

ISSN 0584—9470

C 6068 F
DEUTSCHE GESELLSCHAFT
SPRACHHEILPÄDAGOGIK E.V.
LANDESGRUPPE BERLIN

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

Aus dem Inhalt

Axel Holtz, Reutlingen

Sprachbehindertendidaktik und Individualpsychologie

Wolfgang Wertenbroch, Emsbüren

Stottern unter dem Einfluß negativer und irrationaler
Selbstgespräche

Manfred Grohnfeldt, Reutlingen

Analyse der Phonemkapazität bei sprachauffälligen Kindern

Aus der Organisation

Umschau

Würdigungen

Bücher und Zeitschriften

Postverlagsort Hamburg · Dezember 1979 · 24. Jahrgang · Heft 6

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 (0 64 22) 28 01

Prof. Dr. Jürgen Teumer, FA 9, Sonderpädagogik

Sedanstraße 19, 2000 Hamburg 13

Telefon: Dienststelle (040) 41 23 39 56, Privat (064 51) 49 31

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.

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

Dezember 1979 · 24. Jahrgang · Heft 6

Die Sprachheilarbeit 24 (1979) 6, S. 205—220

Axel Holtz, Reutlingen

Sprachbehindertendidaktik und Individualpsychologie

Zusammenfassung

Der Ausgangspunkt der folgenden Arbeit ist einerseits eine kritische Reflexion des in der Sprachbehindertendidaktik diskutierten pädotherapeutischen Ansatzes von Orthmann, andererseits die in empirischen Untersuchungen und vor allem auf dem Erfahrungshintergrund von Sprachbehindertenlehrern gewonnene Tatsache, daß sprachbehinderte Kinder im Unterricht häufig Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Um Möglichkeiten des pädagogischen Umgangs mit diesen schwierigen Kindern zu demonstrieren, wird auf die Individualpsychologie Adlers zurückgegriffen. In einem ersten Zugriff zum Problem, Überlegungen zu einer »individualpsychologischen Didaktik« zusammenzutragen, werden unter dem Aspekt einer fortschrittlichen sozialen Erziehung die Bereiche des individualpsychologischen Verstehens und des individualpsychologisch-pädagogischen Handelns vorgestellt, wobei die Funktion der Klassengemeinschaft und die Aufgaben des Lehrers konkretisiert und mit dem pädotherapeutischen Modell in Verbindung gebracht werden. Den Schluß bilden einige Bemerkungen zu den in diesem Zusammenhang auftretenden Fragen zur Kompetenz und zum Selbstverständnis des Sprachbehindertenlehrers.

1. Einleitung

»Seit der Bundestagung ‚Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik‘ (München 1968) hat sich — von wenigen Ausnahmen abgesehen — nicht allzuviel getan« (Orthmann 1977, S. 37).

Orthmann, einer der bedeutendsten Vertreter seines Fachs, skizziert mit dieser Feststellung die zaghafte Bemühungen der Sprachbehindertenpädagogik, sich ein solides theoretisches Fundament zu erarbeiten. Scheinen auf dieser theoretischen Ebene Entwicklungen also nur recht langsam vorwärts zu führen, so zeigt sich dagegen ein wesentlich positiveres Bild bei einer Auswertung der didaktischen Diskussionen der letzten Zeit. Hier haben die Beiträge von Dannenberg (1972), Orthmann (1976, 1977, 1977 a), Resch (1974) und Werner (1972, 1975, 1977) die Sprachbehindertenpädagogik an ein altes Problem neu herangeführt, das verschiedentlich als Joch der doppelten Aufgabe, Dualismus, Therapieimmanenz und Ambivalenzproblematik bezeichnet worden ist. Gemeint ist die Schwierigkeit, den normalen Anspruch der Schule, nämlich Erziehung und Bildung der Kinder zu gewährleisten, mit dem sprachbehindertenspezifischen Faktor der therapeutischen Be-

einflussung optimal im Unterricht zu verbinden. Das Dilemma der Sprachbehinderten-
didaktik liegt nun seit mehr als einem halben Jahrhundert unter anderem darin, Stoffver-
mittlung, Erziehung und behinderungsorientierte Maßnahmen zu verschmelzen, nicht
additiv, sondern ineinandergreifend, nicht übungstherapeutisch verfremdet, sondern har-
monisch in den einzelnen Bestandteilen aufeinander abgestimmt.

2. Bedeutung und Kritik des pädotherapeutischen Ansatzes von Orthmann

2.1. Die pädotherapeutischen Aspekte

Vor allem *Orthmann* versuchte in mehreren Veröffentlichungen die Stagnation der Dis-
kussion in diesem Bereich zu überwinden, wobei er sich ein komplexes Verständnis von
Sprachbehinderung zu eigen macht, wenn er schreibt: »Sprachbehinderte Schüler sind
nach heutiger Sicht sprachsymptomatisch und im veränderten Lern-, Leistungs- und
Sozialbereich eine zwar heterogene, aber sowohl von der Normalpopulation als auch von
anderen Behinderungsgruppen abweichende Gruppe, für die spezielle sonderschuldida-
ktische Überlegungen verantwortbar sind« (*Orthmann* 1976, S. 215).

Damit unterteilt *Orthmann* in eine Primärsymptomatik, die das gestörte sprachliche Ver-
halten auf der phonetisch-phonologischen, morphologisch-syntaktischen, lexikalisch-
semantischen und pragmatischen Ebene umfaßt und in eine Sekundärsymptomatik,
worunter pathospezifische Daten der Sensorik, Motorik, des kognitiven und emotionalen
Verhaltens und Aussagen über das veränderte Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten sub-
sumiert werden. Zudem postuliert *Orthmann* die Notwendigkeit einer eigenständigen Di-
daktik für Sprachbehinderte und greift als Konstruktionshilfe für eine solche Didaktik,
wie *Resch* und *Werner*, auf das Berliner Modell von *Heimann*, *Otto*, *Schulz* zurück. Die
Bedingungsfelder der anthropogenen und sozio-kulturellen Voraussetzungen, die Ent-
scheidungsfelder der Intentionen, Themen, Methoden und Medien und das Prinzip der
Interdependenz, scheinen für die zitierten Autoren eine gewisse Elastizität bei den Be-
mühungen um eine eigenständige Didaktik zu garantieren.

Mit diesen Grundlagen versucht *Orthmann* nun die sinnvolle Integration der Therapie in
den Unterricht zu leisten. Obwohl mit dem Begriff der Therapie keinesweg glücklich,
arrangiert er sich mit diesem Terminus über die Arbeit von *Solarová*. Das Ziel der Be-
handlung der Sprachschädigung ist »die Initiierung von Lernvorgängen zur Erreichung
höherer Funktionssicherheit und -stabilität sprachlicher Teilleistungen« (zitiert nach *Orth-
mann* 1977, S. 45).

Eine so verstandene Therapie und der Unterricht in einer Schulklasse sind nach dieser
Festlegung wesensgleich, was letztendlich bedeutet, daß das Medium des Unterrichts,
die Sprache, im therapeutischen Sinne zeitweise zum Gegenstand des Unterrichts wird.
Maßnahmen, die diesen Aufgaben und diesem Anspruch gerecht werden, nennt *Orth-
mann*, da sie »erzieherische Wirkung und therapeutische Funktionen« tragen, pädothera-
peutische Aspekte (PTA). Diese PTA gehen in jede Unterrichtsplanung und -durchführung
ein, durchdringen also sämtliche Entscheidungsfelder und haben so einen immanenten
Charakter. In der praktischen Arbeit hat es sich laut *Orthmann* angeboten, an besonders
prägnanten, gezielt pädotherapeutisch geplanten Unterrichtssequenzen diese PTA in
einer eigenen Verlaufsplatte zu markieren. Auf diese Weise wären vier Momente einer
sprachbehinderungsspezifischen Unterrichtsgestaltung gewonnen:

- a) die Primärsymptomatik
- b) die Sekundärsymptomatik
- c) allgemeine Unterrichtsgrundsätze (allgemeine PTA)
- d) spezielle, auf einzelne Kinder oder Kindergruppen mit bestimmten Störungsbildern
konzentrierte PTA

Folgendes Schema mit einigen Mängeln (Überschneidungen, Probleme der Zuordnung, Unvollständigkeit) mag dennoch einen Überblick geben.

	Allgemeine PTA	Spezielle PTA
Primär-symptomatik	<ul style="list-style-type: none"> — Lehrersprache — Intensive Sprechform — Förderung der Sprechbereitschaft — Sprecherziehung — LRS-Fördermaßnahmen 	<ul style="list-style-type: none"> — Angebote und Materialien aus der Sprachtherapie für bestimmte Sprachstörungen (Sprechleistungsstufen für Stotterer, spezielle Arbeitsblätter für Dysgrammatiker usw.)
Sekundär-symptomatik	<ul style="list-style-type: none"> — Hörerziehung — Rhythmisch-musikalische Erziehung — Motoriktraining — Rollenspiele — Gruppenunterricht — häufiger Wechsel der Arbeitsformen 	<ul style="list-style-type: none"> — Gezielte Spielangebote — Spezielle Wahrnehmungsübungen — Möglichkeiten der Aggressionsabfuhr — Spezielle Techniken und Angebote bei Verhaltensauffälligkeiten — Konzentrationsfördernde Maßnahmen

2.2. Kritische Einschätzung

a) Die nur schwer mögliche Differenzierung zwischen allgemeinen und speziellen PTA — gerade im Bereich der Sekundärsymptomatik — weist auf ein grundsätzliches Problem dieses didaktischen Modells hin. Es erhebt sich die Frage, aufgrund welcher Kriterien entsprechende Unterrichtsabschnitte nun als pädotherapeutisch bezeichnet werden, bzw. welche Eigenschaften diesen Unterrichtssequenzen fehlen, wenn sie nicht als pädotherapeutisch herausgehoben werden? Konkret: Warum kann dieser Tafelanschrieb die Qualität eines PTA beanspruchen und jener nicht? Da diese Frage in der bisherigen Diskussion nur recht vage beantwortet worden ist, ergibt sich in der Praxis die permanente Gefahr, daß viel zu häufig und zu undifferenziert PTA postuliert werden.

b) Verhältnismäßig undiskutiert wird von *Orthmann, Resch* und *Werner* das Berliner Modell der Didaktik herangezogen. Kritische Auseinandersetzungen, wie z. B. die von *Breyvogel* (1972), werden nicht zitiert. Zumindest zwei Kritikpunkte sollen deshalb an dieser Stelle nachgetragen werden, da sie auch für die Sprachbehindertendidaktik Relevanz beanspruchen können.

»In der Planung durch den Lehrer werden die situativen und biographisch bedingten Erwartungen und Bedürfnisse, die Absichten und die Ziele der Schüler zu ‚Begleitumständen‘ des Unterrichtsprozesses, die als anthropogene, individuelle und kulturelle Bedingungen zu berücksichtigen und durch geschickte Steuerung in die vorgeplanten Bahnen zu lenken sind, während doch im Sinne solcher Lernziele wie ‚Selbsttätigkeit der Lernenden‘, ‚das Lernen lernen‘, ‚Kreativer Umgang‘ mit gegebenem Material, ‚kritische Kommunikationsfähigkeit‘ usw. gerade nicht die geschickte Anpassung der Schüler an vorgeplante und nicht durchschaute Arbeits- und Lernschritte, sondern die freie und selbsttätige Auseinandersetzung der Schüler mit den Unterrichtsinhalten und den Beziehungsgegebenheiten erwünscht ist« (*Boettcher* u. a. 1978, S. 69).

Bei allen Unterrichtsplanungen, auch im Berliner Modell, bleibt der Schüler Objekt, eine Beteiligung der Kinder an der Planung, Steuerung und Auswertung des Unterrichts ist nicht vorgesehen.

c) Gerade im Bereich der Sekundärsymptomatik fehlt in diesem didaktischen Modell von *Orthmann* eine klare und eindeutige Zieldefinition. Auch wenn der Autor sich über das Werk von *Rothe* und den Begriff der Umerziehung (*Orthmann* 1977 a) vor allem mit den erzieherischen Aspekten des Unterrichts auseinandergesetzt hat, so vermißt man detaillierte Angaben, mit welchem theoretischen Fundament, mit welcher Zielperspektive und mit welchen Methoden zur Erreichung der entsprechenden Ziele sich der Unterricht mit Sprachbehinderten bei einem umerzieherischen Anspruch präsentieren soll.

Allgemeine Empfehlungen, wie die Humanisierung des überstrapazierten Leistungsprinzips oder der maßvolle Abbau der Zensurenhierarchie, so wertvoll sie im einzelnen sein mögen, reichen da nicht aus.

3. Sprachbehinderungen und Verhaltensstörungen

3.1. Das Sozialverhalten sprachbehinderter Schüler

Ausgesprochen bedeutsam scheint mir der Hinweis *Orthmanns*, daß auch innerhalb der Sprachbehindertenpädagogik ein sekundärsymptomatisch orientierter Unterricht angezeigt ist. Einer der relevantesten Aspekte im Terrain der Sekundärsymptomatik ist das Sozialverhalten sprachbehinderter Schüler. Speziell *Knura* hat sich in zahlreichen Publikationen mit diesem Komplex auseinandergesetzt (*Knura* 1970, 1970 a, 1971, 1971 a, 1972, 1973, 1974). Ebenso haben *Deuse* (1975), *Eiberger/Hügel* (1978) und *Grohnfeldt* (1975, 1976) einige Forschungsergebnisse zusammengetragen.

