enger gezogen werden, als Angst vor der Autonomie, Selbstsicherheit, Entscheidungsbereitschaft, Kritik aller am Unterricht Beteiligten ausgelöst wird und damit herkömmliche Autorität, bürokratische Hierarchien gefährdet sind.

Aufgrund der Auffälligkeit des Sozialverhaltens sprachbehinderter Schüler, von der die sprachliche nur eine Dimension kennzeichnet, wird sich Sozialerziehung an Schulen für Sprachbehinderte, was ihre Intensität, weniger die Zielsetzung und Inhalte betreffen, von der an Normalschulen abheben. Der Unterschied kann allerdings nicht sehr groß sein. Verfolgt man die neuere Literatur, stellt man fest, daß bereits die für die Normalschule angestrebten (ob sie tatsächlich realisiert werden, ist eine andere Frage) Lernziele und Methoden für eine diesbezügliche Erziehung sehr nahe an die klinischen Therapiemethoden, z. B. der Verhaltenstherapie, Gesprächspsychotherapie, Psychodrama heranreichen (z. B. *Einsiedler und Härle 1976; Figge 1975; Wagner 1976*). Für die Sonderschulpädagogik allgemein, die das Recht spezieller sonderpädagogischer Maßnahmen für sich in Anspruch nimmt, bleibt dann nur noch ein sehr eng gesteckter pädagogisch zu beschreibender Raum bis zur klinisch orientierten Therapie. Im Sinne der angestrebten Rehabilitation und im Hinblick auf die fließenden Übergänge zwischen Therapie, Unterricht und Erziehung sollte dieser Raum in Richtung klinisch erprobter Therapien, zumindest in Richtung von Methoden im klinisch-therapeutischen Vorfeld (z. B. Verhaltensmodifikation oder Gesprächsführung, Rollenspiel) nicht zu früh verschlossen werden.

Sozialerziehung in der Schule für Sprachbehinderte kann sich auch aufgrund deren Lern- und Verwaltungsorganisation nur graduell von der der Normalschule unterscheiden, z. B. in einer fundierteren Diagnose, einer spezifischeren Ausbildung ihrer Lehrer, einem größeren zeitlich-räumlichen Spielraum, einer erheblich geringeren Klassenfrequenz, einer stärkeren Systematik, einem besseren Medienangebot.

4. Institutionelle Bedingungen einer Sozialerziehung

Zielsetzung und Realisierung einer Sozialerziehung in Schulen für Sprachbehinderte müssen vor dem Hintergrund ihrer institutionellen Bedingungen analysiert werden. Unter organisationssoziologischem Aspekt (*Oblinger 1975*) richtet sich der Blick auf die Lern- und Verwaltungsorganisation der Schule für Sprachbehinderte (vgl. *Dirnberger 1973*). Dazu gehören u. a. die personelle Ausstattung, Übertrittsregelungen, Einschulungskriterien, Einrichtungen von Klassen, baulich-räumliche Ausstattung, Regelung von Unterrichtszeiten, Auswahl von Medien und Lehrverfahren, Entscheidungen von Lernkontrollen. In den meisten der genannten Punkte sind die Organisationen von Schule für Sprachbehinderte und Normalschule ähnlich, müssen es auch sein, um der Funktion einer Durchgangsschule gerecht werden, den verpflichtenden Lehr- und Lernzielen, Inhalten und Methoden der gleichen Lehrpläne folgen zu können. Daraus ergibt sich ferner, daß sich die Institution »Schule für Sprachbehinderte« nur in geringem Maße ihrem eigentlichen rehabilitativen Anliegen zuwenden und der Selektions- und Qualifikationsfunktion entziehen kann, die ihrerseits durch Betonung individueller Leistungsanforderung, Leistungsdruck und Bewertung dieser Leistung durch den Lehrer gekennzeichnet ist.

Es ist nicht auszuschließen, daß auch in der Schule für Sprachbehinderte im Sinne der reibungslosen Vermittlung der in erster Linie kognitiven Lehrziele der Lehrpläne der Schüler Anerkennung und soziale Verstärkung vor allem nach Leistungsgesichtspunkten erfährt, so daß soziales und emotionales Lernen Randpositionen einnimmt, soziale Kon-

takte eher die Rolle von Störfaktoren annehmen. Die Notwendigkeit jedoch, sich zu qualifizieren, fördert Leistungsdruck, Konkurrenzdenken und Desintegration, nicht im Sinne der Sozialerziehung Kooperation und Partnerschaft. Es ist die Frage, inwieweit die eigenen Interessen aller am Unterricht Beteiligten, ihre Probleme und Erfahrungen genügend in den schulischen Interaktionsrahmen eingebracht werden können (vgl. Baumgartner und Rube 1974), inwieweit bestehende Lehr-/Lernsituationen den Schülern und Lehrern Raum für kreative Leistungen, Klärung von Beziehungen, Einbringung ihrer Subjektivität gestatten oder ob nicht formale Organisationsregeln gerade auch für die angestrebte soziale Erziehung wenig Freiräume offen lassen.

Wie alle Schulen, ist die Institution »Schule für Sprachbehinderte« als Herrschaftsverband charakterisiert, als »ein System von hierarchisch einander übergeordneten Ämtern mit jeweils bestimmten, fest umrissenen Befugnissen... Alle Arbeitsvorgänge orientieren sich an den Regeln- und Verfahrensvorschriften« (Fürstenau 1969, S. 47 f.). Darüber hinaus weist sie Herrschaftsverbände bezeichnende Zwänge auf, z.B. den Zwang zum Schulbesuch (»Stätte der Schulpflichterfüllung«, Orthmann 1969, S. 121), Zwang für den Lehrer, sich an Lehrpläne zu halten, Zwang für die Schüler, den Direktiven des Lehrers zu folgen. »Die Pflicht zum Schulbesuch ist wohl der stärkste Widerspruch zur Schülerorientierung« (Einsiedler 1976, S. 229). Die Frage ist, inwieweit durch die der Institution gesetzten Grenzen den Bedürfnissen der Schüler nachgekommen werden kann, inwieweit sie gegen den Druck von Massenmedien und anderen konsumorientierten Einrichtungen konkurrenzfähig sein kann, »ob nicht selbst intrinsische Motivation ein Ideal bleibt angesichts der extrinsischen Belohnung in den Konkurrenzsituationen« (a.a.O., S. 229). Die bürokratische Verwaltung der Schule für Sprachbehinderte verhindert, für Lehrer und Schüler große Freiräume zu schaffen, den Alltag der Schüler zur Lernumwelt zu gestalten. Die Schule für Sprachbehinderte ist zu stark isoliert vom Alltagsleben und von der Alltagspraxis entfernt, stellt man sie beispielsweise gegen Alternativmodelle wie die Bielefelder Laborschule (vgl. von Hentig 1971).

Hierarchische Struktur, Zwangscharakter und Isolation setzen Grenzen für die Art und das Ausmaß der sozialen Beziehungen, für die Kommunikation und Interaktion zwischen Lehrer und Schüler. Sie zeigen sich in der einseitigen Abhängigkeit der Schüler von ihren Lehrern, den Verhaltensvorschriften, die Lehrer und Schule setzen, und deren Nichteinhaltung zu Sanktionen führt. Sie zeigen sich in der Rolle des Schülers, die eher in Richtung Unmündigkeit und Unterwerfung als Selbständigkeit tendiert (Tillmann 1974). Eine der wenigen empirischen Untersuchungen über den Unterricht an Schulen für Sprachbehinderte von Keller (1973) demonstriert mit dem nicht repräsentativen Ergebnis, daß unter Umständen auch in Schulen für Sprachbehinderte vorwiegend mit Frontalunterricht gelehrt wird, die sprachlichen Kommunikationsweisen »Zuhören« und »Schreiben« überwiegen, Methoden und Aktivitäten, die der Sozialerziehung nicht förderlich sind. Man kann vermuten, daß auch in dieser Institution zur Bewältigung stofflicher Fülle Ruhe, Ordnung und Fleiß, »schulische Basisdisziplin« (Groddeck und Wulf 1977, S. 187) in Verbindung mit organisationskonformem Betragen vorausgesetzt und häufig verlangt wird, was aber nicht im Sinne der Rehabilitation und damit auch der Sozialerziehung sein kann.

Wenn Teumer (1972, S. 6) der Schule für Sprachbehinderte die Phase des Aufbaus bescheinigt, »weil sie das Behinderungsspezifische ihrer Zöglinge bisher in einem keinesfalls zuträglichen Maße explizieren konnte und sich vielfach auf Hypothesen stützen muß«, so muß für ihren Unterricht ebenso vermerkt werden, daß behinderungsspezifische Maßnahmen zwar erwartet (Knura 1977; Orthmann 1977), daß schulische und unterrichtliche Kommunikationsabläufe wissenschaftlich aber keineswegs ausreichend erforscht sind. Der Zusammenhang von spezieller behinderungsspezifischer Diagnostik, pädagogischen oder therapeutischen Maßnahmen und Therapieerfolg ist für den Unterricht in der

Schule für Sprachbehinderte ungenügend empirisch nachgewiesen und kann vorläufig nur als Hypothese formuliert werden. Selbstverständlich gilt dies auch für andere sonderpädagogische Institutionen: »Solange es aber nicht gelingt, differentielle sonderpädagogische Maßnahmen erfahrungswissenschaftlich auf ihre Effektivität hin zu überprüfen, bleibt das Fernziel einer lückenlosen Entsprechung von Diagnose und Therapie obsolet« (Bleidick 1976, S. 31). Beispielsweise konnte in Amerika in zahlreichen Studien der Nachweis einer verbesserten sozial-emotionalen Integration von Schülern in Sonderschulen nicht durchgängig erbracht werden (Forschungsbericht bei *Christopolos* und *Renz* 1969). In der Bundesrepublik untersuchten *Probst* und *Metz* (1975) unter der Fragestellung: »Führt der Besuch einer Sonderschule für Lernbehinderte zu einer positiven Veränderung affektiver Persönlichkeitsmerkmale?« das sozio-emotionale Verhalten 64 lernbehinderter Schüler, die entweder 2 Monate oder 3 Jahre in der Schule für Lernbehinderte beschult worden waren. Die Unterschiede zwischen beiden Gruppen waren nicht signifikant, das sozio-emotionale Verhalten in beiden Gruppen etwa gleich. Der im Bildungsplan der Sonderschulen für Lernbehinderte und entsprechenden Publikationen zum Aufgabenbereich der Sonderschule vertretene Anspruch einer psychotherapeutischen (im Gegensatz zum »nur« erzieherischen der Schule für Sprachbehinderte!) Funktion kann hiernach nicht als erfüllt angesehen werden.

Die Grenzen, die die Institution Schule für Sprachbehinderte setzt, sind auch Grenzen für die Rehabilitation und darin eingeschlossen für eine Sozialerziehung sprachbehinderter Schüler. Pädagogisches Handeln muß vor den normierenden Tätigkeiten bürokratischer Organisationsstrukturen und vor dem Unterrichtsalltag relativiert werden, über den bisher mehr geurteilt als geforscht wurde. Will die Schule für Sprachbehinderte ihren Schülern Schonräume bieten, so ist darauf zu verweisen, daß diese weder autonom noch gesellschaftsfrei, noch der alleinigen Verwirklichung bildungstheoretischer Ideen verbunden sind. »Schule ist als staatliche Pflichtanstalt eine Funktion der Gesellschaft, und ihre Aufgabe ist es, die zur Entfaltung der Gesellschaft erforderlichen Bildungsinteressen zu realisieren« (*Osterwald* 1976, S. 57).

Es soll betont werden, daß Schule als Ort institutionalisierten Lehrens und Lernens nicht abzulehnen, Erziehung an Schulen für Sprachbehinderte, Rehabilitation möglich ist und selbstverständlich auch praktiziert wird. Es geht vielmehr darum, den Rahmen, den jede Institution Schule setzt, setzen muß, zu berücksichtigen, seine Flexibilität und Variationsbreite zu überprüfen und damit zu einer vernünftigen Einschätzung der Chancen für eine Rehabilitation im Allgemeinen und des sozialen und emotionalen Lernens im Speziellen zu gelangen. »Die Schule für Sprachbehinderte ist auch heute weder von ihrer traditionellen, weitgehend an die alte Volksschule angelehnten Schulstruktur her noch hinsichtlich ihrer Lernorganisation oder Lehrplanung in der Lage, die aus den Besonderheiten im Leistungs- und Sozialverhalten sprachbehinderter Schüler und der Notwendigkeit sprachtherapeutischer Bemühungen erwachsenden komplexen Aufgaben zu erfüllen« (*Knura* 1974, S. 160; vgl. *Teumer* 1972).

Wenn hier vermutet wird, daß Sozialerziehung an Schulen für Sprachbehinderte durch deren institutionellen Charakter stark eingeschränkt wird, kann andererseits ebenso angenommen werden, daß gegenüber der Normalschule Unterschiede in der Verwaltungsorganisation, beispielsweise geringe Schülerzahl, zusätzliche Therapiestunden, speziell ausgebildete Lehrer den Leistungs- und Selektionsdruck verringern (vgl. *Hofbauer* 1974). Damit würde die Chance der Verwirklichung sozialerzieherischer Ziele steigen, Selbst- und Mitbestimmung der Schüler zu fördern, Metakommunikation über den Unterricht zu führen, die Einheit von Gefühl und Handlung zu bewahren und den kognitiv ausgerichteten Unterricht zu beschränken.

5. Die Rolle des Lehrers

Die konkreten Handlungssituationen für eine soziale Erziehung können durch Lehrpläne, Curricula oder Programme niemals völlig vorentworfen werden. Dazu sind die Bedingungen sozialen Handelns zu vielfältig, zu abhängig von aktuellen situativen Variablen. »Das Aufzeigen sozialintegrativer Unterrichtsformen und Lehrer-Verhaltensweisen ermöglicht erst in den Händen solcher Lehrer soziales Lernen, die aufgrund ihres Engagements für die Sozialerziehung die konkreten Realisierungsmöglichkeiten in ihrer jeweiligen Schul- und Klassensituation selbst aufzufinden in der Lage sind« (Osterwald 1976, S. 71 f.). Der Lehrer steht im Konflikt zwischen den an ihn seitens der Institution herangetragenen Erwartungen (Disziplin, Lernerfolg, Selektion) und den Lernzielen der Sozialerziehung. Er muß im Unterricht vermitteln zwischen seinen legitimen Wünschen gegenüber den Schülern: Verlaß den Platz nicht! Hilf Deinem Partner! Schwätz nicht während des Unterrichts! Melde Dich! Stör die anderen nicht! und den Bedürfnissen der Schüler: Spielen, Herumlaufen, Nichtstun, Essen, Drankommen, Lehrer spielen, abwechslungsreichen Unterricht erleben. Die Auflösung des Konfliktes zugunsten von Lehrer und Schülern hängt nicht zuletzt von der Fähigkeit des Lehrers ab, Vertrauen in das Verhalten seiner Schüler zu setzen, sich mit seinen eigenen Ängsten auseinanderzusetzen und informelle oder symmetrische Beziehungen (vgl. Watzlawick, Beavin und Jackson 1969) zu seinen Schülern anzuknüpfen.

Die Rolle des Lehrers als Erzieher ist im Hinblick auf die Sozialerziehung in dreifacher Hinsicht zu bedenken (vgl. Wittenbruch 1976, S. 33 f.; Riedl 1976, S. 41 ff.):

1. Der Lehrer als Modell: Ein Teil seiner Wertvorstellungen, Einstellungen und Verhaltensweisen übernimmt der Schüler über Imitations- und Beobachtungslernen (z.B. Bandura 1971). Insofern sollte er selbst sozial kompetent handeln, also selbst praktizieren, was er die Schüler lehren will. Dabei ist der Lehrer auf die ständige Kontrolle seines Verhaltens angewiesen. Hier wäre für seine Aus- und Weiterbildung ein hinreichendes Training seines sozial-emotionalen Verhaltens zu fordern und eine fortlaufende pädagogisch-therapeutische Supervision. Die vom Lehrer gerade und während seiner hochschulischen Sozialisation gemachten Lernerfahrungen, die dabei erlebten Kommunikations- und Interaktionsstrukturen, wie Prüfungssituationen, fehlende Beziehungsklärungen in unpersönlichen Massenveranstaltungen, mangelhafte Gesprächsführung, verschärftes Konkurrenzdenken, Unterwerfung und Kritiklosigkeit, um gute Noten (= Arbeitsplatzsicherung) zu erlangen, fehlende Lern-, Forschungs- und Innovationsprojekte, nehmen Einfluß auf sein Sozialverhalten. Hochschulische und schulische Institutionen setzen diesbezüglich äußerst rigide Grenzen und vermitteln ihm selbst denkbar ungünstige Modelle. Wenn sich ein Lehrer vor allem auf seine dominante Rolle im Unterricht stützt, auf seine Amtsautorität und seine Sanktionsmöglichkeiten, so sind die Gründe dafür nicht nur bei ihm allein zu suchen, sondern auch in den institutionellen Bedingungen. Trainingsseminare zum Lehrerverhalten können nachweislich effektive Hilfe anbieten (Forschungsbericht bei Heller und Nickel 1976, Kap. 6.2.). Sie bemühen sich um die Sensibilisierung und Differenzierung der Wahrnehmung hinsichtlich der Fremd- und Selbstwahrnehmung, um die Verbesserung der sozialen und erzieherischen Kompetenz, um die Ausbildung eines tragfähigen Feed-back-Systems, um die Anbahnung eines weiterführenden Selbsttrainings- und Selbstverstärkungssystems (a.a.O., S. 282 f.).

2. Der Lehrer als Organisator: Im Rahmen seiner Lehrfreiheit vermittelt und strukturiert der Lehrer die der Sozialerziehung förderlichen Inhalte, Methoden, Ziele und Medien. Es liegt innerhalb seiner Kompetenz, auf die Sozial- und Unterrichtsformen Einfluß zu nehmen. Hier bieten sich Methoden wie Gruppenunterricht (vgl. Knura 1974; Resch 1974), Gespräch im Unterricht, Projektunterricht, Entdeckungslernen und Metaunterricht an (z.B. Raith 1973; Baumgartner und Rube 1974; Wagner 1976; Einsiedler und Härle 1976).