Aus den einzelnen Arbeiten läßt sich allerdings kein eindeutiges Bild über das Sozialverhalten sprachbehinderter Schüler gewinnen, gesichert scheint jedoch die Tatsache, daß diese Behinderungsgruppe im Bereich des Sozialverhaltens nicht einen bestimmten Typ repräsentiert, sondern daß allerhöchstens bestimmte Verhaltenstendenzen und -schwerpunkte auszumachen sind.

Nach *Knura* läßt sich zusammenfassend folgendes feststellen:

- Alle Sprachbehinderungen, nicht nur das Stottern, wirken sich mehr oder weniger auf das Sozialverhalten der Betroffenen aus, sie bedeuten quasi ein Risiko für die Persönlichkeitsentwicklung und soziale Integration des Sprachbehinderten.
- Testuntersuchungen ergaben, daß sprachbehinderte Kinder Verhaltensweisen in der Persönlichkeitsdynamik und im Selbstwertgefühl zeigten, die sie von nichtsprachbehinderten Vergleichsgruppen unterscheiden.
- Vor allem Aggressionen gegen die Umwelt, die geringe Bedeutung von Gruppennormen, die stark egoistische Motivierung, überhaupt die intensivere Ich-Bezogenheit zu Lasten von Kooperation und sozialen Beziehungen zu Bezugspersonen fielen auf.

Im Rahmen sozialpsychologischer Diskussionen, wo es darum geht, die extrem belastete kommunikative und soziale Situation des sprachbehinderten Kindes in seiner Familie, in der Schule und im Freundeskreis als Hintergrund für gezeigte Verhaltensweisen mit zu reflektieren, wirken diese Ergebnisse durchaus überzeugend; sie werden auch von Lehrern in der Praxis, die sich über massive Verhaltensstörungen in der Schule für Sprachbehinderte beklagen, immer wieder bestätigt. Dennoch sind einige kritische Bemerkungen notwendig.

3.2. Kritik

a) Die Beobachtungen erfahrener Sprachbehindertenpädagogen zu den psychischen und sozialen Eigenschaften der von ihnen betreuten Kinder kommentiert *Grohnfeldt* so: »Diesen bei einem spekulativen Ansatz oder vor dem Erfahrungshintergrund gewonnenen Aussagen ist gemeinsam, daß eine empirische Absicherung der Behauptungen fehlt« (*Grohnfeldt* 1975, S. 71 f.)

Der zitierte Autor kennzeichnet mit dieser Feststellung ein in letzter Zeit öfter zu beobachtendes Phänomen, das zumindest für den Bereich des Sozialverhaltens hinterfragt werden muß: der Glaube an die zweifelsfreie Bedeutung der Empirie. Gerade von einer tiefenpsychologischen Sichtweise aus ist es ausgesprochen unbefriedigend, wenn die Ergebnisse einer Untersuchung mit geringer Probandenzahl ohne kritische Reflexion des verwendeten, meist standardisierten Testinstruments mehr zählen sollen, als die gezielten, durch Einfühlungsvermögen und Erfahrung gewonnenen, aber nicht genormten Analysen von Lehrern in der Schule. Weshalb z.B. die Normentabelle des Sozialen Motivationstests von Müller, der häufig in solchen Erhebungen eingesetzt worden ist, für einen so schwer zu operationalisierenden Komplex wie das Sozialverhalten von Kindern aussagekräftiger sein soll, als die permanenten Erlebnisse von Pädagogen in ihren Klassen, ist nicht einsichtig. Wohlgermerkt, es geht hier nicht darum, ohne inhaltliche Diskussion, die eingesetzten Tests zu diffamieren oder die gewonnenen Ergebnisse als falsch zu bezeichnen, keineswegs, es soll nur bestritten werden, daß diese Ergebnisse durch die »Absicherung« mit entsprechenden Testverfahren nun eine besondere Güte erhalten. Es sei am Rande bemerkt, daß Hötsch (1979) selbst für das sprachliche Verhalten nachweisen konnte, daß aufgrund der unsoliden Fundierung und Konstruktion des Tests (hier der LSV), keine Erhebungen zum Beweis wissenschaftlicher Hypothesen zum Sprachverhalten mit diesem Verfahren empfohlen werden können. Ein kritischer Umgang mit Tests und ihren Ergebnissen scheint also angebracht.

b) Mit dem Begriff des Sozialverhaltens wird in der Diskussion ein ganz spezieller Ausschnitt aus dem Bereich auffälligen kindlichen Verhaltens herausgegriffen. Es wäre meines Erachtens ergiebiger, die solide ausgearbeitete, vorsichtig formulierte, von Thalmann (1974) vorgelegte »Klassifizierung« und »Einteilung« der Verhaltensstörungen zu berücksichtigen. Thalmann unterteilt (von der Gruppe der Legastheniker einmal abgesehen) in psychomotorische (Stereotypien, Tics), psychosomatische (Enuresis, nervöse Magenbeschwerden) und in affektive Störungen (Trotz, Aggression, Angst) und erst als vierte Kategorie in gestörtes Sozialverhalten (gestörter Kontakt zu Kameraden, Schulschwänzen, Lügen). Mit einem solchen »Schema« als Diskussionsgrundlage könnte man sich von dem vagen Oberbegriff Sozialverhalten, der zum Teil undefiniert verwendet wird, lösen und allgemeinverbindlich wichtige Untersuchungen systematisch zu einzelnen psychischen und sozialen Verhaltensbereichen durchführen. In diesem Zusammenhang bleibt zudem zu fordern, daß die Sprachbehindertenpädagogik sich gerade wegen der immensen Probleme, die Verhaltensauffälligkeiten auch Sprachbehindertenlehrern bereiten, intensiver mit den Forschungsergebnissen der zuständigen Disziplin, der Verhaltensgestörtenpädagogik, auseinandersetzen sollte.

4. Die Bedeutung der Individualpsychologie im Unterricht mit sprachbehinderten Kindern

Im folgenden geht es darum, aus einem individualpsychologischen Verständnis heraus zu zeigen, wie innerhalb der Sprachbehindertenpädagogik konkrete Möglichkeiten eines unterrichtlichen Umgangs mit sprachbehinderten und verhaltensauffälligen Kindern realisiert werden können. Dabei ist im Hintergrund zu berücksichtigen, daß störendes Verhalten in der Schule für Sprachbehinderte immer wieder auftritt, und eine entsprechende »Füllung« der wertvollen didaktischen Angebote der Sprachbehindertenpädagogik zu diesem Problem noch aussteht.

4.1. Die Wiederentdeckung der Individualpsychologie

Es drängt sich die Frage auf, weshalb ausgerechnet eine anscheinend recht antiquierte psychologische Richtung die diskutierten Schwierigkeiten der Sprachbehindertendidak-

tik einer Lösung näher bringen sollte? Eine konkrete Analyse der historischen und aktuellen Entwicklungen zeigt jedoch, daß die Individualpsychologie schon immer mit der Sprachbehindertenpädagogik wissenschaftlich kooperiert hat. Es sei hier auf zwei gemeinsame Arbeitsgebiete verwiesen, auf die Theorie (Schoenaker 1978, Holtz 1980) und Therapie (Schoenaker 1978, 1978a) des Stotterns und auf die Ausführung zu einer Sprachtheorie und Spracherziehung aus individualpsychologischer Sicht (Boettcher/Boettcher-Lüppes 1979). In dieser Arbeit wird versucht, ein drittes Arbeitsfeld zu skizzieren, das als »individualpsychologische Didaktik« überschrieben werden könnte. Unterstützt werden die Ausarbeitungen solcher Impulse für die Konstruktion einer so verstandenen Didaktik durch eine seit 1970 zu beobachtende Wiederentdeckung der Individualpsychologie. So liegen erneut die Arbeiten Alfred Adlers, dem Begründer dieser tiefenpsychologischen Richtung, in Taschenbuchausgaben vor (es sei speziell auf die pädagogischen Schriften verwiesen: Adler 1972, 1973, 1973a, 1974, 1976); zusätzlich kann man auf zahlreiche systematische Einführungen zurückgreifen (Sperber 1970, Ansbacher/Ansbacher 1972, Orgler 1974, Rattner o. J.). Aus diesen Gründen kann auch ein theoretischer Überblick über die Grundlagen der Individualpsychologie kurz ausfallen.

4.2. Die theoretischen Grundlagen der Individualpsychologie

Adler entwickelte ungefähr seit 1907 seine gegenüber S. Freud eigenständigen Gedanken zu einer Tiefenpsychologie, deren wesentliche Grundzüge er bis zu seinem Tod 1937 ausgearbeitet hatte. Adler entwarf in diesen Jahren eine ausdifferenzierte Persönlichkeitstheorie, deren entscheidende Postulate so zusammengefaßt werden können:

- Der Mensch ist ein unteilbares Ganzes, er läßt sich nicht in gegensätzliche psychische Instanzen, wie z. B. Es, Ich und Über-Ich trennen.
- Der Mensch ist von Grund auf ein soziales Wesen.
- Zahlreiche Bedingungen wirken in der Sozialisation auf ein Kind ein, das vor der Aufgabe steht, diese Einflüsse zu verarbeiten. Diese individuelle Verarbeitung der bedingenden Faktoren formt die Lebenslinie eines Menschen und prägt sein Lebensziel.
- Die psychische Bedeutung dieses herausgebildeten Lebenszieles liegt darin, von einer rein kausalen Betrachtungsweise menschlichen Verhaltens abzugehen, zugunsten einer mehr finalen Betrachtung.

Einer der zentralen Begriffe in Adlers Persönlichkeitstheorie ist der des Minderwertigkeitsgefühles, d. h. des subjektiven Empfindens eigener Unzulänglichkeit. Fünf Bedingungen, die zu einem Minderwertigkeitsgefühl führen können, lassen sich unterscheiden:

1) Eine natürliche Minderwertigkeit

Im Vergleich zu anderen Lebewesen kommt der Mensch höchst unselbständig und pflegebedürftig zur Welt. Aufgrund dieser natürlichen Hilflosigkeit bleibt er recht lange und intensiv in der Abhängigkeit von Bezugspersonen.

2) Eine organische Minderwertigkeit

Adler versuchte, die Auswirkungen organischer Fehlbildungen und Dysfunktionen auf die Psyche zu erhellen.

3) Eine gesellschaftliche Minderwertigkeit

Die Relevanz der untergeordneten Stellung sozialer Randgruppen, und dazu gehören auch Sprachbehinderte, in unserer Gesellschaft mit ihren Einwirkungen auf die psychische Stabilität der Betroffenen wird unter dieser Bedingung untersucht.

4) Eine familiäre Minderwertigkeit

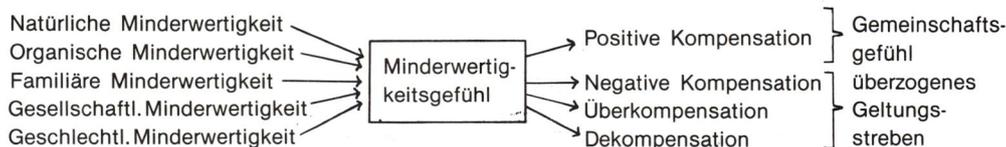
Die Individualpsychologie charakterisiert vor allem Probleme der Familienkonstellation, z. B. die Stellung des Kindes in der Geschwisterreihe und der Erziehung, wobei auf der

negativen Seite in eine verwöhnende und in eine strenge, autoritäre Erziehung unterteilt wird.

5) Eine geschlechtliche Minderwertigkeit

Trotz aller Bemühungen und Auseinandersetzungen gilt auch heute noch, ähnlich wie zu Adlers Zeiten, daß die Frau in unserer Gesellschaft eine im Vergleich zum Mann mindere Position einnimmt und benachteiligt wird, was, wie *Adler* deutlich gezeigt hat, psychische Folgen hat.

Damit wären fünf Bedingungsaspekte genannt, die häufig ineinandergreifend zu Minderwertigkeitsgefühlen bei einem Kind führen können, wobei erneut auf die subjektive Bedeutung der eigenständigen Verarbeitung dieser Determinanten hingewiesen werden soll. Nur mit dieser Einstellung läßt sich überzeugend erklären, weshalb z. B. keineswegs alle Kinder bei mangelhaften sprachlichen Vorbildern sprachbehindert werden. Wichtig in der Entwicklung eines Kindes wird also die Zeitspanne, in der das Kind aus seinen Erfahrungen und Eindrücken heraus seinen Lebensweg und sein Lebensziel konstruiert. Es kann gelingen, erlebte Minderwertigkeitsgefühle positiv zu kompensieren, das Minderwertigkeitsgefühl führt dann zu persönlichen Anstrengungen, die eigenen empfundenen Schwächen durch soziale Leistungen zu überwinden. *Adler* prägte für diese gelungene Kompensation, die sich durch soziales Interesse für die Umwelt, durch Kooperation mit anderen Menschen und Engagement zu sozialem Fortschritt auszeichnet, den Terminus Gemeinschaftsgefühl. Es bestehen aber noch drei andere Reaktionsmöglichkeiten des Kindes auf Minderwertigkeitsgefühle, die sich in unterschiedlicher Ausprägung in einem überzogenen Geltungsstreben, in einer insgesamt unsozialen Einstellung äußern. Verweisen sei auf die negative Kompensation, eine sozial inadäquate Verarbeitung der gegebenen Bedingungen, die in den Symptomen sichtbar wird, die wir Verhaltensstörungen nennen, auf eine Überkompensation, wobei die innere Schwäche und Angst schon so groß ist, daß ein schwer neurotisches Streben durchdringt, und schließlich auf die Dekompensation, das Kind frißt die Spannungen in sich hinein und zieht sich emotional und sozial zurück.