Besonders für die Bewußtmachung der Beziehungsebene — nicht nur dasjenige, was gesagt wird, sondern auch, wie es gesagt wird, ist von Bedeutung (*Watzlawick, Beavin und Jackson 1969*) — sollten die Gesprächsführungsformen der klient-bezogenen Gesprächstherapie eingesetzt werden. *Schwäbisch und Siems* (1974, S. 97 ff.) geben folgende gesprächsfördernde und -hindernde Verhaltensweisen an: Mitteilung der eigenen Gefühle, Verbalisieren der gefühlsmäßigen Erlebnisinhalte, aktives aufmerksames und akzeptierendes Zuhören, Beenden des Blickkontaktes, Ratschläge und Überredung, Verneinung der Gefühle, Interpretationen. Für den Komplex der Fragenstellung fordert *Einsiedler* (1976, S. 2 ff.) die Zurückstellung externer Fragen, »die vom Lehrer oder im Lehrbuch gestellt werden« und die Priorität epistemischer Fragen, »die spontan aus Interesse oder nach einer Suchstrategie gestellt werden.« Darüber hinaus ist es Aufgabe des Lehrers als Organisator, die Lehr- und Lernziele auf den spezifischen Erfahrungshintergrund der Schüler und die in Frage kommenden Inhalte abzustimmen, den aktuellen Bedingungen gerecht zu werden.

3. Der Lehrer als Verstärker: Von dem Verhalten des Lehrers hängt ab, welche Bereiche des Sozialverhaltens der Schüler verstärkt (z. B. positive Verstärkung durch verbale Ermunterung, freundliches Zuwenden), gelöscht (z. B. durch Nichtbeachten von unerwünschten Verhaltensweisen) oder bestraft (z. B. durch Setzen aversiver Stimuli) werden.

Den Erfolg einer Sozialerziehung bestimmt, abgesehen von den institutionellen Bedingungen, wesentlich das Verhalten des Lehrers. Im Rahmen der ihm gestellten Möglichkeiten stimuliert er die Schüler zu kreativer und verantwortungsvoller Mitarbeit am Unterricht. Er initiiert oder unterstützt die symmetrisch verlaufenden partnerschaftlichen Interaktionen. Modellhaft legt er Wertschätzung, Wärme, Echtheit, Offenheit und Optimismus an den Tag. Der Lehrer stellt verbindliche Regeln auf, die Verständnis bei den Schülern finden, deren Einhaltung positive Konsequenzen nach sich zieht und deren Nicht-Einhaltung zu vorher bekannten, sinnvollen Sanktionen führt. Als Metaunterricht wird Reflexion über den Unterricht geplant, in der seine Bedingungen, Ziele und Inhalte zum Lerngegenstand gemacht werden. Insofern haben Lehrer und Schüler eine Chance, gewissermaßen an der Basis die bisher ausgebliebene Reform der Schule für Sprachbehinderte etwas zu realisieren und damit der angestrebten Rehabilitation besser zu entsprechen.

6. *Techniken, Programme und Methodik einer Sozialerziehung*

Der Lehrer für Sprachbehinderte kann, was die Sozialerziehung betrifft, in weitaus geringerem Maße auf einen hierarchisch gegliederten Lehrplan zurückgreifen, der ihm Ziele, Inhalte, Methoden und Medienvorschläge ausreichend zur Verfügung stellt. Danach dürften Lehrer und Schüler bislang mehr oder weniger zufällig soziale Erfahrungen im Lernfeld Schule machen. Sozialerziehung im Unterricht sollte aber, will sie zu einer erfolgreichen Veränderung oder Aufrechterhaltung von Verhalten führen, systematisch erfolgen. Dafür müssen Lernvoraussetzungen, Ziele, Inhalte und Methoden sinnvoll und sorgfältig aufeinander bezogen sein, die erforderlichen Lernprozesse geplant, strukturiert und kontrolliert werden (vgl. *Hielscher 1977*, S. 12 f.).

Die Planung einer systematischen Sozialerziehung erfordert vom Lehrer für Sprachbehinderte in einem gewissen Maße die Gewinnung von Information über den Entwicklungsstand der sozialen Handlungsfähigkeit, der Erfahrungen, der Defizite und Kompetenzen seiner einzelnen zu fördernden Schüler. Seine Möglichkeiten sind dabei eingeschränkt, weil der diagnostischen Dimension sowie der der Kontrolle von Lernfortschritten bisher wenig gut evaluierte, reliable Methoden zur Verfügung stehen. Insofern kommt dem intuitiven Erfahrungsurteil, der Alltagsbeobachtung des Lehrers ein hoher Stellenwert zu. Als eine zuverlässige diagnostische Methode hat sich in dieser Hinsicht die Verhaltensbeobachtung erwiesen (vgl. *Baumgartner 1978b*). Zum anderen steht die

sogenannte Verhaltensanalyse mit ihren Elementen S (Stimulus), O (Organismus), R (Reaktion), K (Kontingenz) und C (Konsequenz) (vgl. *Braun* 1975) zur Verfügung. Mit ihrer Hilfe können die auffälligen wie auch die nicht-auffälligen sprachlichen und nicht-sprachlichen Verhaltensbereiche beschrieben und deren soziale und physikalisch-physiologische Bedingtheit sowie die dispositionell-biologischen Einflüsse auf das zu verändernde Sozialverhalten geklärt werden. Darüber hinaus berücksichtigt sie die Festlegung des Erziehungs- oder Therapieziels und bestimmt die dazu notwendigen Methoden.

Die Überprüfung der Lernziele erfordert ihre Operationalisierung. Die Ziele müssen so formuliert sein, daß sich für Lehrer und Schüler überprüfen läßt, ob die Ziele erfolgreich erreicht wurden. Im Sinne der Zielsetzung der Sozialerziehung ist für den Schüler der Einblick in das Ziel, seine Gleichberechtigung in der Frage nach der Zielsetzung unbedingt notwendig. Die Akzeptierung der Ziele durch das Kind und seine damit verbundene Motivierung erleichtert die Veränderung seines Verhaltens und seiner Einstellungen (zur Kritik der Operationalisierung vgl. *Oerter* und *Weber* 1975, S. 308—312).

Das Erreichen der Ziele wird durch drei methodische Schritte unterstützt: das Üben, die Hierarchisierung und die Generalisierung. Letztlich führt zum Erfolg nicht einmaliges Darstellen, Durchsprechen von Übungen, momentane Erkenntnisse, sondern nur ständiges Üben. Dabei ist das Ziel immer wieder zu überprüfen und klarzustellen. Die Wahrscheinlichkeit eines Erfolges wächst in dem Maße, als Mißerfolg vermieden wird. Hierarchischer Aufbau von Übungsreihen, vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Komplexen, verhindert das Lernen hemmende Angst und gibt dem Lehrer die Möglichkeit, häufig positiv zu verstärken. Um Erfolg zu sichern, muß das Erlernte auch in anderen Situationen, in fremder, neuer Umgebung, nach Möglichkeit unter verschiedensten Bedingungen geübt werden, so daß es sich verfestigen kann und der Transfer des Erlernen von spezifischen Reiz-Reaktionsbündeln der Übungssituation auf ein breites Handlungsfeld erreicht wird. Beispielsweise können die Schüler in dieser Phase die zu übenden Situationen und Handlungen selbst vorschlagen und selbständig, verantwortungsvoll ausführen (vgl. *Schott* 1973). Die von der Klasse geübten Handlungsstrategien sollen auf Alltagssituationen, am besten mit Hilfe der Eltern, generalisiert werden. Das von den Schülern selbst gesteuerte Verhalten, selbst initiierte Handeln (z. B. im Rollenspiel) gibt dem Lehrer Einblick, ob die angestrebten Ziele erreicht wurden. Es liegt auf der Hand, daß der Bewältigung der Generalisierungsphase durch den bürokratisch isolierten Charakter der Schule für Sprachbehinderte deutlich enge Grenzen gesetzt sein dürften.

Die Kontrolle des Lernerfolges ist schließlich abhängig von dem Grad der Operationalisierung der Lernziele, von der Anfangsdiagnostik, aber auch von der Art der zur Verfügung stehenden Überprüfungsverfahren. Da die meisten standardisierten Meßverfahren weder für eine Ausgangsdiagnostik noch eine Erfolgskontrolle im Hinblick auf die formulierten Ziele einer Sozialerziehung geeignet sind, können am ehesten Methoden wie die Verhaltensbeobachtung oder Ratingskalen (Fremd- und Selbsteinschätzung) in Frage kommen. »Im Hinblick auf die Entwicklung und Förderung sozialer Verhaltensweisen kann daher dem Pädagogen zur Zeit lediglich empfohlen werden, die Kinder anhand der in den Lernprinzipien implizierten Kriterien zu beobachten und möglichst regelmäßig seine Erfahrungen zu protokollieren« (*Köbberling* und *Müller-Guntrum* 1975, S. 33).

Systematische Sozialerziehung kann sich weitgehend auf die Lerntheorien, die in den verschiedenen neo-behavioristischen Ansätzen formuliert sind, stützen (z. B. *Kanfer* und *Phillips* 1970; *Bandura* 1971). Sie erklären Verhalten als nach bestimmten Lernprinzipien erlernt und unter Anwendung dieser Prinzipien auch als verlernbar. Zu diesen Lerntheorien gehören beispielsweise Modellernen, operantes und klassisches Konditionieren, hierarchisches und kognitives Lernen. Auf den Lernprinzipien basieren verschiedene Veränderungsmethoden, wie sie in der Verhaltenstherapie entwickelt und wie sie als päd-

agogische Maßnahme erfolgreich in der Schule angewendet werden (*Belschner, Hoffmann, Schott und Schulze 1973; Lorenz, Molzahn und Teegen 1976*). Als solche Methoden gelten die Darbietungen positiver und die Beseitigung negativer Verstärker zur Erhöhung der Häufigkeit von Verhaltensweisen. Verhalten kann in seiner Häufigkeit reduziert werden durch Löschung, sozialen Ausschluß, Bestrafung, und zwar entweder durch Darbietung negativer oder Beseitigung positiver Verstärker. Besonders bedeutsam und allgemein vernachlässigt sind die »inneren Selbstverstärker«, Gedanken, Einstellungen, Bewertungen gegenüber dem eigenen Verhalten (vgl. *Kanfer und Phillips 1970*). Ferner soll auf die systematische Desensibilisierung, auf Entspannungsübungen (z. B. progressive Muskelrelaxation nach *Jacobson*), das verhaltensmodifikatorisch orientierte Rollenspiel (*Wendlandt 1977 a*), die Selbstkontrolltechniken (*Hartig 1974*) oder auf die Kontingenzverträge (*Eisert und Barkey 1975*) verwiesen werden. Die pädagogische Verhaltensmodifikation hat sich für die Veränderung des sozialen und emotionalen Verhaltens in der Unterrichtspraxis zuverlässig bewährt. Dafür gibt es mittlerweile so viele Beispiele, einschließlich des Für und Wider, daß hier auf eine ausführliche Darstellung verzichtet werden kann (z. B. *Rost, Grunow und Oechsle 1975; Mees und Selg 1977*; Literaturübersicht in *Cramer, Gottwald und Keupp 1976*; vgl. die Jahrgänge 1967—1971 des *Journal of Applied Behavior Analysis*).

Zunehmend Verwendung finden im Unterricht Verfahren, die über das Medium »Spiel« erzieherisch oder therapeutisch Einfluß auf das Sozialverhalten von Kindern ausüben: Rollenspiele (z. B. *Wendlandt 1977 a; Anselm 1976; Freudenreich, Gräber und Köberling 1976*), Dramapädagogik (*Figge 1975*), Simulations- und Planspiele (*Lehmann 1975*), mediales Spiel (*Lenzen 1974; Dreßler 1976*). Systematisch in der Schule angewendet, können diese Verfahren zu einer raschen und dauerhaften Veränderung des Sozialverhaltens führen. Da die empirische Überprüfung ihrer Wirksamkeit in der Schule für Sprachbehinderte bisher ausgeblieben (vgl. *Rechner 1973; Schmidt 1975*), deswegen aber nicht zu bezweifeln ist, soll die Wirksamkeit an zwei Beispielen aus der Normalschule demonstriert werden. *Ziegenspeck (1976)* prüfte, ob durch gezielte Gruppen- und Kooperationsspiele im Unterricht relativ kurzfristig die Verbesserung von sozialen Beziehungen in der Klasse möglich ist. Anhand von Soziogrammen wurde das Training der Schüler positiv beantwortet. Ebenfalls mit dem Ziel der Verbesserung sozialer Beziehungen haben *Hofmeister und Innerhofer (1976)* ein Training mit Regelspielen durchgeführt. Mit Hilfe eines Tokenprogrammes wurde das Training in der Intention der Generalisierung auf die Alltagssituation in einem leeren Klassenzimmer durchgeführt. Über eine Hierarchie von Spielen lernten die Kinder nach und nach Selbstverantwortung und Selbststeuerung zu übernehmen. Nach 14 Tagen konnte vermehrt integratives Verhalten der Kinder beobachtet werden, aggressive Auseinandersetzungen gingen auf ein Minimum zurück, die Abwesenheit des Lehrers löste in der Klasse kein Chaos mehr aus.

Auf die mögliche Einschränkung der Sozialerziehung durch die Verwaltungsorganisation der Schule für Sprachbehinderte war im Hinblick auf zeitlich-räumliche Faktoren schon hingewiesen worden. Eine Einrichtung wie der »durchstrukturierte oder umstrukturierte Klassenraum« (*Schumacher 1975; Innerhofer, Friedrich und Warnke 1976*) würde eventuell auch für die Schule für Sprachbehinderte eine erfolgreiche räumlich-zeitliche Neugestaltung des Unterrichtsgeschehens ermöglichen. Solche Einrichtungen, einfache Klassenzimmer, in denen schulisches Lernen auch weiterhin im Vordergrund steht, lassen sich mit geringen finanziellen Mitteln und organisatorischem Aufwand verwirklichen. *Innerhofer et.al. (1976)* oder auch *Schumacher (1975)* veränderten Schülerverhalten, aber auch die problematische Schüler-Lehrersituation durch räumlich-zeitliche Veränderung direkt im Klassenzimmer. Beispielsweise wurde bei *Innerhofer et.al. (1976)* entsprechend den Haupttätigkeiten der Kinder im Unterricht eine Dreiteilung des Raumes vorgenommen in

Sozialbereich (soziales Lernen vor allem über Spiel), stiller Arbeitsbereich (stilles Arbeiten), Gruppenbereich (Vorbereitung der Arbeit in Gruppen). Die konstante Zuordnung von Raum und Tätigkeit sollte die Konzentration der Kinder fördern und das häufige Reglementieren des Lehrers verhindern. Spezielle Regeln bestimmten den Wechsel von einem Arbeitsbereich in den anderen, zeitlich wurden alle Unterrichtseinheiten so konstruiert, daß nach der Gruppenarbeit (5 bis 7 Minuten) selbständiges Arbeiten mit vorwiegender Alleinarbeit (10 bis 35 Minuten) und daran sich eine Erholungsphase angliedert, die für den Aufbau von Sozialverhalten und praktischen Fertigkeiten bestimmt war. Bei aller Kritik, die die Autoren auch selbst an dieses Änderungsprogramm richten, ist zu beachten, daß allein situative Veränderung zeitlich-räumlicher Art unter minimalem Aufwand (Unterteilung des Raumes durch Schränke) bereits Verhalten nachhaltig beeinflussen kann. Auf den verhaltensmodifikatorisch orientierten »Resource Room« (Hewett 1968), einen Raum mit verschiedensten Arbeits- und Spielmaterialien, der von einzelnen Schülern oder Schülergruppen unter Betreuung durch einen speziell ausgebildeten Lehrer nach einem vorher festgelegten Plan besucht wird, wird hier nur verwiesen.

Abschließend sollen einige Programme zur Sozialerziehung vorgestellt werden, die für den Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte Verwendung finden und die dem Lehrer für Sprachbehinderte Anregungen und Entscheidungshilfen im Hinblick auf die Förderung sozialen und emotionalen Lernens geben könnten. Ein ausführliches Programm zur Verbesserung von interaktionalen Beziehungen, zur Aktivierung der Schüler hinsichtlich der Mitgestaltung schulischer Interaktionsprozesse und der Zunahme des gegenseitigen Akzeptierens hat Grundke (1975) als Modell eines therapeutischen Unterrichts entworfen. Das Programm erstreckt sich über 31 Unterrichtsstunden und gliedert sich in 4 Unterrichtssequenzen auf: Minderwertigkeitsgefühle, Isolation, autoritäres und demokratisches Verhalten, gruppenspezifische Spiele.

Jander, Kaindl und Ullmann (1974) haben ein Unterrichtsmodell »Aggression und Schule« mit 6 Lerneinheiten, die jeweils zwischen 2 bis 3 Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen, evaluiert. Im Hinblick auf die zu vermittelnden Inhalte werden Gruppenarbeit, Diskussion und Rollenspiel vorgezogen. Die Inhalte umfassen u. a.: Unterrichtsatmosphäre und Aggression; Lehrplan, Leistungsdruck und Auslesefunktion der Schule als Quelle aggressiven Schülerverhaltens; Aggression als Folge von autoritärer und undemokratischer Schulordnung.

Newberg und Borton (1976) haben ein Kommunikationscurriculum entworfen, das schwerpunktmäßig Sprache, künstlerischen Ausdruck, non-verbales Verhalten und Gruppenbeziehungen umfaßt. Dem Schüler werden für das sozial-emotionale Lernen Prozesse, Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Handlungsprozesse angeboten, ... »die auf die Kommunikation in einer Vielzahl komplexer menschlicher Beziehungen aufmerksam machen sollen« (S. 27). Die Erarbeitung der einzelnen Prozesse geschieht über Kommunikationsmittel, z. B. Sprache, bildende Kunst, Tanz und Gruppendynamik. Als die zu lehrenden und lernenden Prozesse nennen die Autoren das bewußte Wahrnehmen (Was?), Verarbeiten (Warum?) und Handeln (Wie?). Insgesamt stellt das Curriculum 21 Lektionen zur Verfügung, die in etwa 30 Unterrichtsstunden zu bewältigen wären. Die Lektionsentwürfe tragen Bezeichnungen wie: »In Berührung kommen; Vor dem Spiegel; Der Mensch im Müll«. Die Wirksamkeit des Programms kann mit Hilfe von Fragebogen überprüft werden.

Besonders für die Veränderung des aggressiven motorisch-unruhigen und hyperaktiven Verhaltens hat sich die kognitive Verhaltensmodifikation als erfolgreich erwiesen (Meichenbaum 1975). Sie betont vor allem die Bedeutung mediativer kognitiver Prozesse, wie Vorstellungen, Bilder, Gedanken und Selbstkommentierung, die zwischen dem auslösenden Reiz und dem Verhalten stehen. Der Schüler lernt in einer Hierarchie systematisch, etwa in Form des gedanklichen Sich-Selbst-Anleitens, einen kognitiven »Riegel« vor das

auffällige Verhalten zu setzen. *Schneider* und *Robin* (o.J.) haben die von *Schneider* entwickelte sogenannte turtle technique (Schildkrötentechnik) zu einem Trainingsprogramm evaluiert, das über 3 Wochen während 15 Minuten täglich mit Entspannungs- und Selbstinstruktionsübungen zum Problemlösen führt. Als kognitiven Riegel lernen die Kinder zuerst mental das Bild einer Schildkröte aufzubauen, die sich in ihren Panzer zurückzieht, wenn sie merkt, daß sie die Kontrolle über sich verliert. Danach wird das Verhalten der Schildkröte in Form des Sichzusammenziehens, den Kopf auf die Brust legen usw. motorisch geübt.

Speziell für sprachbehinderte Schüler hat *Wendlandt* (1977 b) ein Tonband-Selbstsicherheitstraining erarbeitet. Das Programm hilft, Verhaltensauffälligkeiten, vorwiegend soziale Ängste, Unsicherheiten, Mangel an sozialen Fertigkeiten, abzubauen. Es soll prophylaktisch der Entstehung sozialer Verhaltensauffälligkeiten entgegenwirken. Das Programm umfaßt 6 Trainingsbereiche, denen unterschiedliche Lernziele zugeordnet sind, z.B. selbstsicheres Sprechen (laut und deutlich sprechen), Widerstand leisten und Kritik äußern (Widersprechen, Nein-Sagen), Beachtung ertragen und Angriffe aushalten (Komplimente annehmen, Fehler eingestehen).

Folgende Grobziele strebt die »Sozialerziehung konkret« von *Hielscher* (1977) u.a. an: Sich selbst als Person kennenlernen, die Gruppe beobachten lernen, die eigene Umwelt verstehen lernen, Kontakt aufnehmen. Das Programm baut auf der Erarbeitung grundlegender sozialer Qualifikationen auf, an die sich Fertigkeiten aus den Themenkomplexen: »Kinder lösen Konflikte« und »Entwicklung flexibler Geschlechtsrollen« angliedern.

Für die Vorschule entwickelt, vermögen die beiden folgenden Programme durchaus auch den Lehrern der ersten Grundschulklassen Anregungen zu geben. Mit dem »du—ich—wir«-Programm (Handbuch von *Becker* und *Conolly-Smith* 1975, Spiele von *Tausch* et.al. und *Becker* und *Niggemeyer*) sollen die Erzieher den Kindern helfen können, Vertrauen in eigene Fähigkeiten zu bekommen, Gefühle zu haben, zu akzeptieren, zu verändern, in einer Gruppe gemeinschaftlich zu handeln u.a. An Themenbereichen werden angeboten: Emotionale und soziale Fähigkeiten; Ich und die Familie; Ich und die Gesellschaft. Spiele wie »Vertragen und nicht Schlagen« oder »Weinen, Wüten, Lachen« motivieren und geben Anlaß zur Problemlösung. Das über das Deutsche Jugendinstitut München zu beziehende Curriculum »Soziales Lernen« wird zur Zeit noch überprüft. Das Curriculum soll Kinder befähigen, Situationen ihres gegenwärtigen und zukünftigen Lebens zu bewältigen. Die Kinder sollen die Fähigkeit erwerben, möglichst autonom und kompetent denken und handeln zu können. Das Curriculum besteht aus 28 didaktischen Einheiten, die sich jeweils auf einen Situationsbereich beziehen, z.B. : »Kinder im Krankenhaus«, »Tod«, »Verlaufen in der Stadt«, »Wochenende«, »Werbung«, »Aufräumen, Essen, Einschlafen«. Das Curriculum ist offen, es präsentiert Texte und eine Fülle von Materialien.

Grundsätzlich werden diese Programme für alle sprachbehinderten Schüler, deren sozio-emotionales Verhalten Auffälligkeiten aufweist, aber auch für diejenigen, deren Verhalten der Stabilisierung bedarf, Verwendung finden können. Alle Programme sprechen Ziele an, die nach den Erfahrungsurteilen und Ergebnissen empirischer Untersuchungen zum Sozialverhalten sprachbehinderter Schüler erzieherisch-therapeutisch angegangen werden müßten. Die Programme berücksichtigen ein breites Spektrum möglichen kindlichen Verhaltens von den extremen Polen Gehemmtheit, Ängstlichkeit bis zu Aggressivität, Störverhalten, Hyperaktivität. Der Lehrer könnte mit ihrer Hilfe zusätzlich in der Lage sein, die sozialen Unsicherheiten und Ängste der Schüler, wie sie infolge ihrer Sprachbehinderungen entstehen, abzubauen und die negativen Sozialerfahrungen der Schüler durch neue, positive zu ersetzen. Allerdings, Bedingung ist die Berücksichtigung der genannten methodischen Schritte, des Verhaltens des Lehrers selbst und vor allem auch die Berücksichtigung ungünstiger schulisch-institutioneller oder häuslicher Rahmen-

bedingungen. Sollten diese maßgeblich für die Steuerung und Aufrechterhaltung des auffälligen Sozialverhaltens sein, ist ein Erfolg durch solche Programme fraglich (vgl. *Wendlandt 1977 a*).

Wenn die Dimension »Sprache« im Hinblick auf die Sozialerziehung nur marginal erwähnt wurde, dann deswegen, um neben dem auffälligen Sprachverhalten, dem in erster Linie das erzieherisch-therapeutische Bemühen des Lehrers gilt, den Blick auch auf andere Dimensionen auffälligen und auch unauffälligen Sozialverhaltens sprachbehinderter Schüler zu richten. So wie für das Stottern, muß auch für andere Arten der Sprachbehinderung beachtet werden, daß »es [das Stottern, Anm.d.Verf.] in funktionaler Beziehung zu sozialen Umweltbedingungen und einer Vielzahl von Verhaltens- und Erlebnisbereichen steht, ...[was] zu leicht übersehen wird« (*Wendlandt 1977 b*, vgl. *Braun 1975*). Sprache ist der »tragende Mechanismus des Sozialverhaltens« (*Kendall 1966*, zit. nach *Knura 1974*, S. 103), und die hier akzentuierte Sozialerziehung ist immer gleichzeitig auch sprachtherapeutisches Bemühen, denn sie wird über Sprache geplant, artikuliert und gesteuert. Insofern ist auch jede sprachtherapeutische Maßnahme Teil einer Sozialerziehung, weil mit der Verbesserung der sprachlichen Kompetenz eines sprachbehinderten Schülers das Erreichen der Ziele einer Sozialerziehung wesentlich einfacher ist.

Literatur

- Anselm, E.: Das Rollenspiel im Unterricht. Ravensburg 1976.
- Bandura, A.: Social learning theory. New York 1971.
- Baumgartner, St.: Zum Sozialverhalten sprachauffälliger Schüler. Ein Forschungsbericht. München 1978 a, in Vorbereitung.
- Baumgartner, St.: Empirische Untersuchungen zum Sozialverhalten sprachauffälliger Vorschulkinder. Die Sprachheilarbeit 23 (1978 b) 2, S. 41—52.
- Baumgartner, St.: Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern an Sprachbehindertenschulen. München 1978 c, in Vorbereitung.
- Baumgartner, St., und Rübe, J.: Empirische Untersuchungen zur Kreativität bei Stotterern. Unveröffentlichte Hausarbeit. München 1974.
- Baumgartner, St., Dirnberger, W., und Rübe, J.: Untersuchungen zur Kreativität stotternder Schüler der Schule für Sprachbehinderte. Der Sprachheilpädagoge (1975) 2, S. 27—32.
- Becker, A., und Conolly-Smith, E.: Du—ich—wir. Handbuch der emotionalen und sozialen Erziehung. Ravensburg 1975.
- Belschner, W., Hoffmann, M., Schott, F., und Schulze, Ch.: Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht. Stuttgart 1973.
- Bleidick, U.: Psychische Gesundheit und Schule. Aus der Sicht der Sonderpädagogik. In: Nissen, G., und Specht, F. (Hrsg.): Psychische Gesundheit und Schule. Neuwied 1976.
- Bloch, E.L., und Goodstein, L.D.: Functional speech disorders and personality: a decade of research. Journal Speech Hearing Disorders (1971) 3, S. 295—314.
- Braun, O.: Verhaltenstherapeutische Gesichtspunkte im Unterricht der Sprachbehindertenschule. Die Sprachheilarbeit 20 (1975) 2, S. 51—62.
- Christopolos, F., und Renz, P.: A critical examination of special education. Journal of Special Education (1969) 3, S. 371—379.
- Cramer, M., Gottwald, P., und Keupp, H. (Hrsg.): Verhaltensmodifikation in der Schule. Sonderheft III/1976 der »Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Verhaltenstherapie«. München 1976.
- Deuse, A.: Über die »soziale Einstellung« Sprachbehinderter. Die Sprachheilarbeit 20 (1975) 2, S. 37—51.
- Dirnberger, W.: Entwicklung, Stand und Neugestaltung des Sprachheilschulwesens in Deutschland. Hannover 1973.
- Dreßler, G. (Hrsg.): Lernziel Ich-Erfahrung. München 1976.
- Einsiedler, W.: Schultheoretische Überlegungen zum schülerorientierten Unterricht. In: Einsiedler, W., und Härle, H. (Hrsg.): Schülerzentrierter Unterricht. Donauwörth 1976.
- Einsiedler, W., und Härle, H. (Hrsg.): Schülerzentrierter Unterricht. Donauwörth 1976.
- Eisert, H.G., und Barkey, P.: Verhaltensmodifikation in der Schule. In: Rost, D., Grunow, P., und Oechsle, D. (Hrsg.): Pädagogische Verhaltensmodifikation. Weinheim 1975, S. 95—141.

- Figge, P.: Lernen durch Spielen. Heidelberg 1975.
- Fransella, F.: Personal change and reconstruction. London 1972.
- Freudenreich, Gräßer und Köberling: Rollenspiel. Hannover 1976.
- Fürstenau, P.: Neuere Entwicklung der Bürokratieforschung und das Schulwesen. In: Fürstenau, P. (Hrsg.): Zur Theorie der Schule. Weinheim 1969.
- Goodstein, L.D.: Functional speech disorders and personality: A survey of the research. *Journal Speech Hearing Research* (1958) 4, S. 359—376.
- Groddeck, N., und Wulf, Ch.: Die Schule als Feld sozialen Lernens und als Konfliktfeld. In: Hornstein, W., Bastine, R., Junker, H., und Wulf, Ch. (Hrsg.): *Beratung in der Erziehung*, Bd. 1, Frankfurt 1977, S. 179—217.
- Grundke, P.: Interaktionserziehung in der Schule. Modell eines therapeutischen Unterrichts. München 1975.
- Hartig, M.: Selbstkontrolle. München 1974.
- von Hentig, H.: Die Bielefelder Laborschule. Stuttgart 1971.
- Hewett, F.U.: The emotionally disturbed child in the classroom. Boston 1968.
- Hielscher, H. (Hrsg.): Materialien zur sozialen Erziehung im Kindesalter. Heidelberg 1974.
- Hielscher, H. (Hrsg.): Sozialerziehung konkret. Hannover 1977.
- Hofbauer, G.: Die Sprachheilschule — eine Leistungsschule? *Die Sprachheilarbeit* 19 (1974) 5, S. 153—157.
- Hofmeister, G., und Innerhofer, P.: Training mit Regelspielen zur Verbesserung der sozialen Beziehungen in einer Klasse. In: Cramer, M., Gottwald, P., und Keupp, H. (Hrsg.): *Verhaltensmodifikation in der Schule*. München 1976.
- Innerhofer, P., Friedrich, M., und Warnke, A.: Veränderung des Schülerverhaltens durch räumlich-zeitliche Veränderungen im Klassenzimmer. In: Cramer, M., Gottwald, P., und Keupp, H. (Hrsg.): *Verhaltensmodifikation in der Schule*. München 1976.
- Jander, M., Kaendl, G., und Ullmann, D.: Aggression und Schule. In: Ullmann, D. (Hrsg.): *Aggression und Schule*. München 1974.
- Kanfer, F. H., und Phillips, J. S.: *Learning Foundations of Behavior Therapie*. New York 1970.
- Keller, P.: Sprachliche Kommunikation bei sprachbehinderten Kindern. *Die Sprachheilarbeit* 18 (1973) 3, S. 65—83.
- Knura, G.: Sprachbehinderte und ihre sonderpädagogische Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission. *Sonderpädagogik 4. Verhaltensgestörte, Sprachbehinderte, Körperbehinderte*. Stuttgart 1974, S. 103—199.
- Knura, G.: Sprachheilpädagogik und die Rehabilitation Sprachbehinderter. *Der Sprachheilpädagoge* (1977) 4, S. 2—12.
- Köbberling, A., und Müller-Guntrum, H.: Politisch-soziales Lernen. In: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission. *Die Eingangsstufe des Primarbereiches*, Bd. 2/2. *Soziales Lernen und Sprache*. Stuttgart 1975.
- Lehmann, J.: Der Einbau von Simulationsspielen im Unterricht. In: Frey, K. (Hrsg.): *Curriculum-Handbuch*, Bd. II. München 1975, S. 125—130.
- Lenzen, H.: *Mediales Spiel in der Schule*. Neuwied 1974.
- Lorenz, R., Molzahn, R., und Teegen, F.: *Verhaltensänderung in der Schule: Systematisches Anleitungsprogramm für Lehrer*. Reinbek bei Hamburg 1976.
- Mees, U., und Selg, H. (Hrsg.): *Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation*. Stuttgart 1977.
- Meichenbaum, D.: Self-instructional methods. In: Kanfer, F. H., und Goldstein, A. P.: *Helping people change*. New York 1975.
- Newberg, N., und Borton, T.: *Emotionales und soziales Lernen in der Schule*. München 1976.
- Nickel, H., und Heller, K. (Hrsg.): *Psychologie in der Erziehungswissenschaft*, Bd. II *Verhalten im sozialen Kontext*. Stuttgart 1976.
- Oblinger, H.: *Theorie der Schule*. Donauwörth 1975.
- Oerter, R., und Weber, E.: *Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung*. Donauwörth 1975.
- Orthmann, W.: *Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik*. Berlin 1969.
- Orthmann, W.: Didaktische und methodische Maßnahmen zur Rehabilitation Sprachbehinderter. *Der Sprachheilpädagoge* (1977) 4, S. 12—26.
- Osterwald, U.: Zur Problematik des sozialen Lernens in der Institution Schule. In: Wiederholt, K.A.: *Soziales Lernen in der Grundschule*. Ratingen 1976, S. 55—75.

- Probst, H., und Metz, E.D.: Führt der Besuch einer Sonderschule für Lernbehinderte zu einer positiven Veränderung affektiver Persönlichkeitsmerkmale? *Heilpädagogische Forschung* 1974/75, Bd. V, S. 161—180.
- Raith, W. (Hrsg.): *Handbuch zum Unterricht. Modelle emanzipatorischer Praxis*. Starnberg 1973.
- Rechner, W.: Über die Bedeutung des Spiels in der Sprachbehindertenschule. *Die Sprachheilarbeit* 18 (1973) 4, S. 119—122.
- Resch, D.: Der Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte unter therapeutischem Aspekt. *Die Sprachheilarbeit* 19 (1974) 1, S. 15—21.
- Riedl, A.: Pädagogische Absichten und anthropologische Grundannahmen des schülerorientierten Unterrichts. In: Einsiedler, W., und Härle, H. (Hrsg.): *Schülerzentrierter Unterricht*. Donauwörth 1976, S. 17—48.
- Rogers, C.R.: *Lernen in Freiheit*. München 1974.
- Schmidt, H.M.: Untersuchung über den Einsatz von Spielmaterial bei Sprachentwicklungsstörungen. *Die Sprachheilarbeit* 20 (1975) 4, S. 121—131.
- Schneider, M., und Robin, A.: *Turtle Manual*. Psychology Department, State University of New York at Stony Brook, o. J.
- Schott, F.: *Eigengesteuerte Verhaltensmodifikation*. In: Belschner, W., et al: *Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht*. Stuttgart 1973.
- Schumacher, G.: *Neues Lernen mit Verhaltensgestörten und Lernbehinderten. Der durchstrukturierte Klassenraum*. Berlin 1976.
- Selg, H.: *Verhaltensmodifikation*. In: Mees, U., und Selg, H. (Hrsg.): *Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation*. Stuttgart 1977.
- Sheehan, J. G. (Hrsg.): *Stuttering: research and therapy*. New York 1970.
- Schwäbisch, L., und Siems, M.: *Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher*. Reinbek bei Hamburg 1974.
- Tausch, R.: *Gesprächspsychotherapie*. Göttingen 1974.
- Teumer, J.: Zur Struktur der Sonderschule für Sprachbehinderte. *Die Sprachheilarbeit* 17 (1972) 1, S. 1—12.
- Teumer, J.: Aspekte der Früherfassung (Früherkennung und Frühförderung) sprachgeschädigter Kinder. *Die Sprachheilarbeit* 23 (1978) 1, S. 1—16.
- Ulich, D.: *Gruppendynamik in der Schulklasse*. München 1975.
- Wagner, A. C. (Hrsg.): *Schülerzentrierter Unterricht*. München 1976.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., und Jackson, D. D.: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern 1969.
- Weber, E.: Emotionalität und Erziehung. In: Oerter, R., und Weber, E. (Hrsg.): *Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung*. Donauwörth 1975, S. 69—114.
- Wendlandt, W.: *Rollenspiele in Erziehung und Unterricht*. München 1977 a.
- Wendlandt, W.: *Verhaltenstherapie des Stotterns*. Unveröffentlichte Dissertation. Berlin 1977 b.
- Wittenbruch, W.: Perspektiven des sozialen Lernens im schulischen Raum. In: Wiederholt, K. H.: *Soziales Lernen in der Grundschule*. Ratingen 1976, S. 9—55.
- Ziegenspeck, J.: Soziale Integration. *Westermann Pädagogische Beiträge* 28 (1976), S. 25—34.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Stephan Baumgartner, Wiss. Ass.; Am Stadtpark 20, 8000 München 60.

Für unsere nach modernen Gesichtspunkten, zukunftsweisend ausgerichteten Salem-Kinder- und Jugenddörfer suchen wir noch

2 Sprachheiltherapeutinnen

Näheres durch den Gründer und Leiter des Salem-Werkes
Gottfried Müller, 8652 Stadtsteinach, Telefon (09225) 7 51.

Lucia Wölk, Bad Salzungen

Das Lernverhalten sprachentwicklungsgestörter und sprachunauffälliger Kinder in vier nicht-verbalen Experimenten

— Eine vergleichende Untersuchung —

Zusammenfassung

Es wurden 112 Kinder im Alter von 6;1 bis 8;11 Jahren mit folgendem nicht-verbalen experimentellen Lernmaterial untersucht:

- Rey-Labyrinth
- Diagonalsteckbrett
- Zufallslabyrinth
- Straßengabelung

Von den Versuchspersonen waren 28 sprachentwicklungsbehindert, gleich viel sprachentwicklungsverzögert und 56 sprachunauffällig. Die Stichprobe ist nach den Variablen Alter, Intelligenzquotient, Geschlecht und soziale Schicht parallelisiert.