4.3. »Individualpsychologisches Verstehen«

Mit diesen wenigen Bemerkungen zur theoretischen Fundierung läßt sich ein Ansatz zur Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten in der Schule gewinnen. Es ist zu ergründen, ob ein Kind sich durch soziales Interesse und Kooperationsbereitschaft auszeichnet, oder ob sein Verhalten der Ausdruck einer unsozialen Einstellung ist, mit dem es sich von der Gruppe zurückzieht, oder mit dem es offen und aggressiv seine Überlegenheitsansprüche gegenüber der Klasse durchsetzen will. Kinder, die intensiv und über längere Zeit ein unsoziales Verhalten zeigen, dokumentieren damit, daß ihnen in ihrer Entwicklung von der Umwelt keine realitätsgerechten Hilfestellungen, mit denen sie erlebte Minderwertigkeitsgefühle hätten positiv verarbeiten können, gegeben worden sind. Solche Schüler sind im Grunde stark entmutigt, haben ihre Minderwertigkeitsgefühle häufig zu Minderwertigkeitskomplexen vertieft und versuchen, durch ein heftiges Streben nach Überlegenheit, ihre angeblichen Schwächen, an die sie fest glauben, zu kompensieren. Dieser Lebensstil also, das Verbergen der eigenen empfundenen Minderwertigkeit durch übersteigerte

Ansprüche, lenkt und bestimmt das kindliche Verhalten, auch in der Schule, denn gerade hier muß die Aufgabe des Gemeinschaftsgefühls, der Zusammenarbeit mit anderen, fremden Menschen, die Auseinandersetzung mit Lehrern und Mitschülern bewältigt werden.

Adler hat entsprechende Konsequenzen selbst formuliert: »In der Entwicklung eines Kindes findet sich immer etwas Subjektives, und dieser individuellen Besonderheit müssen Pädagogen auf die Spur kommen« (*Adler* 1976, S. 79).

Der Lehrer steht so vor der Problematik, das Verhalten seiner Schüler in seiner individuellen Spezifik zu verstehen, das heißt nichts anderes, als daß ihm das Lebensziel eines jeden Schülers transparent werden muß. Ein Verständnis für schwierige Kinder und für die von ihnen im Unterricht oft bereiteten schwierigen Situationen wird damit zum ersten Ansatz für das Handeln des Lehrers. Dabei sind die Persönlichkeitstheoretischen Vorstellungen der Individualpsychologie heranzuziehen, die vor allem auch für die Kompetenz des Pädagogen ausgearbeitet worden sind. Bedeutsam erscheint die Tatsache, daß der Lehrer bei der Erklärung des kindlichen Verhaltens nicht einseitig auf markante Punkte in der Biographie des auffälligen Kindes verwiesen wird, da biographische Daten, so wichtig sie sind, einerseits häufig nur bruchstückhaft und unpräzise zu eruieren sind, andererseits die daraus abgeleitete Vergangenheitsbewältigung einschneidender frühkindlicher Erlebnisse die Handlungsmöglichkeiten des Lehrers und des Unterrichts überfordert. Angebracht scheint vielmehr ein Verstehen der im Unterricht ablaufenden Situationen, die Lehrer und Schüler vor Probleme stellen, also ein Verstehen der aktuellen, momentanen Konflikte unter der Leitfrage: Was soll mit diesem Verhalten erreicht werden, wohin tendiert es?

Mit welcher Absicht wälzt sich Markus während des Unterrichts auf dem Boden, läuft Angelika in der Stunde einfach aus der Klasse, stiehlt Norbert permanent etwas von der Nachbarbank, boxt Helmut andauernd seinen Nachbarn unter dem Tisch oder sitzt Nina tagelang völlig abwesend an ihrem Platz? Alle diese Verhaltensweisen verdeutlichen individuelle Lebenswege von Kindern, die auf ganz unterschiedliche Weise Aufmerksamkeit erlangen und Überlegenheit ausdrücken wollen, diesen Wunsch aber nur durch ein vom sozialen Interesse und vom Gemeinschaftsgefühl distanzierendes Verhalten realisieren können. Durch das Einfühlungsvermögen in das Erleben der Schüler, durch die Arbeit mit den Eltern, durch die gezielte Beobachtung von kindlichen Äußerungen im Unterricht, in Aufsätzen, Zeichnungen usw., durch die Analyse der Familienkonstellation, der Stellung in der Geschwisterreihe und des häuslichen Erziehungsmilieus kann der Lehrer wichtige Hinweise zum Verständnis eines verhaltensauffälligen Kindes zusammentragen und in dem hier skizzierten individualpsychologischen Sinne interpretieren. Ein solches Vorgehen verlangt solide theoretische Kenntnisse und ein hohes Maß an Menschenkenntnis und Einfühlungsvermögen, gefordert wird die Bereitschaft des Lehrers, sich mit der Prozeßhaftigkeit und Dynamik der komplizierten innerpsychischen Verarbeitungen bei Kindern auseinanderzusetzen. Dabei ist der Vorwurf der Spekulation und Unwissenschaftlichkeit zurückzuweisen, denn die postulierte Einheit der Persönlichkeit ermöglicht eine Überprüfung des gewonnenen Verständnisses. Nur dann, wenn die Äußerungen eines Menschen in den verschiedenen Verhaltensbereichen zueinander in Beziehung gesetzt werden, und dabei immer wieder auf ein ganz bestimmtes Lebensziel hinweisen, werden die mit Hilfe der Individualpsychologie gewonnenen Erkenntnisse als gesichert angesehen.

4.4. Individualpsychologisch-pädagogisches Handeln

Auf diesem Hintergrund sind die von der Sprachbehindertenpädagogik erzielten Resultate über die Verhaltensauffälligkeiten sprachbehinderter Kinder keine Überraschung. Über-

starke Ich-Bezogenheit und fehlendes soziales Interesse sind ja gerade die Eigenschaften, die hinter den verschiedensten Symptomen stecken. Der Lehrer steht nun, bei einem umerzieherischen Anspruch an seine Arbeit, vor der Aufgabe, entsprechende Bedingungen und eine gewisse Atmosphäre in seiner Klasse zu bieten, die sozial adäquate Verarbeitungen und Korrekturen der bisher mißlungenen Kompensationen ermöglichen. Damit erhält der meist nur am Rande mitbedachte erzieherische Auftrag der Schule eine zentrale Stellung. Hierbei ist spätestens seit dem Bonner Forum »Mut zur Erziehung« (1978) davor zu warnen, die Humanisierung der Schule unter dem Gedanken einer sozialen Erziehung vor einen konservativen Karren spannen zu lassen. Der Individualpsychologie geht es um die Ich-Stabilität von Kindern in ihrem dialektischen Verhältnis zum sozialen Interesse zur Solidarität und Kooperation, hin zu einer fortschrittlichen, gesellschaftliche Randpositionen (auch von Sprachbehinderten) aufhebenden, sich in ihren sozialen Strukturen verändernden Gesellschaft. Der Psychoanalytiker *Mitscherlich* hat für diese Vorstellungen eine präzise Definition angeboten, wenn er schreibt: »Erziehung muß in sich eine dialektische Funktion erfüllen, sie muß in die Gesellschaft einüben und gegen sie immunisieren, wo diese zwingen will, Stereotypen des Denkens und Handelns zu folgen, statt kritischer Einsicht« (*Mitscherlich*, zitiert nach *Helbig* 1977, S. 28).

Auf Sprachbehinderte übertragen würde das bedeuten, daß gerade die Kinder, die in ihren kommunikativen und psychischen Potentialen beeinträchtigt sind, in die Lage versetzt werden müssen, aktiv in der Gesellschaft für die Aufhebung jener Bedingungen zu handeln, die sie aufgrund ihrer sprachlichen und sozialen Defizite zu problematischen psychischen Verarbeitungen veranlaßt haben.

Im folgenden sollen unterrichtliche Möglichkeiten gezeigt werden, wie durch die Schaffung von anderen Bedingungen in der Schule die wichtigen gesellschaftlichen Handlungspotentiale von sprachbehinderten, verhaltensauffälligen Kindern angebahnt werden können. Grundlage dieser Überlegungen bildet ein Schulversuch nach individualpsychologischen Vorstellungen in Wien, der von 1931—1934 durchgeführt und nach der Zerschlagung des Faschismus in den vierziger Jahren wieder aufgebaut wurde. Dokumentiert wird diese Arbeit durch ein Buch von *Oskar Spiel* »Am Schaltbrett der Erziehung« (1948), das nach über 30 Jahren 1979 eine Neuauflage im deutschen Sprachraum erfuh. Beschrieben wird der Schulalltag mit zehn- bis vierzehnjährigen Jungen aus unteren sozialen Schichten und z.T. starken Verhaltensauffälligkeiten. *Spiel* verstand die Institution als Erziehungsschule, mit der Aufgabe der aktiven Anpassung an einen hochindustrialisierten sozialdemokratischen Staat (Österreich), und zwar über die Herausbildung ich-starker, gemeinschaftsfähiger Persönlichkeiten. Die individualpsychologische Versuchsschule versuchte für diesen Anspruch, die Funktion der Klasse als Gemeinschaft zu umreißen.

a) Die Klasse als Arbeitsgemeinschaft

Die Klasse, d.h. Schüler und Lehrer, hat die Funktion, gemeinsam etwas zu erarbeiten, sich mit Problemen auseinanderzusetzen, sich in ihren Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Der Lehrer bekommt die Aufgabe, anzuregen, zu vermitteln, Organisationshilfen zu leisten, jedoch nicht die Position, uneingeschränkter Mittelpunkt zu sein. Bedeutsam scheint mir gerade auch bei Sprachbehinderten der Auftrag, über das systematische Üben freier Diskussionen und einen gezielten Einsatz der Gruppenarbeit, die Klasse als Arbeitsgemeinschaft zu begreifen, die gemeinsam und nicht unter einseitiger Dominanz des Lehrers ihre Aufgaben bewältigt.

b) Die Klasse als Erlebnismgemeinschaft

Die Klasse als Team, als soziale Gruppe muß durch ihre Arbeit versuchen, das Gefühl positiver Erlebnisse zu vermitteln, das die Gemeinschaft zusammenhält, sie stabilisiert

und den einzelnen Schüler dazu animiert, seine Kooperationsbereitschaft und seinen Einsatz für die Arbeit in der Klasse zu steigern und an den positiven Ergebnissen gemeinschaftlicher Unternehmungen teilzuhaben. *Spiel* beschreibt, wie seine Klasse ein Theaterstück anhand einer griechischen Sage schreibt, diskutiert und schließlich in gemeinsamer Verantwortung und gemeinsamem Engagement aufführt. Die Begeisterung der Kinder über das in Zusammenarbeit Erreichte formulierte ein Junge nach der Aufführung des Theaterstückes spontan so: Das hätte keiner von uns allein zustande gebracht. In neuerer Zeit sind gemeinschaftliche Unterrichtserfahrungen von Schülern und Lehrern in dem von *Ertle/Schmid* herausgegebenen Band »Der andere Unterricht« (1978) publiziert worden.

c) Die Klasse als Verwaltungsgemeinschaft

Die Lehrer der Wiener Schule sahen eine hohe Bedeutung in der Möglichkeit, daß die Kinder sich selbst zu verwalten lernten. Oben wurde das Beispiel der freien Diskussion unter Kindern herausgestellt. Die Diskussion zwischen Kindern über Themen, die in der momentanen Arbeit der Klasse Relevanz beanspruchen, bekommt bei Sprachbehinderten, neben der allgemeinen erzieherischen Bedeutung, noch einen besonderen Aspekt: Die häufig geforderte Erziehung zur Sprechfreudigkeit erfährt eine systematische Realisierung, die Schwierigkeit, einmal in Ruhe dem anderen zuzuhören, die Möglichkeit, die Sprache in ihrer natürlichen Funktion, im Rahmen eines freien Gesprächs zu üben, wird so geboten. Es ist dann aber notwendig, Diskussionen in geregelten Bahnen zu halten, sie durch Regeln für jedes Kind zugänglich zu machen und in einer gewissen Ordnung ablaufen zu lassen. Wenn die Klasse als Arbeitsgemeinschaft funktionieren soll, muß sie also als Verwaltungsgemeinschaft Vorarbeiten leisten. So wurden in *Spiel's* Klasse gemeinsam die Regeln aufgestellt, daß nur einer sprechen darf, daß alle anderen versuchen, aufmerksam zu sein, daß jedes Kind an der Debatte beteiligt werden soll und daß der Lehrer in die Diskussion eingreifen kann. Mit solchen Festlegungen, die die Klasse als Verwaltungsgemeinschaft aufstellen muß, läßt sich vor allem in der Anfangsphase unter Anleitung des Lehrers eine Diskussion strukturieren, die Klasse als Arbeitsgemeinschaft aufbauen.

d) Die Klasse als Aussprachegemeinschaft

Hierunter zeichnet sich ein Versuch ab, der mittlerweile in verschiedenen pädagogischen Vorstellungen diskutiert worden ist. Die Aussprachegemeinschaft baut auf den Voraussetzungen der Verwaltungs- und Arbeitsgemeinschaft auf. In Wien wurde sie fest im Stundenplan einmal wöchentlich als Klassenbesprechung institutionalisiert. Es ließe sich aber auch ein situativer oder täglicher Einsatz solcher Gespräche denken. Für derartige Unterrichtsbestandteile müssen ebenfalls Regeln als Strukturierungshilfe erarbeitet werden, z. B. die feste Tagesordnung, bestimmte Abstimmungsverfahren usw. In der Aussprachegemeinschaft werden Probleme der Klasse besprochen und mit Vorschlägen zu einer Lösung behandelt, vor allem lassen sich die Verhaltensauffälligkeiten einzelner Kinder im Gruppenleben thematisieren, um dem Kind über die Klasse als Gemeinschaft umerzieherische Hilfe anzubieten, seine Fehler zu erkennen und zu bearbeiten; aber auch die Klasse muß für ihr Verhalten als Gruppe sensibilisiert werden.

e) Die Klasse als Hilfeleistungsgemeinschaft

Diese Funktion der Klasse steht in einem engen Zusammenhang zur Klasse als Aussprachegemeinschaft. Die Hilfeleistung ist ein konkretes Angebot der Gruppe, in der Aussprache erkannte Schwierigkeiten anzugehen. So gab es in *Spiel's* Klasse ein starkes Leistungsgefälle im Sprachunterricht. Die Kinder erarbeiteten in einer Diskussion nun die Möglichkeit, die schlechten Schüler durch die schulleistungsstärkeren Kameraden zu unterstützen. Es wurde für den Nachmittag selbst ein Hausaufgabenhelfersystem ent-

wickelt, zudem saßen in der Schule gute und schlechte Schüler an einer Bank, um auch im Unterricht gemeinsam lernen und sich gegenseitig helfen zu können.