Vergleiche des quantitativen und qualitativen nicht-verbalen Lernverhaltens mit dem Wilcoxon-Test erbrachten folgende Ergebnisse:

Sprachentwicklungsbehinderte und -verzögerte unterscheiden sich in der quantitativen nicht-verbalen Lernleistung in allen drei Steckbrettlabirynthen signifikant von Sprachunauffälligen. Im Experiment der Straßengabelung konnte diesbezüglich kein bedeutsamer Unterschied zwischen Sprachentwicklungsbehinderten bzw. -verzögerten und Nichtsprachgestörten nachgewiesen werden. Im qualitativen nicht-verbalen Lernverhalten konnte ein signifikanter Unterschied Sprachentwicklungsgestörter zu Nichtsprachgestörten in der Kategorie »Regression« festgestellt werden, in der Kategorie »Perseveration« unterschieden sich jedoch lediglich Sprachentwicklungsbehinderte signifikant von Nichtsprachgestörten.

Ein weiterer Vergleich der nicht-parallelisierten Gruppen der Sprachentwicklungsbehinderten und -verzögerten mit dem U-Test ergab in der quantitativen nicht-verbalen Lernleistung aller Experimente keinen verwertbaren Unterschied. In der qualitativen Analyse des nicht-verbalen Lernverhaltens konnte in der Kategorie »Perseveration« ein signifikanter Unterschied von Sprachentwicklungsbehinderten zu -verzögerten festgestellt werden, während sich in der Kategorie »Regression« die beiden Gruppen statistisch nicht wesentlich unterschieden. Für die Förderung dieser Kinder werden einige methodisch-didaktische Hinweise gegeben.

1. Einleitung

Von allen Seiten der Sprachbehindertenpädagogik wird die Forderung nach einer gezielten, umfassenden Therapie Sprachgestörter, insbesondere sprachentwicklungsgestörter Kinder, laut.

Um jedoch einer den Besonderheiten gerecht werdenden Therapie näher zu kommen, muß zunächst versucht werden, das Wesen dieser Besonderheiten experimentell zu erfassen und somit fundierte Aussagen über etwaige Funktionsausfälle bzw. -minderungen oder andere eventuelle Auffälligkeiten zu erhalten.

Die vorliegende Untersuchung will versuchen, einen Beitrag zur Verwirklichung dieser Forderung zu leisten, indem das Lernverhalten sprachentwicklungsgestörter und sprachunauffälliger Kinder in vier nicht-verbalen Lernexperimenten auf mögliche Besonderheiten hin überprüft wird.

Hierbei bedeutet der Terminus »nicht-verbal«, daß der Umgang mit dem experimentellen Material nach Erfassen der Aufgabe keine Kenntnisse der gesprochenen und geschriebenen Sprache beim Probanden erforderlich macht. Sprache im Sinne von verbaler Sprache ist kein wesentlicher Teil der Versuche.

Unter Sprachentwicklungsstörung ist die Abweichung vom normalen Verlauf der Sprachentwicklung zu verstehen, d.h. »... einem Kind mit intaktem Gehör und ohne dominierende intellektuelle Beeinträchtigung gelingt es nicht, ... das Regelsystem und den Wortbestand seiner Muttersprache altersgerecht zu lernen und zu gebrauchen« (Knura 1977, S. 5). Hieraus ergibt sich individuell unterschiedlich ausgeprägt und akzentuiert eine beeinträchtigte Entwicklung auf der semantisch-lexikalischen, der syntaktisch-morphologischen und phonetisch-phonologischen Sprachebene (vgl. Knura 1977, S. 6).

Im Rahmen dieser Arbeit wird mit *Leischner* die Sprachentwicklungsstörung unter klinisch-neurologischen Gesichtspunkten betrachtet. Danach wird Sprachentwicklungsstörung aufgegliedert in Sprachentwicklungsbehinderung und -verzögerung. Der Sprachentwicklungsbehinderung liegt eine Hirnschädigung zugrunde, die vor Erwerb der Sprache durch prä-, peri- oder postnatale Schädigung erfolgte. Sie kann nur die Sprachregion betreffen, aber auch weitere cerebrale Ausfälle bewirken. Demgegenüber bezeichnet der Begriff »Sprachentwicklungsverzögerung« eine sprachliche Entwicklungsstörung ohne cerebrale Schädigung. Ursachen hierfür sind z.B. familiäre Disposition, soziale Umwelt des Kindes usw. (vgl. *Leischner*, in: *Linck* 1975, S. 142).

In der vorliegenden Untersuchung wird lediglich Diskriminationslernen berücksichtigt. Hierbei lernt die Versuchsperson »... unterschiedliche Reaktionen auf bestimmte, verschiedene Reizobjekte einzeln zu vollziehen« (*Leyendecker* 1977, S. 62). Diese Lernart umfaßt Erfahrungsbildung und Verhaltensformung, welche dadurch entstehen, daß nach mehreren Versuchen eine der zufälligen Bewegungen zum Ziel führt und damit diese spezielle Handlung verstärkt. Findet die »richtige« Reaktion häufiger statt, ist das Lernen erfolgreich (vgl. *Leyendecker* 1977, S. 62).

2. Eigene Untersuchung

2.1. Die Stichprobe der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung stützt sich auf eine Stichprobe von 112 normalintelligenten Kindern im Alter von 6;3 bis 8;11 Jahren.

Hiervon sind 56 Kinder sprachunauffällig und 56 Versuchspersonen sprachentwicklungsgestört. Aufgrund medizinisch-neurologischer Untersuchungsergebnisse sind von den sprachentwicklungsgestörten Versuchspersonen 28 der Gruppe der Sprachentwicklungsbehinderten und 28 Kinder der Gruppe der Sprachentwicklungsverzögerten zuzuordnen. — Die Diagnose »Sprachentwicklungsstörung« wurde von Fachpädagogen und Medizinern gestellt. Bei allen Kindern dieser Gruppe wurde laut Krankenblatt expressive Sprachentwicklungsstörung mit Dyslalie und Dysgrammatismus unterschiedlichen Ausprägungsgrades diagnostiziert.

Während die Stichprobe der Gruppen Sprachentwicklungsbehinderter und -verzögerter von Kindern aus drei Sprachheilzentren und einer sprachheilpädagogischen Ambulanz gebildet wurde, setzte sich die der Sprachunauffälligen aus Kindern einer allgemeinen Grundschule zusammen. Als nichtsprachgestörte Kinder wurden diejenigen angesehen, die laut Angaben der Klassenlehrer keinen Sprachfehler haben.

2.2. Das Testmaterial

Das Test- und experimentelle Material bestand aus einem Intelligenztest (Bildertest 1—2) sowie vier nicht-verbalen Lernexperimenten.

2.2.1. Die Lernexperimente

Bei der Auswahl des experimentellen Materials mußte die häufig anzutreffende motorische Retardierung sprachentwicklungsgestörter Kinder berücksichtigt werden (vgl.

Becker/Beger/Remmler 1971, S. 27—34; Stabenow 1969, S. 141; Gottsleben/Offergeld 1973, S. 8; Luchsinger/Arnold 1970, S. 414 u. a.). Um keine motorischen Fähigkeiten zu überprüfen, waren Aufgaben auszuwählen, die keine manuellen Fertigkeiten wie Zeichnen, Schreiben usw. forderten, sondern lediglich geringe motorische Ansprüche stellten. Zu Lernaufgaben, die am ehesten diesen Anforderungen entsprachen, zählen: das Rey-Labyrinth, das Diagonalsteckbrett, das Zufallssteckbrett und das Experiment »Straßengabelung« (vgl. Leyendecker 1977, außerdem Nielsen 1966 und 1970).

2.2.1.1. Rey-Labyrinth

Das Rey-Labyrinth wurde im Jahre 1934 von dem Schweizer Psychologen André Rey entwickelt. Es besteht aus vier quadratischen Steckbrettchen (Format 14 x 14 cm), aus denen jeweils in gleichem Abstand neun Stifte — in drei Reihen angeordnet — herausragen. Einer der neun Stifte ist fest mit dem Brett verbunden, alle anderen lassen sich herausziehen. Da der feste Stift sich äußerlich nicht von den anderen unterscheidet, kann er nur durch »Versuch und Irrtum« herausgefunden werden.

2.2.1.2. Diagonalsteckbrett

Wie beim Rey-Labyrinth handelt es sich beim Diagonalsteckbrett, das von Leyendecker entwickelt wurde, wieder um vier quadratische Brettchen (Format 19 x 19 cm) mit insgesamt 16 Stiften, die abstandsgleich in vier Reihen angeordnet sind. Einer der farblich einheitlichen Stifte ist fest mit der Platte verbunden, die anderen sind herausnehmbar.

2.2.1.3. Zufallsabyrinth

Das Zufallsabyrinth stellt eine Abwandlung des Diagonalsteckbrettes dar. Es wurde ebenfalls von Leyendecker entwickelt. Bei diesem Labyrinth wurden die festen Positionen nicht wie beim Diagonalsteckbrett in eine einfach strukturierte Anordnung gebracht, sondern zufällig verstreut.

2.2.1.4. Straßengabelung

Beim letzten der vier nicht-verbalen Lernaufgaben handelt es sich nicht um ein Steckbrett, sondern um ein Experiment, welches an einer Lernmaschine durchgeführt wird.

Diese Lernmaschine ist von der Forschungsgemeinschaft für das körperbehinderte Kind als Hilfe für den Unterricht bei Schwerekörperbehinderten konzipiert worden. Die Maschine ist im Prinzip als ein »Auswahl-Antwort-Apparat« angelegt. Diese Vorrichtung wurde zuerst von Skinner konstruiert und fand häufig bei humanpsychologischen Lernexperimenten Verwendung (vgl. Holland, in: Leyendecker 1977, S. 96).

Im wesentlichen besteht die Maschine aus einem Diaprojektor und einer elektronischen Steuereinheit. Der zu lernende Stoff wird auf Diapositive übertragen, die dann durch Projektion auf eine Mattscheibe der Versuchsperson optisch angeboten werden. Die Projektionsfläche teilt sich in ein großes Aufgabenfeld sowie maximal vier darunterliegende breitflächige Antworttasten. Aufgaben- und Antworttasten bestehen aus Opalglas. Durch das Aufleuchten einer Lampe können richtige bzw. falsche Reaktionen sichtbar gemacht werden. Die Falsch-Richtig-Meldung erfolgt photoelektrisch über eine Selenzelle. Unter der richtigen Antwort befindet sich für die Versuchsperson unsichtbar ein kleiner Lichtfleck, der dann auf einen Photowiderstand projiziert wird.

Bei dem Experiment, welches mit dieser Lernmaschine durchgeführt wurde, handelt es sich um fünf verschiedene Diapositive, die schematisch dargestellte Straßengabelungen auf die Mattscheibe projizieren.

Die Kinder sollen nur durch »Versuch und Irrtum« eine bestimmte Tastenfolge herausfinden. — Auch dieser Versuch ist von Leyendecker entwickelt worden.

2.3. Durchführung von Intelligenztest und nicht-verbale Lernexperimenten

Die vorliegende Untersuchung fand im Rahmen einer Gesamtuntersuchung statt, welche das Lernverhalten sprachentwicklungsgestörter Kinder erforschte und insgesamt 14 Experimente umfaßte.

Die Erhebungen für den Intelligenztest und für die Lernexperimente wurden in der Zeit von Mai bis Oktober 1977 vorgenommen.

Die Aufgaben zum nicht-verbale Lernen folgten nicht unmittelbar aufeinander, sondern wurden im Wechsel mit den übrigen Versuchen durchgeführt.

Vor Beginn der Lernversuche wies der Versuchsleiter aus Gründen der Motivation jedes Kind darauf hin, daß es nicht schon im ersten Lerndurchgang eines jeden Experiments fehlerfrei zu arbeiten habe. Außerdem wurden während der Untersuchung materielle und soziale psychologische Verstärker eingesetzt; nach jedem zu Ende geführten Experiment erhielt das Kind ein Gummibärchen. Ferner verstärkte der Versuchsleiter jede richtige Reaktion der Versuchspersonen sofort mit den Worten »gut, das ist richtig«. Bei dem Experiment »Straßengabelung« wurde die richtige Reaktion zusätzlich zu den soeben genannten Verstärkern durch das Aufleuchten einer Lampe an der Lernmaschine bekräftigt. Nach dem siebten Experiment wurde regelmäßig eine zehn- bis fünfzehnminütige Pause eingelegt.

Die Testanweisung bei der Durchführung des Intelligenztests wurde bei jeder Untersuchungsgruppe laut Testheft erteilt.

Die Anleitungen zu den nicht-verbale Lernexperimenten sind dem Folgenden zu entnehmen.

2.3.1. Anleitung zu den Steckbrettexperimenten

Bei diesen Experimenten liegen die Brettchen in der entsprechenden Reihenfolge auf dem Tisch, so daß das erste Brett sich unmittelbar vor dem Kind befindet. Daraufhin erteilt der Testleiter der Versuchsperson folgende festgesetzte Instruktion: »Hier ist ein Brett, auf dem Stifte gesteckt sind. Alle Stifte — außer einem — sind lose und lassen sich herausziehen. Nur einer sitzt ganz fest, den kann man nicht herausziehen. Versuch einmal, ob du diesen festen Stift finden kannst.«

Nachdem der richtige Stift gefunden ist, wird das erste Brett zur Seite und das zweite Brett vor das Kind geschoben usw., was jedesmal mit dem o. g. oder mit ähnlichem Wortlaut begleitet wird. Nach Ende eines Lerndurchgangs werden die Brettchen wieder in der entsprechenden Reihenfolge vorgelegt. Es erfolgen maximal acht Durchgänge. Nach zwei aufeinanderfolgenden richtigen Durchgängen wird das Experiment als gelernt abgebrochen.

Während des Versuchs protokolliert der Versuchsleiter alle herausgezogenen Stifte, wovon jeder als Fehler gilt.

2.3.2. Anleitung zum Experiment Straßengabelung

Dieses Experiment erfolgt an einer Lernmaschine. Die festgesetzte Instruktion für den Testleiter lautet: »Du siehst hier auf dem Bild ein Auto an einer Straßengabelung. Das Auto kann in dieser Richtung hier oder in die andere Richtung da ‚weiterfahren‘ (Versuchsleiter fährt mit der Hand in Richtung der Pfeile). Du sollst herausfinden, in welche Richtung das Auto wirklich ‚fährt‘. Wenn du glaubst, das Auto ‚fährt‘ in diese Richtung, drückst du diese Taste (wird ebenfalls vom Versuchsleiter gezeigt). Wenn du glaubst, es ‚fährt‘ in die andere Richtung, drückst du diese Taste (auch diese Taste wird vom Versuchsleiter gezeigt). Wenn du die Richtung, in die das Auto ‚fährt‘, richtig herausfindest, leuchtet das Licht auf.«

Bei den folgenden vier Bildern wiederholt der Versuchsleiter in mehr oder weniger gekürzter Form die Anleitung. In diesem Kontext ist zu beachten, daß bei Richtungen und Tasten nicht von »Links« und »Rechts« gesprochen werden soll (vgl. Leyendecker 1977, S. 109).

Nachdem der erste Lerndurchgang beendet ist, wird die Mattscheibe mit einer Abdeckplatte versehen, und der Versuchsleiter läßt die Diaserie zurücklaufen. Die weiteren Durchgänge erfolgen wie beschrieben. Auch bei diesem Experiment finden maximal acht Lerndurchgänge statt. Ebenfalls wird nach zwei aufeinanderfolgenden richtigen Durchgängen das Experiment als gelernt abgebrochen.

Bei diesem Lernversuch protokolliert der Versuchsleiter, welche Tasten von der Versuchsperson betätigt werden, wovon jede falsch gedrückte Taste als Fehler gilt.

Besondere Vorkommnisse oder Störungen konnten während der Durchführung des Intelligenztests sowie der Lernexperimente nicht verzeichnet werden. Die einzelnen Erhebungen verliefen unter vergleichbaren Bedingungen.

3. Die Ergebnisse der Untersuchung

3.1. Unterschiede in der nicht-verbalen Lernleistungshöhe

Zur Untersuchung des Unterschieds zwischen den Paaren hinsichtlich der zentralen Tendenzen in der quantitativen nicht-verbalen Lernleistung wurde der Wilcoxon-Test gewählt. Die Berechnung erfolgte per Computer mit dem Programm SPSS, Version 6.50 — April 1, 1976.

Zum Vergleich standen die Fehlerhäufigkeiten in jeweils acht Lerndurchgängen plus Gesamtfehleranzahl von jedem der vier Experimente.

Im Prinzip waren für alle Vergleichsmöglichkeiten folgende Null- und Alternativhypothesen zu bilden:

H_0 Die Fehleranzahl der Sprachentwicklungsbehinderten und -verzögerten unterscheidet sich von der Fehleranzahl der Sprachunauffälligen nur zufällig.

H_1 Die Fehleranzahl der Sprachentwicklungsbehinderten und -verzögerten unterscheidet sich von der Fehleranzahl der Sprachunauffälligen überzufällig.

Die Ergebnisse werden in den folgenden Tabellen dargestellt.

Tabelle 1: Signifikante Unterschiede der nicht-verbalen Lernleistungshöhe im Paarvergleich Sprachentwicklungsbehinderte — Nichtsprachgestörte

| Lerndurchgang | Rey-Labyrinth | Diagonalsteckbrett | Zufalls-labyrinth | Straßen-gabelung |
|---------------|---------------|--------------------|-------------------|------------------|
| 1 | ns | ns | ns | ns |
| 2 | s | ns | s | ns |
| 3 | ss | s | ss | ns |
| 4 | ss | s | s | ns |
| 5 | ss | s | ss | ns |
| 6 | ss | ss | ss | ns |
| 7 | ss | ss | ss | s |
| 8 | ss | ss | s | ns |
| Gesamt | ss | ss | ss | ns |

Tabelle 2: Signifikante Unterschiede der nicht-verbalen Lernleistungshöhe im Paarvergleich Sprachentwicklungsverzögerte — Nichtsprachgestörte

| Lern-durchgang | Rey-Labyrinth | Diagonalsteckbrett | Zufalls-labyrinth | Straßen-gabelung |
|----------------|---------------|--------------------|-------------------|------------------|
| 1 | s | ns | ns | s |
| 2 | ns | s | ns | ns |
| 3 | ss | ss | s | ns |
| 4 | ss | s | s | ns |
| 5 | s | ss | s | ns |
| 6 | ss | ss | s | ns |
| 7 | ss | ss | ss | ns |
| 8 | ss | ss | ss | ns |
| Gesamt | ss | ss | ss | ns |

Wie den Tabellen zu entnehmen ist, weisen sprachentwicklungsgestörte Kinder in den ersten drei Experimenten, die an Steckbrettlabyrinthen durchgeführt wurden, schon vom dritten Lerndurchgang an signifikante Unterschiede zu den Nichtsprachgestörten auf. Auch bei Zugrundelegung der Gesamtfehleranzahl für jedes dieser drei Experimente konnten signifikante Abweichungen der sprachentwicklungsgestörten von den sprachunauffälligen Kindern festgestellt werden. Folglich kann die Nullhypothese für die Gruppen der sprachentwicklungsbehinderten und -verzögerten Kinder in den jeweiligen Lerndurchgängen drei bis acht sowie in der Gesamtfehleranzahl für jedes der drei Experimente verworfen werden. Weiterhin ist die Nullhypothese bei den Sprachentwicklungsbehinderten im zweiten Durchgang des Rey- und des Zufallslabirynths sowie bei den Sprachentwicklungsverzögerten im zweiten Durchgang des Diagonal-Steckbretts zurückzuweisen. Demgegenüber zeigt sich beim Vergleich der Sprachentwicklungsgestörten mit den Sprachunauffälligen im Experiment »Straßengabelung« ein völlig anderes Bild. Hier treten kaum signifikante Abweichungen auf, so daß die Nullhypothese bei den Sprachentwicklungsbehinderten nur im siebten Lerndurchgang und bei den Sprachentwicklungsverzögerten nur im ersten Lerndurchgang dieses Experiments zurückzuweisen ist.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß Sprachentwicklungsgestörte sich in der Lernleistungshöhe (Fehleranzahl) bei den durchgeführten nicht-verbalen Experimenten Rey-Labyrinth, Diagonalsteckbrett und Zufallslabirynth über den Zufall hinaus von den Sprachunauffälligen unterscheiden. Dagegen ist im allgemeinen im nicht-verbalen Experiment »Straßengabelung« der Unterschied in der Lernleistungshöhe zwischen Sprachentwicklungsgestörten und Sprachunauffälligen nicht signifikant.

In diesem Kontext erschien die Frage interessant, ob sich innerhalb der Sprachentwicklungsgestörten die Sprachentwicklungsbehinderten hinsichtlich der nicht-verbalen Lernleistungshöhe von den Sprachentwicklungsverzögerten überzufällig unterscheiden.

Hierzu wurden folgende Hypothesen formuliert:

- H_0 Die Fehleranzahl der Sprachentwicklungsbehinderten unterscheidet sich von der Fehleranzahl der Sprachentwicklungsverzögerten zufällig.
 H_1 Die Fehleranzahl der Sprachentwicklungsbehinderten unterscheidet sich von der Fehleranzahl der Sprachentwicklungsverzögerten überzufällig.

Da zur Untersuchung dieses Problems keine Stichprobenparallelisierung vorgenommen wurde, handelt es sich um eine unabhängige Stichprobe, für die der U-Test als geeignetes statistisches Verfahren gewählt wurde. Die Berechnung erfolgte nach einem SPSS-Programm, Version 6.50 — April 1, 1976.

Um beim Auftreten signifikanter Unterschiede den Einfluß relevanter Bedingungsvariablen wie Alter, Intelligenzleistung, soziale Schicht und Geschlechtszugehörigkeit auszuschließen

Ben, wurden zusätzlich die nicht-sprachgestörten Vergleichsgruppen gegeneinander getestet. Für diese Versuchsgruppen wurden mit entsprechenden Änderungen analoge Hypothesen aufgestellt.

Die Berechnung erfolgte ebenfalls mit dem zuletzt genannten SPSS-Programm. Als statistisches Verfahren wurde aufgrund der ebenfalls unabhängigen Stichprobe wiederum der U-Test gewählt.

Die Ergebnisse sind den folgenden Tabellen zu entnehmen:

Tabelle 3: Signifikante Unterschiede der nicht-verbalen Lernleistungshöhe bei Sprachentwicklungsbehinderten und -verzögerten

| Lern-durchgang | Rey-Labyrinth | Diagonalsteckbrett | Zufalls-labyrinth | Straßen-gabelung |
|----------------|---------------|--------------------|-------------------|------------------|
| 1 | ns | ns | ns | ns |
| 2 | ns | ns | ns | ns |
| 3 | ns | ns | ns | ns |
| 4 | ns | ns | ns | s |
| 5 | ns | ns | ns | ns |
| 6 | s | ns | ns | ns |
| 7 | s | s | ns | ns |
| 8 | ns | ns | ns | ns |
| Gesamt | ns | ns | ns | ns |

Tabelle 4: Signifikante Unterschiede in der nicht-verbalen Lernleistungshöhe bei den nicht-sprachgestörten Vergleichsgruppen

| Lern-durchgang | Rey-Labyrinth | Diagonalsteckbrett | Zufalls-labyrinth | Straßen-gabelung |
|----------------|---------------|--------------------|-------------------|------------------|
| 1 | ns | ns | ns | ns |
| 2 | ns | ns | ns | ns |
| 3 | ns | ns | ns | ns |
| 4 | ns | ns | ns | ns |
| 5 | ns | ns | ns | ns |
| 6 | ns | ns | ns | ns |
| 7 | ns | ns | ns | ns |
| 8 | ns | ns | ns | ns |
| Gesamt | ns | ns | ns | ns |

Laut Tabellen 3 und 4 ist die Nullhypothese bei den beiden nicht-sprachgestörten Gruppen in allen, bei den Sprachentwicklungsbehinderten und -verzögerten in den meisten Fällen beizubehalten. Die Nullhypothese darf lediglich bei den Sprachentwicklungsbehinderten und -verzögerten im sechsten und siebten Lerndurchgang des Rey-Labyrinths, im siebten Lerndurchgang des Diagonalsteckbretts sowie im vierten Lerndurchgang der Straßengabelung zurückgewiesen werden. Insgesamt konnte jedoch kein bedeutsamer Unterschied zwischen Sprachentwicklungsbehinderten und -verzögerten festgestellt werden.

3.2. Unterschiede in der »absoluten« nicht-verbalen Lernleistung

Die sprachentwicklungsgestörten Versuchspersonen konnten bezüglich ihrer Lernleistungshöhe in drei nicht-verbalen Experimenten von den Sprachunauffälligen abgegrenzt werden.

Ist aber auch dann noch ein signifikanter Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen festzustellen, wenn nicht die Lernleistungshöhe, sondern die »absolute« Lernleistung zugrunde gelegt wird? — Unter »absoluter« Lernleistung soll in diesem Zusammenhang die

Lernleistung verstanden werden, die sich ohne Berücksichtigung des Leistungshöhenunterschiedes aus der reinen Trendbewertung der einzelnen Lerndurchgänge ergibt.

Es wurde jeder Fehlerscore der Reihe mit dem nachfolgenden Score verglichen. Die Abnahme der Fehleranzahl in den einzelnen aufeinanderfolgenden Lerndurchgängen wurde als positiver Trend mit plus, die Zunahme und gleichbleibende Fehleranzahl wurde als negativer Trend mit minus markiert. Folgten Fehleranzahlen von Null, wurde ein Bonus von zwei Pluspunkten gewährt. Die Summe aller Plus- und Minus-Zeichen wurde dann nach dem Wilcoxon-Test und bei Erfüllung der entsprechenden Voraussetzungen nach der asymptotischen Version des Teilrang-Randomisierungstests von Cureton auf Signifikanz geprüft.

Hierzu wurden folgende Hypothesen formuliert:

H₀ Die »absolute« nicht-verbale Lernleistung der Sprachentwicklungsbehinderten bzw. -verzögerten unterscheidet sich von der »absoluten« nicht-verbalen Lernleistung der Sprachunauffälligen nur zufällig.

H₁ Die »absolute« nicht-verbale Lernleistung der Sprachentwicklungsbehinderten bzw. -verzögerten unterscheidet sich von der absoluten nicht-verbalen Lernleistung der Sprachunauffälligen überzufällig.

Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle zusammengestellt.

Tabelle 5: Signifikanzprüfung der »absoluten« nicht-verbalen Lernleistung im Paarvergleich Sprachentwicklungsbehinderte/Nichtsprachgestörte, Sprachentwicklungsverzögerte/Nichtsprachgestörte

| Vergleichsgruppen | Rey-Labyrinth | Diagonalsteckbrett | Zufalls-labyrinth | Straßengabelung |
|--|---------------|--------------------|-------------------|-----------------|
| Sprachentwicklungsbehinderte/ Nichtsprachgestörte | ss | ss | ss | ns |
| Sprachentwicklungsverzögerte/ Nichtsprachgestörte | ss | ss | ss | ns |

Sprachentwicklungsbehinderte und -verzögerte unterscheiden sich hinsichtlich der »absoluten« nicht-verbalen Lernleistung in allen Steckbrettlabyrinthen signifikant von den Nichtsprachgestörten. Demzufolge ist die Nullhypothese in diesen Experimenten zurückzuweisen. Im Lernversuch »Straßengabelung« konnte jedoch keine signifikante Abweichung weder zwischen Sprachentwicklungsbehinderten und Nichtsprachgestörten noch zwischen Sprachentwicklungsverzögerten und Sprachunauffälligen festgestellt werden, so daß die Nullhypothese für dieses Experiment beizubehalten ist.

Zur Abklärung eines möglichen Unterschiedes bezüglich der »absoluten« nicht-verbalen Lernleistung zwischen Sprachentwicklungsbehinderten und -verzögerten wurden wiederum die nicht-parallelisierten Gruppen gegeneinander mit dem U-Test auf signifikante Unterschiede geprüft. Ebenso wurde mit den nicht-sprachgestörten Vergleichsgruppen verfahren. Der Wahrscheinlichkeitswert p wurde nach der korrigierten Formel für u bei Rangaufteilungen (Vorkommen gleicher Rangplätze) errechnet.

Folgende Hypothesen wurden aufgestellt:

H₀ Die »absolute« nicht-verbale Lernleistung der Sprachentwicklungsbehinderten (Nichtsprachgestörten) unterscheidet sich von der absoluten nicht-verbalen Lernleistung der Sprachentwicklungsverzögerten (Nichtsprachgestörten) nur zufällig.

H₁ Die »absolute« nicht-verbale Lernleistung der Sprachentwicklungsbehinderten (Nichtsprachgestörten) unterscheidet sich von der »absoluten« nicht-verbalen Lernleistung der Sprachentwicklungsverzögerten (Sprachunauffälligen) überzufällig.

Die Ergebnisse sind der folgenden Tabelle zu entnehmen:

Tabelle 6: Unterschiede der »absoluten« nicht-verbalen Lernleistung von Sprachentwicklungsbehinderten und -verzögerten

| Vergleichsgruppen | Rey-Labyrinth | Diagonalsteckbrett | Zufalls-labyrinth | Straßen-gabelung |
|--|---------------|--------------------|-------------------|------------------|
| Sprachentwicklungsbehinderte/-verzögerte | ns | ns | ns | ns |
| nicht-sprachgestörte Vergleichsgruppen | ns | ns | ns | ns |

Wie aus Tabelle 6 ersichtlich, ist für die »absolute« Lernleistung in allen nicht-verbalen Experimenten sowohl bei Sprachentwicklungsbehinderten und -verzögerten als auch bei den Gruppen der Nichtsprachgestörten die Nullhypothese beizubehalten.

3.3. Unterschiede im qualitativen nicht-verbalen Lernverhalten

Nachdem die Sprachentwicklungsgestörten hinsichtlich ihrer quantitativen Lernleistung in drei nicht-verbalen Experimenten von den Sprachunauffälligen abgegrenzt werden konnten, bleibt zu fragen, ob sich die Gruppen auch durch qualitative Verhaltensmerkmale voneinander unterscheiden.

Hierzu wurde bei den Lernversuchen mit Steckbrettlabyrinthen analog zu *Nielsen* und *Leyendecker* auf Besonderheiten des Lernverlaufs in Form von »Regression« und »Perseveration« geachtet (vgl. *Nielsen* 1966, S. 151 ff.; *Leyendecker* 1977, S. 170 ff.).

»Perseveration« wird »...häufig als ein kennzeichnendes Merkmal der Vorstellungs- und Denkabläufe bei hirngeschädigten Versuchspersonen angesehen« (*Leyendecker* 1977, S. 170). Hierunter ist das Verharren bzw. Wiederholen derselben Handlungs- und Verhaltensweisen zu verstehen. Deutliche Rückschläge im Lernverlauf wurden als »Regression« festgehalten.

Die Merkmale des regressiven und perseverativen Verhaltens wurden wie folgt operationalisiert:

Als Regression zählten entweder Fehlreaktionen, die eintraten, nachdem eine Aufgabenreihe einmal komplett gelöst worden war, oder Fehlreaktionen an einer Stiftposition, nachdem dieselbe dreimal aufeinander richtig gelöst worden war.

Von Perseveration wurde dann ausgegangen, wenn mehr als dreimal die Lösung an der Stelle gesucht wurde, die bei der jeweils vorausgehenden Aufgabe erfolgreich war.

Zum statistischen Vergleich lagen quantitative Abstufungen nach Anzahl der Regressionen und Perseverationen vor. Für die Berechnung wurden die Gesamtfehlerhäufigkeiten (Anzahl der Regressionen und Perseverationen) in den drei Experimenten zugrunde gelegt. Als statistische Verfahren für die Prüfung des Unterschiedes zwischen den Paaren eignete sich der Wilcoxon-Test zusammen mit der asymptotischen Version des Teilrang-Randomisierungsverfahrens von Cureton.

Gefragt wurde aber nicht nur, ob sich Sprachentwicklungsbehinderte und -verzögerte von Sprachunauffälligen hinsichtlich der Merkmale Perseveration/Regression signifikant unterscheiden, sondern auch, ob der Unterschied zwischen den Sprachentwicklungsbehinderten und -verzögerten überzufällig ist. Da es sich hierbei um unabhängige Stich-

proben handelte, wurde der U-Test mit der korrigierten Formel für U bei Rangaufteilungen gewählt.

Es wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

- H₀ (I) Die Anzahl der Regressionen und Perseverationen bei Sprachentwicklungsbehinderten und -verzögerten unterscheidet sich nur zufällig von der der Nichtsprachgestörten.
- H₁ (I) Die Anzahl der Regressionen und Perseverationen bei Sprachentwicklungsbehinderten und -verzögerten unterscheidet sich überzufällig von der der Nichtsprachgestörten.
- H₀ (II) Die Anzahl der Regressionen und Perseverationen der Sprachentwicklungsbehinderten (Nichtsprachgestörten) unterscheidet sich nur zufällig von der der Sprachentwicklungsverzögerten (Nichtsprachgestörten).
- H₁ (II) Die Anzahl der Regressionen und Perseverationen der Sprachentwicklungsbehinderten (Nichtsprachgestörten) unterscheidet sich überzufällig von der der Sprachentwicklungsverzögerten (Nichtsprachgestörten).

Die Ergebnisse sind folgender Tabelle zu entnehmen:

Tabelle 7: Statistische Unterschiede im qualitativen nicht-verbalen Lernverhalten

| Vergleichsgruppen | Regression | Perseveration |
|--|------------|---------------|
| Sprachentwicklungsbehinderte/ Nichtsprachgestörte | ss | ss |
| Sprachentwicklungsverzögerte/ Nichtsprachgestörte | ss | ns |
| Sprachentwicklungsbehinderte/-verzögerte | ns | ss |
| nicht-sprachgestörte Vergleichsgruppen | ns | ns |

Wie aus Tabelle 7 ersichtlich, ist in der Kategorie »Regression« sowohl bei Sprachentwicklungsbehinderten und Nichtsprachgestörten als auch bei Sprachentwicklungsverzögerten und Nichtsprachgestörten die Nullhypothese zu verwerfen. Demgegenüber unterscheiden sich Sprachentwicklungsbehinderte von -verzögerten und die beiden nicht-sprachgestörten Gruppen bezüglich dieses Merkmals nur zufällig voneinander; somit ist die Nullhypothese beizubehalten.

In der Kategorie »Perseveration« besteht zwischen Sprachentwicklungsbehinderten und Nichtsprachgestörten sowie zwischen Sprachentwicklungsbehinderten und -verzögerten ein überzufälliger Unterschied, d.h. die Nullhypothese ist zurückzuweisen. Im Vergleich Sprachentwicklungsverzögerter zu Sprachunauffälligen sowie bei den nicht-sprachgestörten Gruppen ist die Nullhypothese beizubehalten. Der Unterschied zwischen den Gruppen ist zufällig.

Zusammenfassend darf festgestellt werden, daß sich in der Kategorie »Regression« Sprachentwicklungsbehinderte und -verzögerte signifikant von Sprachunauffälligen, aber nur zufällig voneinander unterscheiden. In der Kategorie »Perseveration« ist eine signifikante Abweichung der Sprachentwicklungsbehinderten von Nichtsprachgestörten und Sprachentwicklungsverzögerten zu finden.

4. Diskussion der Ergebnisse und Folgerungen

Beim Vergleich der Paare Sprachentwicklungsbehinderte und Nichtsprachgestörte sowie Sprachentwicklungsverzögerte und Sprachunauffällige zeigten sich in den drei Steckbrettexperimenten spätestens vom dritten Lerndurchgang an signifikante Unterschiede. In den ersten zwei Lerndurchgängen waren in der Regel noch keine überzufälligen Abweichungen der Sprachentwicklungsgestörten von den Nichtsprachgestörten anzutreffen, was auf die Art des Lernens, die mit diesen Experimenten geprüft wird, zurückge-

führt werden darf. Denn in den ersten Lerndurchgängen waren alle Versuchspersonen derselben Ratewahrscheinlichkeit ausgesetzt.

Weiterhin konnten in diesen drei nicht-verbalen Experimenten auch bei Zugrundelegung der Gesamtfehleranzahl sowie der »absoluten« Lernleistung für Sprachentwicklungsbehinderte und -verzögerte Lernleistungsdifferenzen zugunsten Nichtsprachgestörter nachgewiesen werden.

Ein angestrebter Vergleich dieser Befunde war mangels diesbezüglicher Literaturstellen in der zur Verfügung stehenden Literatur nicht durchführbar.