Die Ausführungen *Spiels* zur erzieherischen und unterrichtlichen Funktion und Wirkung einer Klassengemeinschaft, integriert mit verhaltensauffälligen Schülern, spiegeln die Möglichkeit wider, praktisch, nämlich in der konkreten Auseinandersetzung mit einer Klassengemeinschaft, verhaltensgestörte Kinder, also Kinder mit einem defizitären Gemeinschaftsgefühl, zur Gemeinschaftsfähigkeit zu erziehen. Es ist einsichtig, daß dieser Ansatz oft nicht ausreicht. So bedarf es der individuellen Handlung des Lehrers, des persönlichen Umgangs mit dem sozialauffälligen Kind. Bei dieser Aufgabe, quasi als Lehrer-Berater, fallen ihm folgende Funktionen zu.

— Der Lehrer als Beobachter

Hier vereinen sich die schon angeführten Aufgaben, das Verhalten von Kindern, äußere Merkmale seiner inneren Lebenslinie, systematisch zu beobachten und zu erfassen.

— Der Lehrer als Forscher und Deuter

Der Lehrer sollte gezielt Informationen über jedes Kind, über seinen allgemeinen Zustand und über seine Umgebung, einholen. Wichtig ist das somatische Gebiet, hier bekommen die Aussagen und Untersuchungen der Mediziner ihre Bedeutung und das soziale Gebiet, d.h. welche Lebensbedingungen findet das Kind in seiner Umwelt vor. Über Hausbesuche, Elterngespräche und andere Quellen sollte ein Bild über das Milieu und die Anregungen, die auf das Kind einwirken, gewonnen werden. Ein dritter, bedeutender Bereich ist das psychische Gebiet. Der Lehrer muß die Psyche, das individuelle Verarbeiten der Lebensbedingungen, die persönliche Lebenslinie des Kindes erkennen. Hierbei ist auf die individualpsychologische Theorie, die oben kurz dargestellt wurde, als systematische Interpretationshilfe der Persönlichkeit zurückzugreifen.

— Der Lehrer als Entlaster

Mit den gewonnenen Daten über die Schwierigkeiten eines Schülers beginnt die Aufgabe des Lehrers, sein individualpsychologisches Verstehen in ein individualpsychologisch-pädagogisches Handeln umzusetzen. Der erste Schritt eines solchen Vorgehens wird in der Individualpsychologie Entlastung genannt. Der Pädagoge muß mit dem Kind in ein vertrauensvolles Verhältnis kommen, er muß sich dem Schüler als echter und konsequenter Freund anbieten, der ihm bei seinen Problemen helfen will. Hierbei muß der Lehrer sein Verständnis der Situation zeigen, um dem Kind die Möglichkeit zu geben, im Gespräch, im Spiel, im Unterricht seine psychische Verfassung zu offenbaren, sich quasi gegenüber dem Lehrer zu entlasten.

— Der Lehrer als Enthüller

Das gewonnene Verständnis und die erreichte Vertrauensbasis gilt es dann zu nützen, um das Kind in die Lage zu versetzen, selbst die eigenen Irrtümer zu erkennen, Fehler zu bemerken und Konsequenzen zu ziehen. Im Unterricht und in privaten Gesprächen muß dem Kind sein eigener Lebensstil deutlich gemacht werden.

— Der Lehrer als Trainer

Die mit dem Kind erarbeiteten Einsichten müssen in Veränderungen der Lebenseinstellung umgesetzt werden, und hier hat der Lehrer durch seine Bedingungen, nämlich in einer Klasse, also in einer Gemeinschaft, zu arbeiten, ideale Voraussetzungen. Die Klasse ist sozusagen der soziale Trainingsplatz für Fortschritte des Kindes in seiner sozialen Einstellung, Bereitschaft zur Kooperation und Ich-Stärke. Der Lehrer lebt so in der Doppelfunktion als Berater des Kindes und Mitglied der Klasse, was ihm erlaubt, konkrete Hilfen für die Entwicklung des Kindes geben zu können, und zwar in Form einer sechsten Funktion:

— Der Lehrer als Regisseur

Der Lehrer hat die einmalige Gelegenheit, tagtäglich im Unterricht Arrangements treffen zu können, die dem Schüler behilflich sein können auf seinem Weg, mehr soziale Verhaltensweisen zu zeigen, Mut zu gewinnen, Belastungen zu bestehen und Erfolgserlebnisse zu erfahren. Es ist selbstverständlich, daß die Funktion der Klassengemeinschaft und des Lehrer-Beraters hier zusammenwirken. Zudem sollte darauf hingewiesen werden, daß der Lehrer, wenn möglich, über eine intensive Elternarbeit natürlich auch an den Bedingungen für das Kind verändernd eingreifen sollte. Auf diese Aspekte kann aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden. Stattdessen versuche ich, diese mehr theoretisch abgefaßten Grundlagen (praktisches Material findet sich bei *Spiel* 1948, *Boettcher* u.a. 1978, *Dreikurs* u.a. 1979) einer sozialerzieherischen Arbeit in der Klasse in Verbindung zu bringen mit den vorgestellten Angeboten der Sprachbehindertendidaktik.

5. Sprachbehindertendidaktik und individualpsychologische Unterrichtsgestaltung

Mit diesen Betrachtungen ließen sich in einem ersten Zugriff drei Bereiche einer Zusammenführung von Sprachbehindertendidaktik und Individualpsychologie kennzeichnen. Den Ausgangspunkt bildet das beschriebene individualpsychologische Verstehen, das durch Einfühlungsvermögen gewonnene Verständnis für problematische Situationen im Unterricht und für einzelne Schüler. Damit beansprucht das aktuelle Verhalten unter dem Aspekt einer finalen Betrachtung und Interpretation eine primäre Relevanz. Diese kritischen Reflektionen des Unterrichtsgeschehens dienen nicht dem Selbstzweck, sondern wirken als Handlungsanleitung für die pädagogische Aufgabe der Erziehung, Bildung und therapeutischen Beeinflussung von Kindern. Für diesen Anspruch bedarf es eingehender Überlegungen auf der Sachebene, also welcher Unterrichtsstoff ist angebracht, wie muß er angeboten werden und der Beziehungsebene, welches Kind oder welche Gruppe von Kindern versuche ich speziell über diese unterrichtliche Arbeit näher kennenzulernen oder bewußt in der Herausbildung von Ich-Stabilität und Gemeinschaftsbewußtsein zu unterstützen. Für solche Überlegungen bietet die Individualpsychologie konkrete, realistische Möglichkeiten der unterrichtlichen Gestaltung. Zwei Ansätze möchte ich kurz erwähnen:

Schüler müssen selbst lernen, sich zu verwalten und miteinander umzugehen. Die Klasse als Aussprachegemeinschaft, die gemeinsam mit dem Lehrer den Unterricht plant, organisiert, realisiert und auswertet ist eine Idee, die, wie die Erfahrungen von individualpsychologischen Lehrern oder auch der Freinet-Pädagogik zeigen, keine Utopie ist. Auf eine Auswertung dieser hochinteressanten, praktischen Arbeiten zur Klasse als Aussprachegemeinschaft muß leider verzichtet werden. Eine Lektüre der hier erwähnten und der entsprechenden Freinet-Literatur kann jedoch jedem Pädagogen empfohlen werden.

Ein zweiter Aspekt ist natürlich die Verantwortung des Lehrers. In Anlehnung an *Spiel* war er u.a. als Regisseur charakterisiert worden, was bedeutet, daß er seine Kenntnisse über die psychische Situation eines Schülers und sein aktuelles Verhalten (individualpsychologisches Verstehen) in entsprechende Handlungen umsetzt, also Arrangements im Unterricht trifft, die den Schüler in seinen Fähigkeiten ansprechen, die es ihm ermöglichen, erste Schritte in der Zusammenarbeit mit anderen Kindern zu gehen, Konflikte sinnvoll zu lösen.

Genau in diesem Rahmen gewinnen die Vorstellungen *Orthmanns* für diesen Ansatz Bedeutung, hier liegt mit den pädotherapeutischen Aspekten ein wichtiges Angebot der Sprachbehindertendidaktik vor, mein durch individualpsychologisches Verstehen bestimmtes und fundiertes individualpsychologisch-pädagogisches Handeln in eine geplante didaktische Perspektive zu bringen. Über die Planung allein kann im Unterricht nicht alles erfaßt werden, schließlich sollte die Spontaneität eines Lehrers ja auch keineswegs er-

drückt werden, es sollte aber gelingen, soziale Erziehungsmaßnahmen, den Umgang mit Verhaltensstörungen zumindest in Ansätzen bewußt zu gestalten. Pädotherapeutische Aspekte bekommen so für die Sozialerziehung ihre Bedeutung, allerdings unter gewissen Voraussetzungen; daß nämlich ganz gezielt, auf dem Hintergrund einer individualpsychologischen Analyse des Unterrichtsablaufs und der Situation der Kinder, individualpsychologisch-pädagogische Handlungssequenzen mit einem umerzieherischen Anspruch strukturiert werden. Erst diese bewußte Reflektion und die aus ihr abgeleiteten unterrichtlichen Handlungen erlauben es, entsprechende Maßnahmen in einem didaktischen Modell als pädotherapeutisch zu markieren. In einem solchen Verständnis könnten die auf die Auffälligkeiten des einzelnen Schülers abgestimmten Aspekte herausgehoben und in einer eigenen Verlaufsspalte sichtbar gemacht werden, während allgemeine PTA, z. B. die erzieherische Grundhaltung eines Lehrers, als pädagogische Selbstverständlichkeit im Hintergrund bleiben.

Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis mag das Vorgelegte ausschnittsweise verdeutlichen: In der zweiten Klasse einer Schule für Sprachbehinderte fällt der Schüler M. neben seinen starken Sprachstörungen durch extreme Verhaltensauffälligkeiten auf. M. ist nicht in die Klasse integriert, verlangt aber starke Zuwendung und fällt immer wieder durch störende Aktionen, wie Herumlafen in der Klasse, Wälzen auf dem Fußboden usw., auf. Seine fehlende Integration und die schwachen Schulleistungen kompensiert M. also immer wieder durch unsoziale Taten. Wenn beim Vorlesen aufgrund der miserablen Leseleistung schon keine Anerkennung zu gewinnen ist, so muß wenigstens das Entwenden des Bleistifts von der Nachbarbank Erfolge sichern. Aufzufangen ist M's Verhalten meist nur durch eine optimale Zuwendung durch den Lehrer. Sobald M. diese Zuwendung nicht mehr spürt oder bedroht sieht, geht er aus dem Feld. Diese hier nur sehr skizzenhaft angeschnittene Analyse von M's Verhalten wurde in einer Unterrichtsstunde mit dem Thema »Einführung in den Themenbereich: Adjektive« in eine angemessen erscheinende Initiative des Lehrers versuchsweise umgesetzt. Als Einstieg war ein Rollenspiel geplant, um die Bedeutung von Adjektiven zu demonstrieren. Einem Schüler sollten die Augen verbunden werden, wobei für ihn die Aufgabe vorgesehen war, Mitschüler und Gegenstände vor allem über die Versprachlichung zu erkennen. Für diese zentrale Position in dem Spiel wurde dann ganz bewußt M. ausgewählt, denn hier konnte er durch sozial anerkannte Leistungen (geschickte Fragestellung, um die Personen und Gegenstände zu erraten) vor seinen Klassenkameraden Anerkennung gewinnen. Zudem konnte so in einer dem Unterrichtsgeschehen angepaßten, aber doch sehr intensiven Form sein Bedürfnis nach Zuwendung berücksichtigt werden.

t	Lehrerschritt	didakt. Kommentar	Medien	PTA
5 Min.	Spiel: Einem Schüler der Klasse werden die Augen verbunden. Er soll durch Abtasten und geschickte Fragen Personen und Gegenstände erkennen. Impuls: Der »Blinde« muß sich unter uns zurechtfinden.	Über das Medium Rollenspiel soll der Einstieg in das etwas trockene Thema »Adjektive« gefunden werden. Es soll die Notwendigkeit von Adjektiven für exakte Beschreibungen deutlich werden. (Beispiel: <u>Kleine</u> Nase)	Verschiedene Gegenstände	Bewußte Wahl von M., um ihm die Möglichkeit zu geben, auf sozial anerkannte Weise (geschickte Fragen, Erkennen der Gegenstände und Personen) Anerkennung von den Mitschülern und dem Lehrer zu bekommen. M. soll erkennen können, daß auch durch Kooperation Bestätigung gewonnen werden kann.