Im Gegensatz zu den genannten Untersuchungsbefunden war im Experiment »Straßengabelung« eine statistisch bedeutsame Abweichung der Sprachentwicklungsbehinderten und -verzögerten von den Sprachunauffälligen nicht feststellbar. Dieses Ergebnis darf als Hinweis dafür gelten, daß die dieser Untersuchung zugrundeliegenden Experimente verschiedene Funktionsbereiche des nicht-verbalen Lernens prüfen, wobei Sprachentwicklungsgestörte nur in einigen Funktionsbereichen geringere Leistungen als Sprachunauffällige vollbringen. Außerdem läßt dieses Experiment der Versuchsperson weniger Entscheidungsmöglichkeiten als die Steckbrettlabirinthe. — Im Experiment »Straßengabelung« hat der Proband pro Bild zwei verschiedene Reaktionsmöglichkeiten, während es bei den Steckbrettlabirinthn zwischen neun bzw. sechzehn verschiedene Reaktionsmöglichkeiten bei jedem Brett sind. — Der Versuch ist insgesamt übersichtlicher, was ein Hinweis dafür sein könnte, daß Sprachentwicklungsgestörte besser in einfach gegliederten und klar strukturierten Situationen lernen.

Ferner sollte in diesem Zusammenhang die Andersartigkeit dieses experimentellen Materials nicht ignoriert werden (vgl. 2.2.1.4.). Möglicherweise stellte sich dieser Versuch für die Kinder attraktiver dar und förderte somit eine höhere Lernbereitschaft.

Neben den Abweichungen in der quantitativen Lernleistung unterschieden sich Sprachentwicklungsbehinderte und -verzögerte auch in der qualitativen Analyse der Steckbrettlabirinthe bezüglich »Regression« überzufällig von den Sprachunauffälligen. Demnach können bei Sprachentwicklungsgestörten in den Steckbrettexperimenten Unregelmäßigkeiten im Lernverlauf angenommen werden, die als Hinweis auf eine non-verbale Lernschwäche trotz intakter Intelligenz infolge verminderter Konzentration und Aufmerksamkeit gedeutet werden dürfen.

Ein weiterer Paarvergleich bezüglich qualitativen Lernverhaltens bei den Steckbrettlabirinthn stellte in der Kategorie »Perseveration« eine signifikante Abweichung der Sprachentwicklungsbehinderten von den Nichtsprachgestörten fest. Demgegenüber unterschieden sich Sprachentwicklungsverzögerte nicht von Sprachunauffälligen. Auf dieses Phänomen weisen ebenfalls *Johnson/Myklebust*, *Scholtz*, *Cruickshank* und *Lurija* bei hirngeschädigten Personen hin (vgl. *Johnson* und *Myklebust* 1976, S. 359 ff., *Scholtz* 1972, S. 109, *Cruickshank* 1973, S. 48 ff., *Lurija* 1970, S. 415). Speziell bei Sprachentwicklungsbehinderten spricht *Linck* von der Neigung zu Perseverationen (vgl. *Linck* 1975, S. 152).

Insgesamt konnten in der vorliegenden Untersuchung in den Steckbrett-Versuchen bei Sprachentwicklungsgestörten stärkergradig diskontinuierliche Lernverläufe und geringere Lernleistungen als bei Sprachunauffälligen festgestellt werden, wodurch mit *Knura* auch für einige Funktionsbereiche des nicht-verbalen Lernens festgestellt werden darf, »...daß viele sprachbehinderte Kinder zugleich ‚lernschwache‘ Kinder sind, die anders lernen als der Durchschnitt ihrer nicht-sprachbehinderten Altersgenossen« (*Knura* 1974, S. 137. — In diesem Kontext sind sprach- und nicht-sprachbehindert synonym mit sprachgestört und nicht-sprachgestört.).

Ein Erklärungsansatz für diese Untersuchungsbefunde könnte eine geringere Motivation der sprachentwicklungsgestörten Kinder sein.

Neben der geringeren Motivation sprachentwicklungsgestörter Kinder deuten die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zusätzlich auf eine Beeinträchtigung der Konzentration, der Aufmerksamkeit und der visuellen Wahrnehmung bei diesen Kindern hin.

Welche therapeutischen Überlegungen wären aufgrund dieser Untersuchungsbefunde zu empfehlen?

Voraussetzung für das Erreichen einer guten Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit sind nach *Knehr* positives Lernklima, richtige Motivierung und Entwicklung der Ich-Stärke.

Für ein Training würde sich jedes Material anbieten, das eine differenzierte Untergliederung aufweist und vielfältige Beschäftigungsmöglichkeiten zuläßt. Es sollte möglichst so beschaffen sein, daß es schon von sich aus Aufmerksamkeit auf sich zieht, z. B. durch ansprechende Farben, Originalität usw. Hierbei könnten neben Spielmaterial wie Mikado, Puzzle, Memory, Brett- und Würfelspiele, Differix, Schau-genau, Farben- und Formen, Bilderlotto usw. auch einfache Übungen eingesetzt werden. Beispielsweise könnte ein mit dem Kind abgesprochener Gegenstand in dessen Abwesenheit im Zimmer sichtbar, aber nicht auffällig aufgestellt werden, wobei es Aufgabe des Kindes wäre, von der Mitte des Zimmers aus den Gegenstand zu finden. Es müßte sich auf das ganze Zimmer konzentrieren und dieses mit den Augen absuchen.

Verschiedene der genannten Spiele trainieren zusätzlich die visuelle Wahrnehmung. — Neben diesen Förderungsmöglichkeiten könnte auch das Montessori-Material Verwendung finden, da es alle Sinnesbereiche anspricht und viel dreidimensionales Übungsmaterial enthält. Hiermit kann das Kind manipulieren, wodurch insbesondere die Aufmerksamkeit geschult wird. Ebenfalls böte das von Frostig entwickelte Trainingsprogramm Visuelle Wahrnehmungsförderung eine gute Möglichkeit zur Förderung.

Neben den in bisherigen Denkansätzen zur Interpretation der vorliegenden Untersuchungsbefunde gesuchten möglichen Ursachen und Einwirkungen könnten ferner ein verlangsamtes Lerntempo und die Beeinträchtigung der Gedächtnisleistung, insbesondere des Systems für unmittelbare, aktuelle Erinnerungen von Einfluß sein.

Damit die Informationen, die in das primäre Gedächtnissystem gelangen, diesem nicht wieder sofort entfallen, sollte ein ständiges Wiederholen ermöglicht werden, was in der therapeutischen und schulischen Situation systematisch zu organisieren wäre (vgl. *Braun* 1977, S. 7).

Weiterhin ist dem experimentellen Teil dieser Arbeit zu entnehmen, daß die quantitativen Lernleistungen Sprachentwicklungsbehinderter sich nicht wesentlich von denen Sprachentwicklungsverzögerter unterscheiden. In lediglich vier von insgesamt 32 experimentellen Durchläufen konnten signifikante Abweichungen zugunsten Sprachentwicklungsverzögerter nachgewiesen werden. Davon fanden sich Unterschiede im sechsten Lerndurchgang, was eventuell auf schnelleres Ermüden, Nachlassen der Konzentration und Aufmerksamkeit dieser Kinder als Ausdruck der Hirnschädigung hinweist.

In der qualitativen Analyse konnte nur in der Kategorie »Perseveration« ein statistisch bedeutsamer Unterschied zugunsten der Sprachentwicklungsverzögerten gefunden werden, was mit der Ansicht übereinstimmt, daß Perseveration als kennzeichnendes Merkmal der Vorstellungs- und Handlungsabläufe bei hirngeschädigten Personen gilt.

Zusammenfassend hat der Vergleich Sprachentwicklungsbehinderter mit Sprachentwicklungsverzögerten keine durchgängigen signifikanten Unterschiede gezeigt. Aufgrund dessen wäre zu überlegen, inwieweit gegenwärtig im Bereich des nicht-verbalen Lernverhaltens eine Einteilung der Sprachentwicklungsstörungen allein nach medizinisch-neurologischen Gesichtspunkten für die sprachheilpädagogische Praxis vorteilhaft ist. Zu bedenken ist jedoch, daß für die Praktizierung einer weiteren Einteilung noch entspre-

chende sprachheildiagnostische Möglichkeiten und Mittel zu entwickeln wären. — Es bleibt abzuwägen, ob man für die Therapie nicht zusätzlich vom individuellen Entwicklungsstand des sprachentwicklungsgestörten Kindes ausgehen und, wenn möglich, schließlich eine Zuordnung zu bestimmten Gruppen gewinnen kann.

Literatur

- Becker, R., Beger, A., und Remmler, S.: Sprachheilpädagogische Probleme bei Kindern mit hochgradigen Sprachentwicklungsrückständen. *Die Sonderschule* 16 (1971), S. 27—34.
- Braun, O.: Feststellung störungsspezifischer Auffälligkeiten des Verhaltens und Lernens, unveröffentlichtes Manuskript. Köln 1977.
- Cruickshank, W. M.: *Schwierige Kinder in Schule und Elternhaus*. Berlin 1973.
- Gottleben, R., und Offergeld, K. H.: *Sprachanbahnung und Sprachförderung*. Weißenthurm 1973.
- Johnson, D. J., und Myklebust, H. R.: *Lernschwächen*. Stuttgart 1976.
- Knura, G.: Curriculumforschung und Sprachbehindertenpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 23 (1972) 6, S. 417—420.
- Knura, G.: Sprachstörungen als Lernstörungen — Hemmnisse in der Schullaufbahn sprachbehinderter Kinder. *Die Sprachheilarbeit* 18 (1973) 5, S. 129—137.
- Knura, G.: Sprachbehinderte und ihre sonderpädagogische Rehabilitation. In: *Gutachten und Studien der Bildungskommission*. Deutscher Bildungsrat, Bd. 35. Stuttgart 1974, S. 103—198.
- Knura, G.: Die Sprachentwicklungsstörungen und ihre Diagnostik unter pädagogischem Aspekt. In: *Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.). Störungen der Sprachentwicklung*. Tagungsbericht. Hamburg 1977, S. 5—14.
- Kussmaul, A.: *Die Störungen der Sprache*. Berlin 1912.
- Leischner, A.: Die Sprachstörungen im Kindesalter. *Zeitschrift für Kinderheilkunde* 100 (1967), S. 137—159.
- Leyendecker, Chr. H.: *Lernverhalten behinderter Kinder*. Rheinstetten-Neu 1977.
- Linck, H. A.: Sprachstörungen im Kindesalter. *Die Sprachheilarbeit* 20 (1975) 5, S. 141—156.
- Luchsinger, R., und Arnold, G. E.: *Handbuch der Stimm- und Sprachheilkunde*. Wien/New York 1970³.
- Lurija, A. R.: *Die höheren kortikalen Funktionen des Menschen und ihre Störungen bei örtlichen Hirnschädigungen*. Berlin 1970.
- Nielsen, H. H.: *Psychological Study of Cerebral Palsied Children*. Kopenhagen 1966.
- Nielsen, H. H.: *Psychologische Untersuchungen bei zerebralparetischen Kindern (gekürzte Übersetzung, Nielsen 1966)*. Berlin 1970.
- Scholtz, W.: *Testpsychologische Untersuchungen bei hirngeschädigten Kindern*. Berlin 1972.
- Stabenow, I.: Frühbehandlung von Sprachentwicklungsverzögerungen. *Die Sprachheilarbeit* 14 (1969) 5, S. 137—142.

Anschrift der Verfasserin:

Lucia Wölk, Dipl.-Päd. — Sprachbehindertenpäd. —, Auf der Heide 9, 4902 Bad Salzuflen 1.

SOLBADKLINIK RHEINFELDEN/SCHWEIZ

Wir sind ein modernes Rehabilitationszentrum (Rheumatologie, Neurologie, Neurochirurgie, Orthopädie, Unfallnachbehandlung, Pädiatrie) mit 210 Betten und suchen für die Behandlung von Sprachstörungen bei Erwachsenen mit ZNS-Schädigungen sowie Kindern mit cerebralen Bewegungsstörungen eine

Logopädin

Stellenantritt nach Vereinbarung.

Wir bieten eine vielseitige, fachlich interessante Tätigkeit in Zusammenarbeit mit Fachärzten, geregelte Arbeitszeit und gute Anstellungsbedingungen.

Ihre schriftliche Bewerbung mit den üblichen Unterlagen richten Sie bitte an die Verwaltungsdirektion der

SOLBADKLINIK CH-4310 RHEINFELDEN

Diskussion

Peter Puppe, Bremen

»Das Vertrauensverhältnis des Patienten zum Therapeuten«

Diskussionsbeitrag zum Thema »Stottern«, zu: Erwin Richter, Lübbenau (DDR): *Ist die Heilung des Stotterns vom Zufall abhängig?* Die Sprachheilarbeit 24 (1979) 1, S. 1—12.

»Das Vertrauensverhältnis des Patienten zum Therapeuten«.

»Das Vertrauensverhältnis des Patienten zum Therapeuten«.

Und noch einmal ganz langsam:

»Das Vertrauensverhältnis des Patienten zum Therapeuten« (Erwin Richter, a.a.O., S. 10).

Sie haben völlig recht, liebe Kollegin und lieber Kollege, irgendetwas stimmt da nicht! Streiten wir uns nicht um grammatische Fragen, es wäre müßig! Prüfen wir den Sinngehalt: Können wir uns Gedanken machen über »das Vertrauensverhältnis eines Patienten zu seinem Therapeuten«? — Ich kann es nicht! Ich kann mir Gedanken machen über die zwischenmenschliche Beziehung zwischen mir und meinem Patienten! Wenn Sie diese Unterscheidung, liebe Kollegin, lieber Kollege, für »Spitzfindigkeit« und »Haarspalterei« halten, blättern Sie, bitte, weiter und nutzen Sie Ihre Zeit sinnvoller, bevor Sie sich erregen!

Sie werden es längst gemerkt haben, daß dieser Beitrag nahezu völlig jeder Wissenschaftlichkeit entbehrt — und ich bewundere den Mut der Redaktion, die ihn dennoch in einer wissenschaftlichen Zeitschrift verantwortet —, aber haben sich nicht zwischenmenschliche Beziehungen bis heute weitgehend mit Erfolg allen wissenschaftlichen Untersuchungsmethoden entzogen? Und nebenbei noch etwas Persönliches: Für mich ist »Wissenschaftlichkeit« keineswegs höchstes Qualitätsmerkmal! — Spätestens jetzt sollten Sie, lieber Wissenschaftsfreund, zum nächsten Artikel weiterblättern!

Wechseln wir kurzweilig das Thema! Vor wenigen Wochen jährte sich zum 100. Male der Geburtstag des großen Albert Einstein. Ist Ihnen noch aus Ihrer Schulzeit bekannt, daß dieser berühmte Mann den »Glauben« hatte, daß sich die Natur durch einfache mathematische Formeln erfassen lasse!? Und dann fand ich noch etwas in der Zeitung über ihn — wissenschaftlich abgesichert, nehme ich an —, nämlich den Satz: »Ja, er war eigentlich zuerst Forscher und dann Mensch.« — Großartig, nicht wahr! Welche bedeutenden Zusammenhänge dieser Mensch — nein! Forscher — offenbart hat!

Sie wissen längst, warum ich diesen Abstecher unternommen habe, ja? — In der Sprachheilpädagogik haben wir es heute, morgen und in alle Zukunft mit Menschen zu tun! — Entschuldigen Sie, bitte, daß ich Ihnen in meiner wissenschaftlichen Oberflächlichkeit solche Binsenweisheiten zumute! Aber können wir, wollen wir und müssen wir nicht auch... Menschen werden? Bei allem Forscherdrang?!

Für den Mathematiker — selbst für einen großen Einstein-Geist — ist $1 + 1$ heute immer noch 2! Glauben Sie es ihnen nicht mehr, denen, die unsere Welt heute immer noch auf mathematische Formeln verkürzen wollen! — Vielleicht verstehen Sie mich nicht? Ich helfe Ihnen: Legen Sie dieses Heft gleich fort, setzen Sie sich zum ersten besten Kind, das in Ihrer Nähe ist und spielen Sie mit ihm! Nach fünf Minuten rufen Sie ein zweites Kind hinzu und spielen Sie mit beiden weiter: Ich bin sicher, daß Sie nach spätestens 10 Minuten erfahren haben, daß $1 + 1$ eine unbestimmbare Menge mehr als 2 ist! Sie haben zwischenmenschliche Beziehungen geknüpft, Sie haben gruppenspezifische Prozesse in Bewegung gesetzt! Sie erahnen jetzt vielleicht das komplexe Phänomen »Mensch als Gruppenwesen«!

Ich habe nichts gegen Sie, lieber Kollege Erwin Richter! Ich habe mich gefreut über einen Beitrag aus der DDR in unserer Sprachheilarbeit! Sie haben auch nur zum Ausdruck gebracht, was vielfältig geäußert wird:

»Die Behandlung und Heilung des Stotterns ist großen Zufälligkeiten unterworfen« / Es herrscht eine »Unsicherheit in den Fragen der Ätiologie und Therapie« / Es sind »noch nicht alle Faktoren in der Ätiologie erkannt worden« / »Ich glaube, daß die Frage der Differentialdiagnostik eine der wichtigsten für die Forschung sein sollte« / »Es werden in der Behandlung wohl kaum die einzelnen Stotterformen auseinandergehalten, und man geht nicht auf ihre spezielle Genese ein« / »Der Behandelnde setzt routinemäßig seine Maßnahmen ein« / »Man sucht immer noch nach dem Endglied, der eigentlichen und tiefliegenden Ursache des Stotterns« / »Wir werden sicherlich noch unbekannte Faktoren zur Verursachung des Stotterns finden« ... genug!

Spüren Sie den Einsteinschen Ungeist, der uns erfaßt hat? Eiskalt weht er noch immer durch unser Jahrhundert! Und plötzlich soll es da sein — »das Vertrauensverhältnis des Patienten zum Therapeuten«!?

Ich kann mir nicht helfen, aber meine Erfahrungen mit stotternden Patienten sind kein Beitrag zur Beantwortung der o.g. Probleme! Ich weiß nur, daß ich mich als Mensch ganz eingebracht habe in das Verhältnis Patient und Therapeut. Ich habe ein Stück weit in ihrem Leben mitgelebt, ich war ein Teil von ihnen: ein Teil meines 38jährigen Patienten, der acht Jahre lang Alkoholiker gewesen ist, weil er nach einer halben Flasche Schnaps nicht mehr stotterte; ein Teil jenes 18jährigen Mädchens, das Erzieherin werden möchte und vor der Klasse verstummte, wenn sie etwas sagen wollte; ein Teil meines 68jährigen Patienten, der seine Sprachschwierigkeiten für etwa genauso schwerwiegend hält wie seine Potenzprobleme! — Die gemeinsame oder individuelle mathematische Formel habe ich in diesen Beziehungen nie gesucht — ich habe sie aber auch nie vermißt! Ich habe die gruppenspezifischen Prozesse mitgelebt, ich habe — natürlich nicht ohne mein studiertes Hintergrundwissen — meine Partner gestützt, solange sie nicht allein laufen konnten.