Dieser Unterrichtsausschnitt soll hier nur als kleines illustrierendes Beispiel Bedeutung haben, selbstverständlich dürfen solche Maßnahmen nicht isoliert eingesetzt werden. Eine erzieherische Wirkung kann nur dann erreicht werden, wenn solche Arrangements des Lehrers in ein Netz von Handlungen zur Umerziehung M's eingebettet sind.

6. *Schlußbemerkung*

Sicherlich wird die Frage auftreten, ob nicht mit solchen Vorstellungen die Kompetenz und Handlungsmöglichkeit des Lehrers überschritten wird. Diese Problematik wurde von der Individualpsychologie nicht ausgeklammert. So schreibt *Adler*: »Fragen wir uns nun, welche Instanz noch in Betracht käme, welche die Fehlschläge in der Entwicklung der Kinder ausgleichen und eine Besserung herbeiführen könnte, dann wird unsere Aufmerksamkeit zunächst auf die Schule gelenkt. Bei einer genauen Prüfung zeigt sich nun aber, daß auch die Schule in ihrer heutigen Form zu dieser Aufgabe nicht geeignet ist. Es gibt wohl kaum einen Lehrer, der sich bei der heutigen Situation der Schule rühmen könnte, die Fehler eines Kindes in ihrem Wesen zu erkennen und auszumerzen. Er ist dafür in keiner Weise vorbereitet, auch nicht in der Lage dazu, weil er einen Lehrplan in der Hand hat, den er den Kindern vermitteln muß, ohne sich darum kümmern zu dürfen, mit welchem Material von Menschen er zu arbeiten hat. Auch die viel zu große Anzahl von Kindern in einer Schulklasse macht es ihm unmöglich, diese Aufgabe zu erfüllen« (*Adler* 1972, S. 247).

Mit diesem mittlerweile über fünfzig Jahre alten Zitat zeigt sich das Dilemma unserer Schulen. Wer will die Aktualität dieser Textstelle auch ein halbes Jahrhundert nach ihrer Niederschrift bestreiten? Relevant scheint mir jedoch die Konsequenz, die *Adler* aus seinen Einsichten zog, denn er resignierte nicht, sondern versuchte, durch die individualpsychologische Schulung von Lehrern in Aus- und Weiterbildung und durch theoretische und praktische Überlegungen zur Erziehungsschule, die Pädagogen für ihre erzieherische Aufgabe zu sensibilisieren und mit Handlungskompetenz auszustatten. Auch heute ist ein solches Anliegen berechtigt, denn immer noch fehlen die entscheidenden Voraussetzungen und Qualifikationen für den Lehrer, wenn man ihn als Fachmann für soziale Erziehung versteht. *Brandls* Feststellung (1979), daß sich die Lehrerausbildung ihre tiefenpsychologische Abstinenz auf die Dauer nicht leisten kann, gilt auch für die Sprachbehindertenpädagogik. In einem ersten Ansatz ergibt sich die Möglichkeit, die vorhandenen Freiräume und die spezifischen Gegebenheiten der Schule für Sprachbehinderte (z. B. kleine Klassen) konsequent zu nutzen. Dabei muß auch die Frage an den Sprachbehindertenlehrer gestellt werden, ob er sein Selbstverständnis allein von den hohen Rückschulquoten seiner Schüler bezieht, oder ob er auch ein Interesse hat, das sprachbehinderte Kind zu einer Bewältigung seiner persönlichen Probleme und seiner Schwierigkeiten in der Gesellschaft zu erziehen, wobei eine solche Intention dem Verlangen nach Rückschulung keineswegs unverbunden gegenübersteht. Es dürfte allerdings notwendig sein, dann nicht nur die pädagogischen Freiräume zu nutzen, sondern ebenso darauf zu verzichten, berechnete Argumente, wie den Leistungsanspruch, die Lehrpläne, die Erwartungen von Eltern und Schulbehörden zu Alibifunktionen zu erheben, mit deren Hilfe man sich dann nur noch als Fachmann für Wissensvermittlung definiert. Neben dieser unabdingbaren inneren Bereitschaft zu einem fortschrittlichen Unterricht, hat der Lehrer die Möglichkeit, sich für den hier vorgestellten Ansatz der Individualpsychologie in der Schule für Sprachbehinderte weiterzubilden, indem er die Werke *Alfred Adlers* und andere pädagogische Schriften der Individualpsychologie studiert oder sich einer Ausbildung zum individualpsychologischen Berater oder Kinder- und Jugendpsychotherapeuten unterzieht.

»Wie die Schüler Unterrichtssituationen erleben und damit umgehen, ist letztendlich in ihrer Lebensgeschichte begründet. Was aus ihr aber jeweils wichtig wird und sich auswirkt, findet Gestalt mit den Personen und Themata des aktuellen Lebensfeldes. Gelingt es dem Lehrer, Lernen zugänglich zu machen, Stärken der Schüler anzusprechen, und kann er neue soziale Erfahrungen ermöglichen, dann ist dies Pädagogik« (Schmid 1976, S. 32).

Literatur

- Adler, Alexandra: Individualpsychologie. In: Frank, Gebattel, Schultz (Hrsg.): Handbuch der Neurosenlehre und Psychotherapie. Band 3. Spezielle Psychotherapie 1. München/Berlin 1959, S. 221—268.
- Adler, Alfred: Menschenkenntnis. Frankfurt 1972.
- Adler, A.: Individualpsychologie in der Schule. Frankfurt 1973.
- Adler, A.: Heilen und Bilden. Frankfurt 1973a.
- Adler, A.: Die Technik der Individualpsychologie. Band 2. Frankfurt 1974.
- Adler, A.: Kindererziehung. Frankfurt 1976.
- Ansbacher, H., und Ansbacher, R.: Alfred Adlers Individualpsychologie. München/Basel 1975².
- Antoch, R.: Beratung zwischen Erziehung und Therapie. Zeitschrift für Individualpsychologie 2 (1977) 2, S. 123—138.
- Birnbaum, F.: Die praktischen Auswirkungen der Individualpsychologie in der Schule. Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie 9 (1931), S. 171—182.
- Birnbaum, F.: Die individualpsychologische Versuchsschule in Wien. Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie 10 (1932), S. 176—183.
- Bittner, G., Ertle, C., und Schmid, V.: Verhaltensgestörte Kinder. Amsterdam 1971.
- Boettcher, W., Otto, G., Sitta, H., und Tymister, H. J.: Lehrer und Schüler machen Unterricht. München 1978².
- Boettcher, W., und Boettcher-Lüppes, R.: Sprachtheorie und Spracherziehung aus individualpsychologischer Sicht. In: Brandl, G. (Hrsg.): Vom Ich zum Wir. München/Basel 1979, S. 155—183.
- Brandl, G.: Lebensstil im Unterricht. Zeitschrift für Individualpsychologie 4 (1979) 1, S. 43—57.
- Breyvogel, W.: Die Didaktik der Berliner Schule — kritisiert. betrifft: erziehung 5 (1972) 6, S. 13—32.
- Dannenberg, H. J.: Aspekte zu einer Sonderschuldidaktik der Sprachheil- und Schwerhörigenschule. Die Sprachheilarbeit 17 (1972) 3, S. 81—86.
- Deuse, A.: Über die soziale Einstellung Sprachbehinderter. Die Sprachheilarbeit 20 (1975) 2, S. 37—50.
- Dreikurs, R.: Psychologie im Klassenzimmer. Stuttgart 1975⁷.
- Dreikurs, R., Grunwald, B., und Pepper, F.: Schülern gerecht werden. München 1979².
- Eiberger, W., und Hügel, H.: Untersuchung zum kommunikativen und sozialen Verhalten sprachbehinderter Kinder. Internationale Zeitschrift für Rehabilitationsforschung 1 (1978) 3, S. 343—359.
- Ertle, C., und Schmid, V. (Hrsg.): Der andere Unterricht. München 1978.
- Grohnfeldt, M.: Die soziale Situation Sprachbehinderter und ihre Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung. Die Sprachheilarbeit 20 (1975) 3, S. 69—76.
- Grohnfeldt, M.: Zur Sozialpsychologie sprachbehinderter Schüler. Rheinstetten 1976.
- Hartmann, N.: Grundsätze der Psychohygiene in der Sprachbehindertenschule. Sonderpädagogik 3 (1973) 4, S. 173—180.
- Heimann, P., Otto, G., und Schulz, W.: Unterricht. Hannover 1976⁷.
- Helbig, L.: Trends in der politischen Didaktik. betrifft: erziehung 10 (1977) 6, S. 28—33.
- Hentig, H. von: Was ist eine humane Schule? München/Wien 1976.
- Hötsch, B.: Die Bedeutung des Landauer Sprachentwicklungstests bei der Diagnose sprachbehinderter Vorschulkinder. Die Sprachheilarbeit 24 (1979) 1, S. 19—26.
- Holtz, A.: Die individualpsychologische Theorie des Stotterns. In: Heese, G., und Reinartz, A. (Hrsg.): Aktuelle Beiträge zur Sprachgeschädigtenpädagogik. Berlin 1980.
- Homburg, G.: Die Pädagogik der Sprachbehinderten. Rheinstetten 1978.
- Jacoby, H.: Alfred Adlers Individualpsychologie und dialektische Charakterkunde. Frankfurt 1974.
- Jantzen, Kammell, Zeiser: Zur sozialen Herkunft sprachgeschädigter Kinder. Heilpädagogische Forschung. Band 6 (1976) Heft 3, S. 289—298.
- Kausen, R.: Zur Theorie der Individualpsychologie. In: Pongratz, L. J. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Band 8, 1. Halbband (Klinische Psychologie). Göttingen/Toronto/Zürich 1977, S. 889—919.

- Knura, G.: Experimentelle Untersuchung des Lernerfolges bei stotternden und nichtstotternden Vorschulkindern. Die Sprachheilarbeit 15 (1970) 1, S. 1—12.
- Knura, G.: Das Problem der gestörten Konzentrationsleistung bei stotternden Schülern. Die Sprachheilarbeit 15 (1970 a) 5, S. 143—151.
- Knura, G.: Einige Besonderheiten des schulischen Verhaltens sprachbehinderter Kinder. Die Sprachheilarbeit 16 (1971) 4, S. 111—122.
- Knura, G.: Das sprachbehinderte Kind als potentieller Außenseiter in Kindergarten und Schule. Sonderpädagogik (1971 a) 1, S. 41—44 und 3, S. 120—130.
- Knura, G.: Zur Motivation des sozialen Verhaltens sprachbehinderter Schüler. In: Orthmann, W. (Hrsg.): Schulische Betreuung sprachbehinderter Kinder. Berlin 1972, S. 9—32.
- Knura, G.: Sprachstörung als Lernstörung — Hemmnisse in der Schullaufbahn sprachbehinderter Kinder. Die Sprachheilarbeit 18 (1973) 5, S. 129—137.
- Knura, G.: Sprachbehinderte und ihre sonderpädagogische Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat — Gutachten und Studien der Bildungskommission. Sonderpädagogik 4. Stuttgart 1974.
- Mut zur Erziehung — Beiträge zu einem Forum. Stuttgart 1978.
- Neidhardt, W.: Kinder, Lehrer und Konflikte. München 1977.
- Orgler, H.: Alfred Adler. München 1974.
- Orthmann, W.: Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik. Berlin 1969.
- Orthmann, W.: Sprachbehindertenpädagogik. In: Kluge, K. (Hrsg.): Einführung in die Sonderschuldidaktik. Darmstadt 1976, S. 213—236.
- Orthmann, W.: Bemerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Grundlage der Sprachbehindertenpädagogik. Die Sprachheilarbeit 22 (1977) 2, S. 37—49.
- Orthmann, W.: Didaktische und methodische Maßnahmen der Rehabilitation Sprachbehinderter. Der Sprachheilpädagoge 9 (1977 a) 4, S. 12—26.
- Rattner, J.: Individualpsychologie. München o. J.
- Rattner, J.: Alfred Adler. Reinbek 1972.
- Resch, D.: Der Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte unter therapeutischem Aspekt. Die Sprachheilarbeit 19 (1974) 1, S. 15—20.
- Röhrich, R.: Individualpsychologie in Erziehung und Unterricht. München 1976.
- Schmid, V.: Verhaltensgestörtenpädagogik. In: Sonderschule in Baden-Württemberg 8 (1976) Sonderheft, S. 31—32.
- Schoenaker, T.: Stottern: Theorie und Praxis. Zeitschrift für Individualpsychologie 3 (1978) 1, S. 70—79 und 2, S. 137—156.
- Schoenaker, T.: Stottertherapie. Züntersbach 1978 a.
- Schoenaker, T.: Individualpsychologische Gruppentherapie bei erwachsenen Stotternden. Sprache — Stimme — Gehör 2 (1978 b), S. 136—144.
- Sperber, M.: Alfred Adler oder das Elend der Psychologie. Frankfurt 1971.
- Sperber, M.: Individuum und Gemeinschaft. Stuttgart 1978.
- Spiel, O.: Die pädagogische Beratungsstunde in der Schule. Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie 9 (1931), S. 186—193.
- Spiel, O.: Am Schaltbrett der Erziehung. Wien 1947.
- Spiel, O., und Birnbaum, F.: Schule und Erziehungsberatung. Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie 7 (1929), S. 184—190.
- Thalmann, H. C.: Verhaltensstörungen im Grundschulalter. Stuttgart 1974².
- Tymister, H. J.: Schule — Lernzielbestimmung oder eigene Zielwahlmöglichkeit. In: Brandl, G. (Hrsg.): Vom Ich zum Wir. München 1979, S. 144—154.
- Werner, L.: Zur Integration sprachtherapeutischer Maßnahmen in das Planungsmodell für Unterricht der Berliner Schule. Die Sprachheilarbeit 17 (1972) 3, S. 87—93.
- Werner, L.: Therapieimmanenz in der Schule für Sprachgeschädigte. Die Sprachheilarbeit 20 (1975) 3, S. 77—83.
- Werner, L.: Zur Theorie einer fachspezifischen Unterrichtsgestaltung an der Schule für Sprachbehinderte unter therapieimmanentem Aspekt. In: Bürlü, A. (Hrsg.): Sonderpädagogische Theoriebildung — Vergleichende Sonderpädagogik. Luzern 1977, S. 175—181.
- Wexberg, E.: Individualpsychologie. Leipzig 1928.

Anschrift des Verfassers: Axel Holtz, Gellertstraße 29, 7410 Reutlingen.

Stottern unter dem Einfluß negativer und irrationaler Selbstgespräche

Zusammenfassung

Es wird versucht darzustellen, daß ein Transfer symptomfreien Sprechens auf außertherapeutische Situationen wahrscheinlich auch deshalb oft nicht gelingt, weil negative und irrationale Selbstgespräche/Vorstellungen des Stotterers diesen Transfer verhindern und das Stottern aufrechterhalten. Die vorliegenden Ausführungen hierzu stützen sich auf die Arbeiten von A. Ellis. Seine Ansichten zu Theorie und Praxis der Verhaltensänderung werden bezogen auf die Arbeit mit vorwiegend jugendlichen und erwachsenen Stotterern. Es soll damit die Notwendigkeit begründet werden, innerhalb der Arbeit mit Stotterern deren negative und irrationale Vorstellungen zu verändern mit dem Ziel, die Voraussetzungen zu schaffen für einen erfolgreichen Transfer symptomarmen/symptomfreien Sprechens auf außertherapeutische Situationen. Speziell für die Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen scheint Ellis' Methode erfolgversprechend zu sein und wird deshalb etwas ausführlicher dargestellt. Diese Ausführungen sind nicht als Therapieanleitung zu verstehen, sondern als Anregung, einen nach ersten Erfahrungen vielversprechenden Ansatz weiterzuentwickeln und zu einem Bestandteil therapeutischer Arbeit zu machen. Zumindest aber sollten die hier entwickelten Schlußfolgerungen Berücksichtigung finden.

1. Problemstellung und Intention des vorliegenden Beitrags

Es wird angenommen, daß das Syndrom Stottern von im Einzelfall meist unbekanntem Ereignissen verursacht wird und sich aufgrund ebenfalls nur zu vermutender Bedingungen in der Kindheit entwickelt und stabilisiert. Damit stellt sich aber die Frage, wodurch Stottersymptome auch bei Jugendlichen und Erwachsenen aufrechterhalten werden, obwohl die Ursachen und die begünstigenden Bedingungen der Kindheit meist nicht mehr bestehen. Außerdem besteht folgendes Problem: Für die Behandlung jugendlicher und erwachsener Stotterer gibt es eine Reihe seit langem bekannter logopädischer und psychologischer Therapiehilfen, die so lange wirksam sind, wie sie unter der Kontrolle des Therapeuten praktiziert werden. Diese Verhaltensweisen werden jedoch nur selten auf andere Situationen übertragen. Dies resultiert wahrscheinlich aus Einflüssen, die

- in der »Umwelt« des Stotterers liegen,
- im Stotterer selbst begründet oder
- als Folge unzulänglicher therapeutischer Intervention zu sehen sind.

Diese Einflußbereiche sind sicher nicht so isoliert und abgegrenzt zu sehen, sondern stehen in zunächst unbekanntem Zusammenhang, die hier nicht erörtert werden können. Jedenfalls scheint folgendes Verfahren sinnvoll zu sein: Die vorläufig isolierte Betrachtung und Interpretation der Einflüsse, die einen Transfer erfolgreicher therapeutischer Sprechhilfen verhindern und in außertherapeutischen Situationen das Stottern auslösen/aufrechterhalten, obwohl die ursprünglichen Ursachen nicht mehr bestehen, ermöglicht und begründet vielleicht die Entwicklung weiterer therapeutischer Strategien und bildet zugleich eine Grundlage, komplexere Zusammenhänge im Gefüge des Syndroms Stottern aufzudecken und therapeutisch nutzbar zu machen. Im vorliegenden Beitrag soll deshalb versucht werden, die Tatsache des unzureichenden Transfers therapeutisch wirksamen Verhaltens zu interpretieren als Folge der beim jugendlichen und erwachsenen Stotterer häufig anzutreffenden negativen und irrationalen Vorstellungen über Stottern, welche m. E. das Stottern aufrechterhalten. Die hier zwangsläufig einseitige Interpretation stützt sich wesentlich auf die Ausführungen von *Albert Ellis*, die der kognitiven Verhaltenstherapie zugerechnet werden. Diese Wahl möchte ich begründen mit zwei Vorteilen:

- Wenn schon empirische Aussagen zum genannten Thema nicht oder kaum möglich und vorhanden sind, so bietet eine Interpretation nach *Ellis* den Vorteil, wenigstens plausible Aussagen zu erhalten, die unserem Bedürfnis nach Erklärungen entgegenkommen und außerdem schlußfolgerndes Denken und die Entwicklung empirischer Forschungsdesigns ermöglichen.
- Damit eröffnet sich die weitere Möglichkeit, bereits in der Therapie Praktiziertes nachträglich zu begründen, bestehende Therapieansätze kritisch zu überdenken und neue Ansätze zu entwickeln.

2. Stottern unter dem Einfluß negativer Selbstgespräche

Ellis geht in seinem Ansatz der rational-emotive-therapy (RET) (vgl. *Beule* u.a. 1978; *Eschenröder* 1977; *Ellis* 1977; *Kleiber* u.a. 1977 und *Quekelberghe* 1977) davon aus, daß emotionale Störungen ein Ergebnis von Konditionierungsprozessen in der Kindheit sind und durch kognitive Prozesse, genauer gesagt durch irrationale/negative Selbstgespräche aufrechterhalten werden.

Im Denken findet eine Bewertung wahrgenommener (auch antizipierter) Situationen/Ereignisse/Sprechsituationen statt. Davon werden meist negative Emotionen mit den entsprechenden Vermeidungsreaktionen (Stottern) ausgelöst. Wenn man davon ausgeht, daß Emotionen häufig von Denkvorgängen begleitet und von diesen mitverursacht sind und daß sich das Denken gewöhnlich in Worten, Redewendungen und Sätzen (als »inneres Sprechen«) vollzieht, dann erscheint der Schluß legitim, daß diese Selbstverbalisationen als Auslöser von Emotionen zu betrachten sind. Demnach ist der Mensch nicht nur durch äußere Bedingungen beeinflussbar, sondern wesentlich infolge von Sprachentwicklung und Denken autosuggestibel (vgl. hierzu vor allem die Experimente von *Schachter* und *Singer* 1962). Also wird auch Stottern nicht allein durch äußere Ereignisse ausgelöst und aufrechterhalten, sondern durch interne kognitive Prozesse, durch Selbstverbalisation. Es sind die irrationalen Gedanken, die von jugendlichen und erwachsenen Stotterern in unreflektierter autosuggestiver Weise häufig wiederholt und zur Bewertungsgrundlage von Sprechsituationen und eigenem Verhalten gemacht werden. Irrational sind die Gedanken dann, wenn sie entweder falsch oder empirisch nicht überprüft worden sind. Sie sind hingegen rational, wenn sie richtig und empirisch überprüfbar sind und dem Individuum helfen, seine Ziele (symptomfreies Sprechen) zu erreichen. Die stotterauslösenden Selbstverbalisationen sind demnach ein unintelligentes Verhalten prinzipiell intelligenter Menschen. Der Stotterer ist also ein Mensch, der infolge von Einflüssen der Umwelt, besonders der wesentlichen Sozialisationsagenten (Eltern, Lehrer, Freunde) eine irrationale Lebensphilosophie (vor allem hinsichtlich des Stotterns) ausbildet, die eine rationale Bewertung äußerer Ereignisse und des eigenen Verhaltens unmöglich macht.

Schon nach diesen kurzen Ausführungen erscheint es übrigens klar, daß nicht allein fehlender Leidensdruck oder mangelnde Motivation die Übertragung des in der Therapie gelernten Verhaltens erschweren. Leidensdruck und Motivation sind eher Einflüsse, die weder vom Therapeuten noch vom Stotterer direkt wirksam zu verändern sind, weil offenbar vor allem die Motivation eine durch negative/irrationale Selbstgespräche erheblich beeinflusste Variable ist.

Es ist jetzt zum Verständnis der bisherigen Ausführungen erforderlich, eine Reihe von irrationalen Vorstellungen, von negativen Selbstverbalisationen aufzuführen.

Die folgenden Auszüge von Tonaufnahmen stammen aus der Arbeit mit jugendlichen und erwachsenen Stotterern.

S = negative/irrationale Selbstverbalisation
 K = Klient
 W = Wertenbroch

S: Die anderen hören mir ja nicht zu, dann stottere ich mehr.
K: Man hört und liest ja überall, daß die Menschen nicht mehr zuhören.
W: Und Sie verallgemeinern das und setzen sich in den Kopf, daß Ihre Gesprächspartner Ihnen auch nicht zuhören. Zählen Sie doch mal konkret auf, wer Ihnen nicht zuhört.
K: Ja, ja, wenn ich so überlege — meine Arbeitskollegen und so hören mir schon zu. Im Grunde ist es eigentlich nur mein Vater, der mir nicht zuhört.
W: Sie sagen also jetzt selber, daß Ihnen fast alle zuhören.
K: Ja, nur mein Vater nicht.
W: Hat er Ihnen gesagt, daß er Ihnen nicht zuhört?
K: Nein, das merkt man doch, ich habe jedenfalls das Gefühl.
W: Sie sprechen mit Ihrem Vater, und Sie setzen sich einfach so in den Kopf, daß er Ihnen nicht zuhört. Sie *meinen* das.
K: Aber das Gefühl ist da ...
W: Gut, das akzeptiere ich auch. Aber das Gefühl entsteht, wenn Sie sich in den Kopf setzen, daß Ihr Vater Ihnen nicht zuhört. Erst wenn Sie das denken, kriegen Sie ein unangenehmes Gefühl.
K: Ja, ja, sicher, vielleicht hört er mir ja auch zu. Vielleicht sind meine Probleme auch gar nicht interessant genug für ihn. Dann kann ich natürlich auch nicht verlangen, daß er mir zuhört.

S: Bei Vorgesetzten bin ich unsicher und stottere mehr.
W: Halten Sie es denn selber für begründet, bei Vorgesetzten unsicher zu werden und mehr zu stottern?
K: Natürlich weiß ich, daß das Quatsch ist. Vorgesetzte sind genau so Menschen, nichts besser als andere.
W: Sie sehen also ein, daß Ihr Verhalten völlig unbegründet ist?
K: Einerseits schon, aber wenn man vorm Chef steht, will man ja auch alles richtig machen.
W: Ach so, Sie sind einer von den Perfektionisten, die alles richtig machen müssen und sich keine Fehler erlauben dürfen.
K: Nein, das auch nicht, aber man meint jedenfalls, ich meine ja immer, möglichst alles richtig machen zu müssen.

S: Das steckt in der Familie drin.
K: Meinen Sie denn, daß das Stottern wieder weg geht? Meine Eltern haben immer gesagt, das liegt in der Familie. Ein Onkel von mir, der ist im Krieg gefallen, hat auch gestottert.
W: Mir ist nicht klar, was Sie mit Ihrem Onkel zu tun haben.
K: Ja, das wird doch vererbt.
W: Was wird vererbt?
K: Weiß ich auch nicht genau, vielleicht wird — nein, weiß ich auch nicht.