Der Händedruck am Ende jeder Zusammenkunft und das Glänzen in ihren Augen haben mir bestätigt, daß wir uns nicht mehr beteiligen an der Suche nach dem »unbekannten Faktor des Stotterns«!

Anschrift des Verfassers:

Peter Puppe, Fachpädagoge für Sprach- und Verhaltenstherapie,
Am Hilgeskamp 28b, 2800 Bremen 44.

Für meine gut eingeführte logopädische Praxis an der Westküste Schleswig-Holsteins
suche ich dringend

eine(n) Kollegin(en)

Angestellt oder freipraktizierend, müßte abgesprachen werden.

Brigitta Johansen, Hamburger Straße 10, 2240 Heide, Telefon (0481) 21 60, privat (04804) 7 02.

Umschau

30 Jahre Lehrervereinigung Schlaffhorst-Andersen

Nach dem Tode von Clara Schlaffhorst, in den Wirren der Nachkriegszeit, wurde in einem Gespräch zwischen Hedwig Andersen und Waltraut Seyd in Kiel der Entschluß gefaßt, die durch die Schule Schlaffhorst-Andersen ausgebildeten Lehrer bzw. Lehrerinnen zu einem Berufsverband zusammenzufassen.

Vorrangiges Ziel war die Regelung der Ausbildung der damals noch »Atem- und Stimmlehrer« genannten Kollegen.

Die bestehende, schon 1926 gegründete »Gesellschaft der Freunde der Schule Schlaffhorst-Andersen e.V.« war ein Förderverein für die Schule Schlaffhorst-Andersen, und seine Mitglieder waren überwiegend Laien, die die Notwendigkeit von Atem- und Stimmübungen sowie von Sprechübungen als Regenerationsweg erkannt hatten. Die Ziele dieser Fördergruppe umfaßten nicht die nunmehr als notwendig erkannten Aufgaben der ausgebildeten Lehrkräfte, nämlich Ausbildungsregelung und berufliche Weiterbildung.

So kam es dann Ostern 1949 in der Schule Schlaffhorst-Andersen, die damals ihren Sitz in Lieme/Lippe hatte, zur Gründung der Lehrervereinigung Schlaffhorst-Andersen. Bei der Gründung zählte die Lehrervereinigung 35 Mitglieder. Im Vorstand waren: als erste Vorsitzende *Anka Schulze*, die sich Jahre hindurch in besonderer Weise um die Schule und die Lehrervereinigung verdient gemacht hat. Sie hatte diesen ersten Vorsitz viele Jahre inne und verstarb vor zwei Jahren im Alter von 90 Jahren.

Zum ersten Vorstand gehörten weiter Waltraut Seyd als Kassenwart, die durch ihre Veröffentlichung über sprachtherapeutische Medien weithin bekanntgeworden ist. Als Beisitzer waren die Damen Hanna Siem und Irma Ziegler im ersten Vorstand.

Ein wesentliches Ziel der Vereinigung war und ist die Wahrung des Erfahrungsgutes der — wie es heißt — »Gesamtschule Schlaffhorst-Andersen«.

In einer Satzung vom Jahre 1962 macht sich die Lehrervereinigung zur Aufgabe, Richtlinien für die Heranbildung eines geeigneten Nachwuchses aufzustellen und mitzuwirken bei der Festlegung von Ausbildungsplänen für die Ausbildung von Atem- und Stimmlehrern.

Nachstehend Auszüge aus den Richtlinien: »Die Erlangung eines Lehrdiploms der Gesamtschule Schlaffhorst-Andersen setzt eine mindestens dreijährige Gesamtausbildung voraus. Die ersten zwei Jahre dienen der Grundausbildung. Die zweijährige

Lernzeit schließt mit einer Zwischenprüfung ab. Nach bestandener Zwischenprüfung ist ein Praktikum abzuleisten, und zwar ein Semester in einem Außenpraktikum. Nach Bewährung ist der Schüler zur Lehrerprüfung zugelassen, jedoch nicht vor seinem 21. Lebensjahr. Der Prüfungsausschuß setzt sich aus den ausbildenden Lehrkräften und einem auswärtigen Mitglied der Lehrervereinigung zusammen. Nach Erlangen des Diploms soll die junge Lehrkraft nach Möglichkeit ein Assistentenjahr unter einer älteren Lehrkraft absolvieren, ehe sie selbständig arbeitet.«

Unter dem Vorsitz von Roswitha von Lingelsheim, der Nachfolgerin von Anka Schulze, wurde das Berufsbild des »Atem-, Sprech- und Stimmlehrer« konzipiert und im Jahre 1975 erstmals von der Bundesanstalt für Arbeit in der Reihe »Blätter zur Berufskunde« gedruckt. Kontakte zu verwandten Berufsgruppen und die Veranstaltung von Fortbildungstagungen gehören zur Aufgabe der Lehrervereinigung Schlaffhorst-Andersen.

Schwerpunkt der Fortbildungstagungen waren in langen Jahren praktische Atem-, Stimm- und Bewegungsübungen, die ja auch in der Ausbildung einen breiten Raum einnehmen. Erst in den letzten Jahren wurden Fortbildungstagungen mit Vortragsreihen organisiert, die reges Interesse fanden, weil die Notwendigkeit der Verbalisierung dieser, wesentlich aus der Praxis entstandenen, Therapie- und Arbeitskonzeption der Schule Schlaffhorst-Andersen evident ist.

Die heutige Ausbildungsstätte zum Atem-, Sprech- und Stimmlehrer steht unter der Trägerschaft des Christlichen Jugenddorfwerkes Deutschland e.V. Die Lehrpläne, die der jetzigen Ausbildung zugrunde liegen, wurden in den vergangenen Jahren durch Lehrkräfte der Schule unter wesentlicher Mitwirkung der Lehrervereinigung Schlaffhorst-Andersen aufgestellt.

Die Lehrervereinigung Schlaffhorst-Andersen, die heute fast 200 Mitglieder zählt, erfüllt mehr und mehr die umfassenden Aufgaben eines Berufsverbandes. Sie ist in Landesgruppen eingeteilt, die eigene Veranstaltungen durchführen und regionale Abmachungen für ihre Mitglieder treffen. Die Lehrervereinigung darf mit Stolz auf die von ihr in dreißig Jahren geleistete Arbeit zurückblicken. Diese erscheint um so beachtlicher, wenn man bedenkt, daß hier aus rein privater Initiative, völlig ohne staatliche Hilfe, ein heute anerkannter Beruf begründet wurde, dessen Aufgaben im therapeutischen und pädagogischen Bereich mehr denn je erkannt werden.

Margarete Saatweber

Workshop in funktioneller Integrationstherapie

Der bekannte Neuro- und Verhaltensphysiologe Moshé Feldenkrais wird vom 12. bis 14. Dezember 1979 im Kinderzentrum München einen Workshop in funktioneller Integrationstherapie durchführen. Damit besteht für die Bundesrepublik Deutschland erstmalig die Gelegenheit, das Konzept dieser über die Perzeption wirksamen Behandlungsweise kennenzulernen.

Der Workshop ist ein interdisziplinärer Workshop, vor allem für Fachkräfte der Behindertenhilfe, insbesondere für Pädiater, Pädopsychologen, Pädagogen und Therapeuten.

Während des Workshops finden Filmdemonstrationen und Demonstrationen der Behandlung an Kindern statt.

Der Unkostenbeitrag für den Workshop beträgt 120,— DM. Der Teilnehmerkreis ist zunächst auf 80 Personen beschränkt. Bevorzugt angenommen werden Fachkräfte, die aktiv in der Behindertenhilfe tätig sind.

Über die Teilnahme am Lehrgang wird ein Zertifikat ausgestellt.

Die technische Durchführung liegt bei der Aktion Sonnenschein — Hilfe für das mehrfach behinderte Kind e.V. —.

Die Organisation und Anmeldung übernimmt Herr Dr. M. Pachler, Kinderzentrum München (Dir. Prof. Dr. Th. Hellbrügge), Lindwurmstraße 131, 8000 München 2.

Kennwort: Workshop „Funktionelle Integrations-therapie“ Feldenkrais.

Inzigkofener Gespräche

Die 12. „Inzigkofener Gespräche“ finden vom 29. Februar bis 2. März 1980 statt. Das Rahmenthema lautet: Die Körpersprache in der Behandlung von Sprech-, Sprach- und Hörstörungen.

Leitung der Regionaltagung: Dr. G. Lotzmann, Bothestraße 120, 6900 Heidelberg, Telefon (0622) 38 17 89 oder (0622) 54 24 95 (Fachgebiet Sprechwissenschaft — Sprecherziehung der Universität Heidelberg).

Einbanddecken für »Die Sprachheilarbeit« Doppeljahrgang 1977/78

stehen zum Preise von 8,— DM zuzüglich Porto zur Verfügung. Wir bitten um Bestellungen.

Wartenberg & Söhne GmbH, Theodorstraße 41, 2000 Hamburg 50

Aus der Praxis für die Praxis
Didaktische Vorlagenmappe

Sprachtherapie

Eine neue Art, sprachbehinderten Kindern bei der Beseitigung von Stammelfehlern Hilfen zu geben.

Die Vorlagenmappe im Urteil Hamburger Sprachheillehrer, Taubstummen- und Schwerhörigenlehrer: ... der Verfasser hat ein diagnostisch-therapeutisches Arbeitsmittel geschaffen,



das für die Beseitigung von Stammelfehlern ausgesprochen gut zu verwenden ist kindgemäßes wie auch als ansprechend zu bezeichnendes Bildmaterial regt Sprachbereitschaft an und fördert Lernprozeß... eine hervorragende Mappe, die als ein gut gelungenes diagnostisch-therapeutisches Mittel jedem Sprachtherapeuten empfohlen werden kann.

Von diesen Kopiervorlagen können Sie in wenigen Minuten Projektionsfilme für den Overhead-Projektor und Umdruckmatrizen für Vervielfältigungen herstellen.

Didaktische Vorlagenmappen gibt es für viele Schulstufen und Sachgebiete. Fragen Sie Ihren Lehrmittelhändler, oder fordern Sie unser ausführliches Gesamtverzeichnis an.

Lehrmittelverlag Ing. Klaus Wegner,
Gutenbergstraße 9, 3005 Hemmingen 1

5. Berchtesgadener Tage

In der Zeit vom 24. bis 29. März 1980 finden die 5. Berchtesgadener Tage, die überregionale Fortbildungstagung der Landesgruppe Hessen unserer Gesellschaft, wiederum im Lehrerheim Schloß Fürstenstein statt.

Bisherige Rahmenthemen, die in Arbeitsgruppen diskutiert werden sollen: Sprachtherapie bei lern-, geistig- und körperbehinderten Kindern — Über Frühförderung — Zu den Richtlinien der Schule für Sprachbehinderte — Zum Berufsbild des Sprachheilpädagogen und Sonderschullehrers für Hör- und Sprachbehinderte (weitere Arbeitsgruppen können auf Wunsch eingerichtet werden).

Umgehende Anmeldungen, die nur noch nach der Reihenfolge des Eingangs berücksichtigt werden können, an Arno Schulze, Am Schwimmbad 8, 3575 Kirchhain 1.

Nachruf

Professor Dr. med. Claus Holm/ Freiburg, am 22. Juli 1979 verstorben

Die Landesgruppe Baden-Württemberg beklagt den Tod ihres Mitgliedes Professor Dr. Claus Holm. Nicht nur in seiner Funktion als Landesarzt für Hör- und Sprachbehinderte (Baden) ergab sich in vielen Sachfragen eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit unserer Landesgruppe. Professor Dr. Holm war auf vielen Mitgliederver-

sammlungen ein gern gesehener Teilnehmer, ein geschätzter Ratgeber, ein interdisziplinär engagierter Mediziner, der der pädagogischen Seite der Rehabilitation Behinderter großes Verständnis entgegenbrachte. Seine lebenswürdige und offene Gesprächsführung wurde hoch geschätzt.

Professor
Dr. Werner Orthmann
Ehrevorsitzender

Sonderschulrektor
Peter Griesmaier
Vorsitzender

Bücher und Zeitschriften

Psychosoziale Aspekte bei Sprachbehinderungen

Referate und Vorfürhungen der 13. Arbeitstagung vom 11. bis 14. Oktober 1978 in Hannover, zusammengestellt von Rolf Mosebach, herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. Verlag Wartenberg & Söhne, Hamburg 1979, 211 Seiten. 42,— DM.

In der Sprachbehindertenpädagogik hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, daß eine Sprachstörung nicht isoliert gesehen und behandelt werden kann. Dem Sprachbehinderten im allgemeinen und dem Stotterer im besonderen ist nur wirksam zu helfen, wenn die vielfältigen psychosozialen Wechselbeziehungen, von denen er abhängig ist, bei der Diagnose und Therapie berücksichtigt werden.

Der Kongreßbericht enthält viele Beiträge, die unter diesem Gesichtspunkt neue Wege aufzeigen. Persönlichkeitsorientierte Therapieverfahren rücken mehr und mehr in den Mittelpunkt. Eltern und Familie des sprachbehinderten Kindes werden als wichtige Faktoren betrachtet und nach Möglichkeit in die Behandlung einbezogen.

Die vorgestellten Methoden erstrecken sich von der Verhaltenstherapie über kombinierte Verfahren bis zur »Themenzentrierten Interaktion« (TZI nach Ruth C. Cohn) und zur analytisch orientierten Einzel- und Familientherapie. Der Vertreter eines Fachgebietes allein wäre mit derart umfassenden Therapiemodellen überfordert. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer verstärkten Zusammenarbeit von Sprachheilpädagogen, Psychologen und Ärzten. Andererseits wird auch die Anleitung von Laien zu Kotherapeuten bei der

Stammerbehandlung und deren Supervision durch den Sprachheilpädagogen diskutiert.

Spezielle Beiträge befassen sich unter besonderer Berücksichtigung des psychosozialen Aspekts mit dem Stottern, dem Stammeln, der Kombination dieser beiden, der Behinderung durch Lippen-Kiefer-Gaumenspalte, der Lese-Rechtschreib-Schwäche und der Rehabilitation Kehlkopflöser. Kritische Anmerkungen gelten der Anwendung psychologischer Testverfahren in der Arbeit mit Stotterern. Vielfältige Anregungen bieten die Berichte über Behinderteneinrichtungen in und bei Hannover. Das sogenannte »Hannover-Modell« wird als Beispiel einer interdisziplinären Zusammenarbeit bei der Früherfassung und Frühbetreuung sprach- und hörbehinderter Kinder vorgestellt. Abschließend befaßt sich ein Erfahrungsbericht mit der Sprachheilarbeit in den USA, die sich in wesentlichen Punkten von unserer Arbeit unterscheidet.

Der Kongreßbericht enthält ein breites Themenangebot und kann allen empfohlen werden, die in ihrer Arbeit mit Sprachbehinderten nach neuen Möglichkeiten suchen. Hm

Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Atem-, Sprech- und Stimmlehrer. Blätter zur Berufskunde. Band 2 — III B 37. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 1978, 2. Auflage. 20 Seiten mit Anhang Besoldung. 3,18 DM zuzüglich Versandkosten und MwSt.

Im Bemühen um die eigene Standortbestimmung ist es immer von Nutzen, sich mit Ausbildungskonzepten und Tätigkeitsmerkmalen verwandter Berufsgruppen zu befassen. Die von Renate Uffel-

mann verfaßte Schrift bietet hierfür mit den Kapiteln über Aufgaben und Tätigkeiten, Ausbildung und Weiterbildung sowie Entwicklung und Situation eine sach- und fachgerecht informierende Grundlage. Das Heft vermittelt einen differenzierten Einblick in das Berufsbild des freiberuflich oder in angestellter Tätigkeit arbeitenden Atem-, Sprech- und Stimmlehrers, dessen staatlich anerkannte Ausbildungsstätte sich in Eldingen bei Celle befindet und dessen berufliches Selbstverständnis und Wirken auf den Gedanken von Clara Schaffhorst und Hedwig Andersen beruhen.

Anmerkung: Bei Verwendung von speziellen Bestellkarten können bis zu drei verschiedene Hefte aus der Reihe »Blätter zur Berufskunde« kostenlos vom Bertelsmann-Verlag bezogen werden. Bestellkarten und das Verzeichnis mit Preisliste sind z. B. bei Arbeitsämtern oder beim W. Bertelsmann Verlag, Postfach 1020, 4800 Bielefeld 1, erhältlich.

Teu

Josef Vonderbank: Hans und Bärbel. Erprobte Puppenspiele in Erzählform. Das Werk im Format 21 x 29 cm hat 112 Seiten. Der Preis beträgt je Einzel exemplar 9,20 DM. Bei Abnahme für Gruppen mit mindestens 6 Stück 10 Prozent Preisnachlaß. Bei Weiterverkauf üblicher Buchhändler nachlaß. Direktbestellungen an das DIP, Deutsches Institut für Puppenspiel, Bergstraße 115, 4630 Bochum 1.

Das Puppenspiel nimmt bekannterweise in der sprachbehindertenpädagogischen Behandlung, Erziehung und Unterrichtung einen bevorzugten Platz ein. In der derzeitigen Frühförderungsbeziehung wird es noch mehr bei den speziellen Therapieverfahren in den Vordergrund treten. Besinnung auf Ursprung, Entwicklung, Wirkungsmöglichkeiten und Spielmethoden sind daher wieder wichtig, und gerade die jungen Sprachheilpädagogen sollten sich rechtzeitig mit den vielfältigen Aspekten des Puppenspiels beschäftigen. Puppenspielexperten wie der Autor des vorliegenden Buches können dabei wegweisend sein.

Josef Vonderbank, Sonderschulrektor i. R. in Köln-Porz, war Zeit seines Lebens Praktiker im Puppenspiel. Seine Spiele gingen über die Schulstube hinaus in die Volkshochschule, in Vereine, in den WDR-Hörfunk. Zehn seiner Puppenspiele veröffentlicht Josef Vonderbank jetzt in Erzählform mit jeweilig anschließender Spielermithilfe und aktweiser Spielfolge, die den Spieler befähigt, leicht seine eigene Sprache im Spiel zu finden.

Führende Rollen in allen Spielen haben Hans und Bärbel, zwei Kinder, deren Charakter im rheini-

schen Volkstum wurzelt. Soweit einige Hans- und Bärbelgeschichten mit Sagen und Begebenheiten aus dem Kölner Raum in Verbindung stehen, handelt es sich um »Hänneschen und Bärbelchen«. Für andere deutschsprachige Räume können die beiden tragenden Figuren andere Namen führen. Die Spiele haben humorvollen Inhalt. Ihre Aufführungen sind in allen Puppenarten möglich.