S: Stottern ist eine defensive Aggression.
W: Wie sind Sie zu dieser Ansicht gekommen?
K: Das habe ich gelesen, in einem Buch, ich glaube »Psychologie für Nicht-Psychologen«.
W: Und da steht, daß Stottern eine defensive Aggression ist?
K: Nein, so nicht, das ist meine Deutung.
W: Und wie kommen Sie dazu, Stottern so zu interpretieren?
K: Ich dachte, das könnte wohl so sein, oder nicht?

S: Stottern ist eine Neurose.
K: Ich hab mir hier aufgeschrieben, wie eine Neurose entsteht (liest vor).
W: Was hat das mit Stottern zu tun?
K: Stottern ist doch eine Neurose.
W: Und eine Neurose ist was Negatives?
K: Ja, sicher.
W: Wenn Sie also meinen, daß Stottern eine Neurose ist — was ist denn eine Neurose?
K: Ja, so genau weiß ich das nicht ...
W: Sie wissen also gar nicht, wovon Sie sprechen. Sie bewerten Stottern als Neurose und halten es deshalb für negativ. Mehr wissen Sie nicht darüber.
K: Wissen Sie es denn?
W: Nein, den Anspruch erhebe ich gar nicht. Aber ich gebrauche solche Begriffe auch gar nicht. Ich bewerte mich oder mein Verhalten doch nicht so global mit negativen Begriffen. Dabei kommt doch bloß ein negatives und undifferenziertes Selbstbild heraus.

S: Stottern beruht auf falscher Erziehung.

K: Ja, das (Stottern) hängt auch damit zusammen, daß wir bei uns auf dem Hof (Bauernhof) sehr streng gehalten wurden. Wir durften nichts. Und deshalb versuche ich auch, das bei meinen Kindern anders zu machen.

W: Sie schieben also Ihren Eltern die Schuld in die Schuhe, daß Sie stottern. Wenn Sie das machen, wird Ihr Verhältnis zu Ihren Eltern doch immer dadurch belastet.

K: Berichtet von seinem schlechten Verhältnis zur Mutter.

W: Außerdem ist es so, wenn Ihre Eltern die Schuld haben, können Sie ja nichts mehr dran tun. Ihnen sind die Hände gebunden. Sie sind nicht mehr für das Stottern verantwortlich.

K: Ja, doch, die Verantwortung muß ich ja übernehmen. Ich muß ja sehen, daß ich mein Stottern loswerde.

W: Gut. Aber ich verstehe noch nicht, was strenge Erziehung mit Stottern zu tun hat.

K: Ja — da hab ich noch gar nicht richtig drüber nachgedacht.

Mit diesen Gesprächsausschnitten wurde gleichzeitig und annähernd die Art der Zusammenarbeit zwischen Therapeut und Klient gekennzeichnet. Diese kurzen Ausführungen sind keine Therapieanleitung, sie sind lediglich zur Demonstration gedacht. Besonders wichtig ist die Tatsache, daß jeweils vor dieser RET-Phase mehrere Kontakte gekennzeichnet waren durch Gespräche mit erheblichen Anteilen der Gesprächspsychotherapie (Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte, vgl. *Rogers 1972, 1973; Tausch 1970; Weber 1974*). Erst aufgrund der sich daraufhin gebildeten positiven Beziehung zu den Klienten erschien es mir möglich, in der beschriebenen Weise zu reagieren. Dieses Therapeutenverhalten war den Klienten vorher in den Grundzügen erläutert worden, selbstverständlich auch der Zweck dieser Reaktionen.

Zum vertieften Verständnis sollen die Elemente der RET in der Zeichenfolge ABCDE zusammenfassend und weiter erläuternd dargestellt werden.

Es wird davon ausgegangen, daß es nicht die Dinge sind, durch die Menschen/Stotterer gestört werden, sondern die Art, in der sie die Dinge betrachten. In paralleler Anwendung wird deshalb betont, daß es nicht die aktivierenden Ereignisse (A) sind, die emotionale Konsequenzen (C) bewirken, sondern vielmehr die menschlichen *belief systems* (B), die Überzeugungssysteme, Vorstellungen und Lebensphilosophien, auf deren Grundlage die aktivierenden Ereignisse bewertet werden. Unter dieser Voraussetzung ist es Aufgabe der Therapie, zunächst durch *Diskussion* (D) der Selbstverbalisationen die irrationalen Ideen durch rationalere *belief systems* zu ersetzen, um eine Umstrukturierung des kognitiven Systems anzuregen und gleichzeitig den Klienten zu veranlassen, die praktischen Effekte der veränderten Selbstverbalisation handelnd zu erfahren. Die E-Phase wird bei *Mahoney (1977)* symbolisiert durch die Zeichenfolge ADAPT. A (Acknowledge) fordert den Klienten auf, seine Gefühle zu erkennen. D (Diskriminate) regt zur differenzierten Einschätzung der inneren Ereignisse an. A (Assess) fordert zur Überprüfung auf, ob die Vorstellungen und Selbstverbalisationen logisch begründet und realitätsangemessen sind. P (Present) fordert zur Vergegenwärtigung alternativer Selbstverbalisationen und deren Verhaltenskonsequenzen auf. T (Think praise) verpflichtet den Klienten, sich zu loben, wenn er die ADAPT-Folge durchlaufen hat (Möglichkeiten der Selbstverstärkung, siehe *Wertenbroch 1978*).

Auf dem Hintergrund dieser Ausführungen erklärt sich auch die für die RET typische direkte, überredende Gesprächs- bzw. Interventionsstrategie des Therapeuten, der sich bewußt als Gegenagitator versteht. Seine Aufgabe besteht darin, die irrationalen Normen, Sätze, die als Selbstverbalisationen die Bewertungsgrundlage für Sprechsituationen und Voraussetzung für das Auftreten von Symptomen sind, durch rationalere, eine Bewältigung ermöglichende Selbstverbalisation zu ersetzen.

Der Therapeut verfügt sicher nicht über das Wissen objektiver Realität. Aber im Dialog mit dem Klienten ist es möglich, offensichtlich falsche Prämissen oder logisch nicht

korrekte Schlußfolgerungen zu überprüfen, zu widerlegen und durch eine angemessenere Einschätzung der Sprechsituation zu ersetzen.

Der Klient ist anzuleiten, seine Selbstverbalisationen möglichst objektiv zu betrachten. Eine nüchterne und sachliche Analyse ist die beste Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung von schwierigen und konfliktreichen Situationen. Die kognitive Umstrukturierung führt allerdings nicht automatisch zu einer entsprechenden Verhaltensänderung. Deshalb sind mit dem Klienten konkrete Aufgaben zu vereinbaren, damit er lernt, rationale Einsichten in praktisches Handeln umzusetzen.

Die RET weist sicher noch theoretische Unvollkommenheiten auf, und eine umfangreiche Praxis bezüglich der Beeinflussung des Stotterns liegt noch nicht vor. Lediglich erste positive Erfahrungen lassen auf günstige Entwicklungen in diesem Bereich hoffen. Insbesondere für Sprachtherapeuten ergeben sich gute Ansatzpunkte, weil die Anwendung der RET ein umfangreiches Wissen über die psychische Situation von Stotterern und über diese Sprechbehinderung und ihren Forschungsstand erforderlich macht.

3. Schlußfolgerungen

Der vorliegende Beitrag soll nicht allein eine relativ neue Therapieform andeuten, sondern auch weitreichende Konsequenzen ermöglichen, negative und irrationale Vorstellungen über Stottern sowie ihre negativen Auswirkungen zu verhindern.

Zunächst stellt sich die Frage, durch welche Einflüsse Stotterer zu ihren negativen Selbstverbalisationen gelangen.

Es sind mündliche Informationen, die das Urteil des Stotterers über seine Behinderung begründen. Derartige Informationen stammen von den Eltern, von Lehrern, Freunden, Verwandten, Hausärzten, Kinderärzten, Nervenärzten, Psychologen, Heilpraktikern, Sprachtherapeuten, Geistlichen usw.

Das endgültige Urteil bildet sich also im Stotterer nach Verarbeitung von u.U. sehr diffusen Informationen. Hinzu kommen schriftliche Informationen aus der Fachliteratur, aus populärwissenschaftlichen Büchern, Zeitschriften- und Zeitungsartikeln. Diese schriftlichen Informationen sind es, die einmal den jugendlichen/erwachsenen Stotterer direkt, aber auch die oben genannten Personengruppen beeinflussen. Insofern kommt dieser Möglichkeit der Bildung negativer und irrationaler Vorstellungen beim Stotterer eine enorme Bedeutung zu. Einerseits existieren Veröffentlichungen, die aufgrund ihres erkennbaren Bemühens um Empirie und intellektuelle Redlichkeit als seriös zu bezeichnen und deshalb zu akzeptieren sind. Hier werden Annahmen, Denkmodelle und Hypothesen als solche gekennzeichnet. Dennoch bleibt es fraglich, ob diese Qualitäten vom Leser in jedem Fall wahrgenommen werden. Schwieriger wird eine Urteilsbildung, wenn z.B. von Fachverlagen oder in Fachzeitschriften Veröffentlichungen vorgelegt werden, die seriöse und empirische Forschung vorgeben, bei näherer Untersuchung hingegen den eigenen Ansprüchen nicht genügen (vgl. die Diskussion um Haloperidol zur Behandlung von Stotterern, *Wertenbroch* 1976). Im Falle der Fachverlage und Fachzeitschriften wirkt sich jedoch aufgrund ihrer relativ geringen Auflagenhöhe ihr Einfluß nicht so gravierend aus wie bei den populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen. Auflagenstarke Wochenzeitschriften und weitverbreitete Gesundheitsbücher liefern unbedenklich Aussagen ab, die allein aufgrund ihrer Formulierung von unkritischen Konsumenten als Wahrheiten akzeptiert werden.

»Die Kinder sollen zu langsamem Sprechen angehalten werden; auf eine richtige Einatmung... ist zu achten. Summen, Singen und Chorsingen sind ebenfalls zu empfehlen. Von besonderem Wert ist es, den schlafenden Kindern nachts immer wieder beruhigend zuzuflüstern, daß sie ru-hig, lang-sam und deut-lich sprechen werden. Die Kinder nehmen im Unterbewußtsein diesen Hinweis auf. — Bei aller Sorgfalt kommt es aber darauf an, ängstliche und spannungsvolle Aufmerksamkeiten zu ver-

meiden; es muß sich alles in einer gelösten und harmlosen Stimmung entwickeln. Unterstützend wirken kalte Obergüsse mit Begießung des Kopfes; daran anschließend ist 1/2 Stunde Bettruhe erforderlich. Bei kleineren Kindern tauche man den Kopf mehrmals täglich in kaltes Wasser ein oder wasche den Kopf 1—2mal täglich mit kaltem Wasser ab; anschließend den Kopf gut abtrocknen und in ein Frottierhandtuch einhüllen. — Beruhigungstee: siehe Schlafstörungen. Führen die vorgenannten Maßnahmen nicht zum Ziele, so wende man sich an eine Sprach-Heillehrerin« (Oertel/Bauer 1975, 32. Aufl., 374. bis 378. Tausend!).

Nach allen bisherigen Ausführungen lassen sich mindestens folgende Konsequenzen ableiten.

- Verfasser von Artikeln/Büchern über Stottern sollten sich ihrer Verantwortung bewußt sein und die Art ihrer Ausführungen deutlich als Annahme, Hypothese, Referat usw. kennzeichnen.
- Sprachtherapeuten im weiteren Sinne sollten sich um eine problemorientierte Sicht des Phänomens Stottern bemühen und (auch die von mir veröffentlichten) Informationen kritisch überdenken. Problematisch ist bei einer derartigen kritischen Orientierung, ob und welchem Ansatz ein Therapeut folgt, um überhaupt therapieren zu können. Sofern er nicht einen eigenen besseren Ansatz entwickelt, sollte er sich entscheiden für die Therapieform, welche ihre Effektivität so konkret wie möglich nachweist, im Vergleich mit anderen Ansätzen bessere Resultate aufweist und/oder theoretisch am besten fundiert ist. Diese Entscheidung und Auswahl ist zweifellos schwierig, weil sie fortlaufend eine umfassende Information sowie kritische Sichtung der Veröffentlichungen erfordert.
- Für den Sprachtherapeuten bringt diese Orientierung außerdem eine bestimmte Arbeitsweise mit sich. Der Therapeut wird sich nicht auffassen können als Techniker, welcher allein am Stottern oder gar am Stotterer arbeitet. Er wird *zusammenarbeiten* müssen mit dem Jugendlichen/Erwachsenen, seine Vorstellungen über Stottern und Therapie transparent machen und es dem Stotternden überlassen, ob er diese Vorstellungen akzeptiert. *Beide* sollten sich zum Ziel setzen, dem Stotternden ausreichende Informationen über Stottern zu vermitteln, so daß negative und irrationale Selbstverbalisationen nicht mehr möglich sind. Diese mehr pädagogische Phase der Behandlung sollte Bestandteil jeder Therapie sein, um die beschriebenen negativen Auswirkungen auf den Therapieverlauf zu verhindern.
- Bei der Behandlung stotternder Kinder sollte ebenfalls versucht werden, irrationale Vorstellungen bei Eltern und Kind zu korrigieren. Mit der Frage, was Kinder und Erwachsene über Stottern allgemein und über das Stottern im aktuell vorliegenden Fall wissen, lassen sich die für den Therapeuten wesentlichen Informationen gewinnen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob und in welcher Weise Broschüren für Eltern stotternder Kinder hilfreich sind. Solche Schriften können intensive Gespräche zur Umstrukturierung der Wahrnehmung zwar nicht ersetzen, sie aber nach derartigen Gesprächen wesentlich unterstützen, wenn sie unter Anleitung des Therapeuten kritisch gelesen werden.
- Der vom Therapeuten erreichte Informations- und Kritikstand sollte Grundlage sein, vor allem in der Erwachsenenbildung entsprechende Kurse anzubieten mit dem Ziel, Eltern stotternder Kinder und stotternde Jugendliche/Erwachsene umfassend, sachlich und vor allem kritisch zu informieren. Gleichzeitig sollten diese Zielgruppen angeleitet werden zu kritischem Informationskonsum hinsichtlich aller erreichbaren Informationen über Stottern.