Walter Trensche: Das Phänomen der Nasalität.

Darstellung der Theorien und Untersuchungen einer Laut- und Klangerscheinung in der Geschichte der Phonetik und Phoniatrie, der Gesangspädagogik und Sprecherziehung. Akademie Verlag, Berlin 1977. 188 Seiten. Kartoniert 24,— Mark (DDR).

Diese Schrift ist die ergänzte Überarbeitung der Dissertation des Verfassers aus dem Jahre 1967, die außerdem mit einem umfangreichen Sach- und Personenregister versehen wurde.

Der Autor schildert mit bemerkenswerter wissenschaftlicher Gründlichkeit und zahlreichen Literaturbelegen die wichtigsten Entwicklungsstufen der Nasalitätsforschung aus naturwissenschaftlich-experimenteller, aus linguistisch-phonetischer sowie aus gesangspädagogischer und sprechkundlicher Sicht. Dabei wird eine Fülle von Versuchs- und Beobachtungsergebnissen ausgebreitet, die u. a. durch die Aufgabenstellung erbracht wurden, »jenen nasalen Anteil am vokalen Klang zu untersuchen, der als klangsteigerndes Mittel seit langer Zeit vor allem in der Gesangspädagogik und Sprecherziehung angestrebt wird« (Einleitung, S. 2).

Man kann sagen, daß es Walter Trensche gelungen ist, ein sehr spezielles, aber durchaus auch für die sprecherzieherische Praxis nicht unwichtiges Thema so darzustellen, daß ein auf einen neuen Stand gebrachter Gesamtüberblick über das »Phänomen der Nasalität« entstanden ist. Damit kann tatsächlich die durch »innerfachliche Abkapselung, einseitige Experimente und terminologische Unsicherheiten« entstandene verwirrende Problematik überwunden werden, da es doch sonst »dem einzelnen Forscher kaum noch möglich ist, den gesamten Aufgabenkreis zu bearbeiten, der naturwissenschaftlich experimentierende Wissenschaftler häufig mit den Vorstellungen des Gesangs- und Sprechbildners und den Aufgaben des Linguisten nicht genügend vertraut ist und der praktisch arbeitende Pädagoge die zum Teil komplizierten physiologischen und physikalischen Vorgänge nicht immer verfolgen kann« (Einleitung, S. 3).

Arno Schulze

Die Sonderschulen in der bundes-einheitlichen Schulstatistik 1970—1977

(Dokumentation Nr. 61 — Februar 1979
Sekretariat der Kultusministerkonferenz).

Als Quelle für die Dokumentation dienten die Zahlen der Statistischen Landesämter, die im Statistischen Bundesamt aufbereitet wurden, und Umfragen bei den Kultusministerien.

Auf Wunsch der Arbeitsgruppe Sonderschulwesen der KMK war 1971 ein erstes Heft mit Daten der Berichtsjahre 1960/61 bis 1968/69 veröffentlicht. Ein zweites Heft erschien 1974 und enthielt die Fortschreibung bis 1972. An dieses schließt das vorliegende Heft an.

Weitere Veröffentlichungen: Sonderheft Statistik und Vorausberechnung Nr. 2 des KMK-Dokumentationsdienstes Bildungswesen (Luchterhand-Verlag 1978) sowie Statistische Veröffentlichungen der KMK Nr. 59 »Schüler, Klassen, Lehrer« 1975—1977 und Nr. 60 »Absolventen der Schulen« 1975—1977 vom November 1978.

1. Zur Entwicklung der Sonderschulen 1970—1977 allgemein

Die Zahl der Sonderschulen in der Bundesrepublik wurde im Berichtszeitraum um 370 auf 2751 Einrichtungen erhöht (Zuwachs 1976/77 46 Schulen).

Die Zahl der Sonderschüler hat um 76 000 auf 398 000 zugenommen (Anstieg des prozentualen Anteils an der Gesamtschülerzahl bezogen auf die Klassenstufen 1—10 von 3,9 Prozent auf 4,4 Prozent).

Die Zahl der hauptamtlichen und hauptberuflichen Lehrer stieg von 19 400 auf 37 500. Damit war der Zuwachs fast viermal so hoch wie derjenige der Schülerzahlen.

Die verbesserte räumliche und personelle Ausstattung gestattete die Senkung der Klassenfrequenzen von fast 17 auf weniger als 13,5 Schüler (Vergleich: Durchschnittliche Klassenfrequenz der Grund- und Hauptschulen 1977 28 Schüler).

1970 standen für 100 Sonderschulklassen 101 Lehrer zur Verfügung, 1977 126 (Vergleich: für Grund- und Hauptschulklassen 110).

Die verbesserte Unterrichtssituation zeigt sich auch darin, daß 1977 auf 1 Lehrer 11 Schüler kamen, 1970 waren es noch 17.

2. Angaben zu den Schulen für Sprachbehinderte

Es werden nur die Daten der Jahre 1970 und 1977 für die einzelnen Länder und das Bundesgebiet angeführt.

Die Schulen hatten im Durchschnitt weniger Schüler (107 gegen 135), weniger Klassen (9,0

gegen 9,7) und niedrigere Klassenfrequenzen (10,7 gegen 13,4).

| Land | Schulen | | Klassen | | Schüler | |
|---------------------|---------|------|---------|------|---------|--------|
| | 1970 | 1977 | 1970 | 1977 | 1970 | 1977 |
| Baden-Württemberg | 3 | 16 | 48 | 154 | 620 | 1824 |
| Bayern | 3 | 15 | 36 | 134 | 559 | 1619 |
| Berlin | 4 | 4 | 84 | 94 | 1262 | 1173 |
| Bremen | 1 | 2 | 17 | 33 | 217 | 373 |
| Hamburg | 6 | 7 | 60 | 83 | 877 | 1154 |
| Hessen ¹ | 12 | 17 | 70 | 118 | 929 | 1350 |
| Niedersachsen | 3 | 9 | 28 | 72 | 408 | 845 |
| Nordrhein-Westfalen | 5 | 19 | 47 | 153 | 566 | 1641 |
| Rheinland-Pfalz | 1 | 4 | 4 | 13 | 43 | 139 |
| Saarland | 1 | 1 | 3 | 5 | 43 | 42 |
| Schleswig-Holstein | 3 | 10 | 12 | 77 | 139 | 961 |
| Bundesgebiet | 42 | 104 | 409 | 936 | 5 663 | 11 121 |

¹ Einschließlich entsprechender Zweige der Gesamtschule (ab 1975).

Differenzierte Angaben über die Lehrer sind in der Dokumentation nicht enthalten, insbesondere nicht über die Zahl der Sonderschullehrer.

Man wünschte sich auch ähnlich detaillierte Daten über den vorschulischen Bereich, die Ambulanz und die nachgehende Fürsorge. Erst damit wäre ein kritischer Vergleich möglich. Dies wäre aber nur zum Teil Sache der KMK.

Hinweis auf Veröffentlichungen zum Thema:

Wiechmann, J.: Sprachbehinderte Schüler in Sprachheilklassen, Sprachheilarbeit 1972, Heft 3, S. 104.

Wiechmann, J.: Entwicklung der Sonderschulen der Bundesrepublik im Vergleich der Jahre 1961 und 1971, Sprachheilarbeit 1973, Heft 5, S. 156.

Wiechmann, J.: Einrichtungen des Sprachheilwesens in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin, 5. Aufl. 1978, Verlag Wartenberg & Söhne, Hamburg. Wi.

Wichtiger Hinweis für Besteller von Lehrmitteln

Die in unserem Verlag erschienene SMS Strukturierte Materialien-Sammlung führt häufig zu der irrigen Annahme, daß sämtliche darin vorgestellten Lehrmittel von uns zu beziehen sind.

Wir liefern nur die in unserem Prospekt bzw. Bestellzettel aufgeführten Lehrmittel. Fordern Sie diese bitte bei uns an.

Wir liefern **direkt** und gewähren auf »Übungsblätter« 10% Rabatt. Ab 50 Expl. in beliebiger Zusammenstellung 20%.

Wartenberg & Söhne · 2000 Hamburg 50
Theodorstraße 41 · Tel. (040) 89 39 48

Eine Neuerscheinung, die lebhaft begrüßt wurde

SMS

Strukturierte Materialien-Sammlung I

Eine Beschreibung von 168 Spiel- und Übungsmaterialien zur Förderung (sprach-)entwicklungsverzögerter Kinder.

Von Dr. Jürgen Teumer und Tilman Walther.

Loseblattsammlung, DIN A 5, einschl. Ordner 36,— DM.

Die SMS ermöglicht es dem Bezieher, sich schnell und umfassend über das breite Spektrum des Angebots sachgerecht zu informieren, und darüber hinaus, die Eltern (sprach-)entwicklungsverzögerter Kinder eingehend zu beraten.

Nur direkt zu beziehen vom Verlag.



Psychosoziale Aspekte bei Sprachbehinderungen

Tagungsbericht der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik —
Hannover 1978

19 Vorträge namhafter Referenten zur Theorie und Praxis der Behandlung
Sprachbehinderter unter Berücksichtigung psychosozialer Aspekte.

212 Seiten, kartoniert, 42,— DM.



WARTENBERG & SÖHNE GMBH

Theodorstraße 41 · 2000 Hamburg 50 · Telefon (040) 89 39 48

Lehrmittel und Schriften zur Sprachheilpädagogik

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

Das Psychiatrische Landeskrankenhaus in Weinsberg

sucht

1 Logopäden/Logopädin

Wir sind ein modernes Fachkrankenhaus mit einer neurologischen Abteilung (akute und chronisch rehabilitative Neurologie), mehreren psychiatrischen Abteilungen (Akutpsychiatrie, mittel- und langfristige rehabilitative Psychiatrie), Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychotherapie, Geriatrie, Entwöhnungsabteilung.

Wir bieten einen interessanten Tätigkeitsbereich ■ eine Planstelle nach BAT ■ ein Appartement in einem der neu erbauten Personalwohnheime ■ verbilligtes Mittagessen ■ und andere Sozialleistungen ■

Wir suchen einen fachlich interessierten, selbständig arbeitenden teamfähigen Mitarbeiter, bzw. Mitarbeiterin.

Bewerbungen erbeten an

**Herrn Professor Dr. med. F. Reimer, Direktor des Psychiatrischen Landeskrankenhauses,
7102 Weinsberg, Telefon (07134) 7 52 03**

Die STIFTUNG REHABILITATION HEIDELBERG, Träger von Einrichtungen, Forschungszentren und Zentralinstituten der Rehabilitation und Prävention

sucht für das Rehabilitationszentrum für Kinder und Jugendliche Neckargemünd zum frühestmöglichen Zeitpunkt für die Abteilung Logopädie (Fachbereich Therapie)

zwei Logopädinnen/Logopäden

(auch Teilzeitbeschäftigte)

Wir arbeiten in unserer Klinik (Pädiatrie, Früherkennung, Orthopädie, Innere Station) sowie im Schul- und Ausbildungsbereich eng zusammen mit den Ärzten, Psychologen, Pädagogen, Beschäftigungstherapeuten und Krankengymnasten.

Unsere Tätigkeit umfaßt die Diagnostik und Therapie von Hör-, Stimm- und Sprachstörungen im Kinder- und Jugendalter.

Wir bieten: Vergütung nach BAT, zusätzliche Altersversorgung über die VBL, Beihilfen in Krankheitsfällen, geregelte Arbeitszeit sowie weitere soziale Leistungen in Anlehnung an den öffentlichen Dienst. Bei der Wohnungssuche sind wir behilflich.

Bewerbungen sind zu richten an das



**REHABILITATIONSZENTRUM FÜR
KINDER UND JUGENDLICHE
NECKARGEMÜND**

**- Personalabteilung -
Postfach 1146/1360
6903 Neckargemünd**

Aphasien und Sprachentwicklungsstörungen

Klinik und Behandlung

Von Prof. Dr. Anton Leischner, Bonn

1979. 363 Seiten, 23 Abbildungen

12 Tabellen

«flexibles Taschenbuch» DM 29,80

ISBN 3 13 573901 5



Thieme

Coupon

Ich bestelle aus dem Georg Thieme Verlag Stuttgart
durch die Buchhandlung:

Exp. Leischner, **Aphasien und Sprachentwicklungsstörungen**
1979, flexibles Taschenbuch, DM 29,80
ISBN 3 13 573901 5

Absender:

Datum/Unterschrift



Für unsere Sonderpädagogischen Kindertagesstätten für körper- und mehrfachbehinderte Kinder in Hannover und Celle suchen wir

Logopädinnen
oder
Sprachtherapeutinnen

Wir bieten gute Arbeitsbedingungen in einem jungen Team, BAT (kommunal)-Vergütung, Zusatzversorgung.

Ihre Bewerbung richten Sie bitte an:

**Gemeinnützige Gesellschaft
zur Förderung Körperbehinderter mbH**

Engelbosteler Damm 72, 3000 Hannover,
Telefon (0511) 71 70 86



**LANDSCHAFTS
VERBAND
RHEINLAND**

stellt ein:

**Logopädinnen/
Logopäden**

— Vergütung nach Bundesangestelltentarif —

in den **Rheinischen Landesschulen
für Körperbehinderte**

in:

- Aachen
- Euskirchen
- Frechen-Königsdorf
- Köln
- Leichlingen
- Rösrath
- Krefeld
- Wuppertal

Gewährt werden alle sozialen Leistungen des öffentlichen Dienstes, 5-Tage-Woche.

Bewerbungen werden erbeten an den:

**Direktor des Landschafts-
verbandes Rheinland**

Kennedy-Ufer 2, 5000 Köln 21, Landeshaus
Telef. Auskunft: (0221) 82 83 27 03

Werbung haben wir nicht nötig. Es soll
aber noch Sprachheillehrkräfte geben, die
unsere **Lautübungsspiele** noch
nicht kennen.

| | |
|--|-------|
| 1 SPIELPLAN 4FARB. à 1 (bitte Laut angeben) | 12 DM |
| KPLT. 15 SPIELE IN KASSETTE verbilligt STCK. | 10 DM |
| 32 SPIELE Abreibblock à 4 EINFARBIG | 6 DM |

KAJO becker
blauhander str 3

2932 DRIEFEL
Tel. 04453-12 11

essen

■ Einkaufsstadt ■ Messestadt ■ Universitätsstadt
■ Industriestadt ■ Energiestadt ■ Verwaltungsstadt

Die Stadt Essen sucht für das **Gesundheitsamt**

a) im Bereich des **Förderungszentrums für körperbehinderte Kinder**

Logopädinnen

Kennziffer 53/15

Krankengymnastinnen

Kennziffer 53/13

b) im Bereich des **Sonderkindergartens für sprachbehinderte Kinder**

Logopädinnen

Kennziffer 53/16

Das Aufgabengebiet des Förderungszentrums, welches unter der ärztlichen Leitung eines Orthopäden steht, umfaßt die Behandlung und Betreuung von Kindern mit verschiedensten Behinderungen vom Säuglingsalter an (Kleinkind-Ambulanz, Kindergarten). Die Therapie erfolgt in enger Zusammenarbeit mit dem am Gesundheitsamt tätigen Neuropädiater. Darüber hinaus ist die Mitarbeit verschiedener Fachärzte (Augenfacharzt und HNO-Arzt) gegeben.

Der Sonderkindergarten für sprachbehinderte Kinder umfaßt zur Zeit 4 Gruppen à 10 Kinder. Der Sonderkindergarten ist ein Teil der Behindertenfürsorge des Gesundheitsamtes, wobei die Mitarbeit verschiedener Fachärzte gewährleistet ist.

Die Aufgabengebiete sind nach den Vergütungsgruppen Vc/Vb BAT bewertet. Neben einem sicheren Arbeitsplatz werden die im öffentlichen Dienst üblichen Sozialleistungen geboten. Fortbildung kann im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten verwirklicht werden.

Bewerbungen mit Lichtbild, handgeschriebenem Lebenslauf und Zeugnisabschriften sind **unter Angabe der jeweiligen Kennziffer** zu richten an:

Stadt Essen — Personalamt — 4300 Essen 1.

**mit 665 000 Einwohnern
die fünftgrößte Stadt Deutschlands**

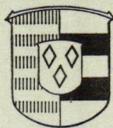
Die Sprachheilarbeit
C 6068 F

Postvertriebsstück
Gebühr bezahlt

Wartenberg & Söhne GmbH
Druckerei und Verlag
Theodorstraße 41 w
2000 Hamburg 50

HERRN WSS 000199 *0016*
KURT BIELFELD
LEONBERGER RING 1
D 1000 BERLIN 47

Wir sind eine moderne, aufgeschlossene Verwaltung



kreisverwaltung
gross-gerau

Der industriestärkste Kreis Groß-Gerau im Rhein-Main-Gebiet mit seiner besonderen Struktur und Aufgabenstellung beabsichtigt, das Gesundheitswesen weiter auszubauen und sucht für das **Gesundheitsamt**

zwei ÄRZTE

einen LOGOPÄDEN

einen DESINFEKTOR

womit selbstverständlich auch entsprechende Bewerberinnen angesprochen sind.

Die Arztstellen mit den Schwerpunkten Allgemeinmedizin/Gesundheitsaufsicht und Hygiene sind nach der Vergütungsgruppe BAT 1b dotiert. Bei Erfüllung der beamtenrechtlichen Voraussetzungen ist die Übernahme in das Beamtenverhältnis nach A 14 BBesG möglich.

Von dem Logopäden erwarten wir, daß er die Prüfung mit staatlicher Anerkennung als Logopäde oder Sprachtherapeut nachweist, um seinen Aufgaben zur Früherfassung und Betreuung von sprachauffälligen Kindern gerecht zu werden. Dementsprechend ist auch die dafür vorgesehene Stelle nach BAT IV b dotiert.

Der Desinfektor sollte alle anfallenden Entseuchungsfragen selbständig bearbeiten und eigenständige Ermittlungen führen. Seine Vergütung richtet sich nach BAT VI b.

Neben den im öffentlichen Dienst üblichen Leistungen verfügen wir über eine moderne Arbeitszeitgestaltung und bieten in einer eigenen Kantine ein verbilligtes Mittagessen. Umzugskosten übernehmen wir nach dem Hessischen Umzugskostengesetz und für den regelmäßigen Außendienst gewähren wir zur Anschaffung eines Kraftfahrzeuges ein zinsloses Darlehen. Auch bei der Wohnungsbeschaffung sind wir gerne behilflich.

Kreisausschuß

Hauptverwaltung, 6080 Gross-Gerau
Landratsamt, Tel. 06152/12270+12277