Literatur

- Beule, P., Eichhard, B., Kleiber, D., Offe, S., unter Mitarbeit von F. Baade: Rational-emotive Therapie in der Diskussion. Mitteilungen der DGVT 10 (1978) S. 559—584.
- Ellis, A.: Die rational-emotive Therapie. Das innere Selbstgespräch bei seelischen Problemen und seine Veränderung. München 1977.
- Eschenröder, C.: Die rational-emotionale Therapie von Albert Ellis — ein kognitiver Ansatz der Verhaltensmodifikation. Sonderheft 1/1977 der Mitteilungen der DGVT, S. 123—132.
- Kleiber, D., v. Nuland, G., Eichhard, B., und Offe, S.: Rational-emotive Therapie: Ihre Grundprinzipien und ihre Anwendung in der therapeutischen Praxis. Mitteilungen der DGVT 9 (1977) S. 530—563.
- Mahoney, M. J.: Kognitive Verhaltenstherapie. München 1977.
- Oertel-Bauer: Naturheilkunde. Kempen 1975.
- v. Quekelberghe, R.: Kognitive Therapie-Ansätze. Einige theoretische und empirische Forschungsrichtungen. Sonderheft 1/1977 der Mitteilungen der DGVT, S. 95—122.
- Rogers, C. R.: Die nicht-direktive Beratung. München 1972.
- Rogers, C. R.: Die klient-bezogene Gesprächstherapie. München 1973.
- Schachter, S., und Singer, J. E.: Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. Psychological Review, 69 (1962) S. 379—399.
- Tausch, R.: Gesprächspsychotherapie. Göttingen 1973.
- Weber, W.: Wege zum helfenden Gespräch. München/Basel 1974.
- Wertenbroch, W.: Die Behandlung von Stotterern mit Haloperidol. Die Sprachheilarbeit 21 (1976) 3, S. 78—82.
- Wertenbroch, W.: Die ambulante Behandlung stotternder Kinder und Jugendlicher auf der Grundlage der positiven Verstärkung. Hamburg 1978.

Anschrift des Verfassers:

Wolfgang Wertenbroch, Sprachbehindertenpädagoge, Birkenstraße 3, 4448 Emsbüren.

Die Sprachheilarbeit 24 (1979) 6, S. 227—236

Manfred Grohnfeldt, Reutlingen

Analyse der Phonemkapazität bei sprachauffälligen Kindern Zur Überarbeitung des Stammlerprüfbogens von Metzker

Zusammenfassung

Nach einer kritischen Diskussion zum Selbstverständnis der pädagogischen Diagnostik wird die neu entwickelte Form des Stammlerprüfbogens von Metzker vorgestellt. Die Überarbeitung erfolgte unter der Zielsetzung, neben einer ökonomischen Erfassung der individuellen Phonemkapazität Hinweise zur Lautstruktur zu ermöglichen. Damit sollen dem Praktiker gezielte Entscheidungshilfen bei der Aufstellung eines diagnostisch-therapeutischen Handlungsplanes gegeben werden.

1. Problemstellung

Im Vor- und Grundschulbereich werden bei sprachauffälligen Kindern Störungen der Sprachentwicklung besonders häufig genannt. Hier sind es vor allem temporell und strukturell affizierte Abweichungen auf der Lautebene, die nach gebräuchlicher Terminologie als Stammeln klassifiziert werden (Baumgartner 1979).

Bei der Diagnose des Sprachentwicklungsstandes ist die Erhebung der Phonemkapazität mit informellen Prüfmitteln ein wesentlicher Bestandteil (Grohnfeldt 1978 a). Vorwiegend werden dabei Bildprüfmittel verwendet, die im Vergleich zu Nachsprechmethoden im allgemeinen den Vorzug höherer Motivation haben und bei kindgemäßen Bedingungen die Spontansprache annähernd erfassen.

Standardisierte Verfahren werden vergleichsweise selten eingesetzt (Grohnfeldt 1978 a). Die Gründe liegen möglicherweise darin, daß derartige Verfahren erst seit kurzer Zeit verbreitet werden (PET 1974, LSV 1976, H-S-E-T 1978), Mängel bei der linguistischen Fundierung aufweisen (Ihssen 1978) und gerade im Bereich der phonetisch-phonologischen Ebene empfindliche Lücken haben (Grohnfeldt 1977). Zudem stellt sich die Frage, inwieweit ein derart diffiziles Problem wie das der Sprache überhaupt objektivierbar ist und ob durch das Streben nach Vergleichbarkeit nicht die situativen Kommunikationsbedingungen der Sprecher- und Hörervariablen vernachlässigt werden.

Andererseits ist eine möglichst genaue diagnostische Erhebung Vorbedingung für gezielte pädagogisch-therapeutische Maßnahmen. So ist auch der Wunsch nach verbesserten Methoden zur Bestimmung des Sprachstandes verständlich, der bei einer Befragung an den Sprachbehindertenschulen in der Bundesrepublik Deutschland und Westberlin von den Schulleitern in hohem Maße geäußert wurde (Grohnfeldt 1978 a).

Als erster, vergleichsweise kurzfristig zu realisierender Schritt bot sich die Vervollkommnung eines bestehenden und häufig eingesetzten informellen Lautprüfmittels an. So wird im folgenden nach einer kritischen Diskussion zum Stellenwert einer Lautanalyse im Rahmen der Gesamtdiagnostik sprachauffälliger Kinder die empirisch überarbeitete Form des Stammerprüfbogens von Metzker vorgestellt.

2. Aufgaben, Ziele und Grenzen der Lautüberprüfung

Im Rahmen der Gesamtentwicklung des Kindes auftretende Störungen von Spracherwerbsprozessen werden nach herkömmlicher Terminologie als Stammeln, Dysgrammatismus usw. bezeichnet. Derartige Benennungen können zu bloßen Etikettierungen von Symptomkorrelaten werden, wenn sie keine praktisch-pädagogischen Folgerungen nach sich ziehen. Dieser Gefahr versucht das Konzept der Förderdiagnostik entgegenzuwirken, bei dem eine Verbindung von diagnostischer und therapeutischer Phase erfolgt.

2.1. Zum Selbstverständnis der pädagogischen Diagnostik

Der in den letzten Jahren stattfindende tiefgreifende Wandel der Grundüberzeugungen pädagogisch-psychologischer Diagnostik richtet sich vor allem gegen die traditionelle eigenschaftsorientierte Diagnostik, die auf der Grundlage eines statischen Persönlichkeitsmodells ihre vorrangige Aufgabe in der Selektion sieht. Demgegenüber akzentuiert sich eine veränderungsorientierte *Diagnostik als handlungsorientierter Problemlösungsprozeß* (Krapp/Mandl 1977), bei dem keine deskriptive Analyse angestrebt wird, sondern eine funktionale Einheit von diagnostischem und pädagogisch-therapeutischem Handeln. Als vorrangiges Kriterium für die Anwendung eines bestimmten Testverfahrens stellt sich dabei die Frage nach der Therapierelevanz.

Bei einem derartigen auch als Förderdiagnostik bezeichneten Konzept werden in einer funktionalen Sprachdiagnose die Bedingungen analysiert, die die Möglichkeiten zur sprachlichen Ausdrucksfähigkeit eingrenzen oder unterbinden. In Anlehnung an Schoor (1980) sollte der diagnostische Prozeß dabei im Rahmen einer »sequentiellen Strategie« (Cronbach/Gleser 1965) folgende Stationen durchlaufen:

- Analyse und Beschreibung der Sprachhandlungskompetenz auf der phonetisch-phonologischen, semantisch-lexikalischen, syntaktisch-morphologischen und pragmatischen Sprachebene.
- Hypothesen zur Verwirklichung kommunikativer Kompetenz, indem der realisierte Sprachgebrauch zu den Anforderungen der Sprechsituation in Beziehung gesetzt wird.
- Konkretisierung der Hypothesen durch Beobachtung in unterschiedlichen Situationen.
- Entwicklung von Hypothesen zum Aufbau von Sprachhandlungskompetenz.

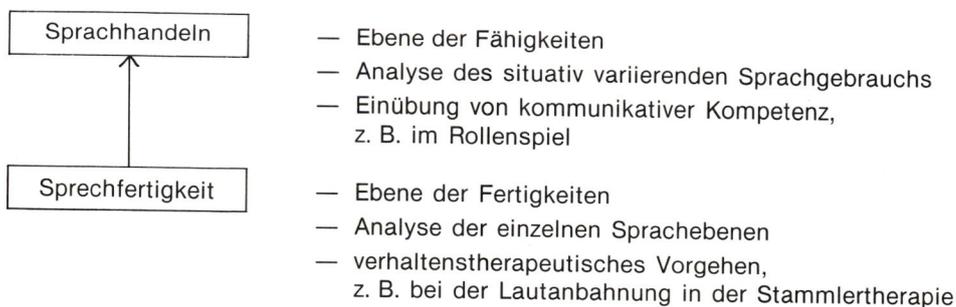
Ein derartiger hypothesengeleiteter Problemlösungsprozeß ist kein einmaliger Vorgang, sondern als praxisbegleitende immanente Verlaufsdagnostik zu verstehen. Dabei kann ein defektorientiertes Vorgehen im gesamtförderdiagnostischen Konzept durchaus enthalten sein. Es wird erst dann mit den Grundprämissen der Förderdiagnostik unvereinbar, wenn es in eine vom pädagogischen Handlungsplan isolierte Symptomkorrektur einmündet. Der Stellenwert einer Analyse der Phonemkapazität entspricht der untersten Ebene in der Handlungshierarchie diagnostisch-therapeutischen Vorgehens. Dies soll am Beispiel des Einsatzes von Stammlerprüfbögen im Rahmen der Sprachdiagnose konkretisiert werden.

2.2. Stellenwert einer Analyse der Lautebene im Rahmen der Gesamtbeurteilung sprachauffälliger Kinder

Bei der Aufstellung eines diagnostisch-therapeutischen Handlungsplanes muß beachtet werden,

- daß die Sprachentwicklung in die Gesamtentwicklung des Kindes und seine Sozialisationsbedingungen eingebettet ist und
- daß der situativ variierende Sprachgebrauch im Sinne einer kommunikativen Kompetenz noch wichtiger ist als die formale Sprechfertigkeit in künstlichen Übungssituationen.

Im Hinblick auf den Einsatz von Stammlerprüfbögen läßt sich daraus ableiten, daß ein Lautprüfmittel zum einen nur ein Bestandteil im Rahmen einer umfangreichen Kombination an diagnostischen Verfahren sein kann und zum anderen nicht isoliert von einem Gespräch des Diagnostikers mit dem Kind verwendet werden sollte. Sein Stellenwert läßt sich in ein handlungstheoretisches Modell der Diagnose und Therapie von Sprachauffälligkeiten (Grohnfeldt 1980) auf der Ebene von Sprechfertigkeiten im Sinne einer Mikroanalyse einordnen.



Angestrebt wird sprachliche Handlungsfähigkeit im Sinne einer gezielten Anwendung von Kommunikationsmustern im Gespräch. Die Analyse und Einübung von kommunikativer Kompetenz in verschiedenen Stufen des Rollenspiels (Götte 1977) ist jedoch nicht von Anfang an zu erreichen. Notwendige Vorbedingung ist die Analyse und Therapie von Sprechfertigkeiten auf den einzelnen Sprachebenen. Dieser Vorgang ist in einen gesamt-pädagogischen Handlungsplan eingebettet. Sprechfertigkeit und Sprachhandeln stehen dabei in einem hierarchischen Verhältnis, da jede Stufe zur angestrebten kommunikativen Handlungsfähigkeit bis zu einem gewissen Grade entwickelt sein muß, damit die nächstfolgende darauf aufbauen kann.

2.3. Anforderungen an ein Lautprüfmittel

»Die wesentliche Aufgabe jeder Art von Diagnostik besteht darin, Informationen zu liefern, durch welche sich Entscheidungen begründen lassen« (Zimmermann/Kornmann 1977, 2).

Die Entscheidungshilfe wird dabei erleichtert, wenn bestimmte Bedingungen für das Kind, den Prüfer und von der Sache her vom Diagnosematerial erfüllt sind. Für ein Lautprüfmittel sollen dazu folgende Anforderungen genannt werden:

- *Bildqualität und Wortschatz*: Die Prüfwörter sollen bei einem hohen Aufforderungscharakter kindgemäß in der Bildauswahl und Darstellung sein, d.h. einen altersspezifischen Wortschatz repräsentieren und eine eindeutige Zuordnung herausfordern.
- *Ökonomischer Einsatz*: Das Prüfmaterial soll bei einem geringen Zeitaufwand für das Kind und den Prüfer auch bei Reihenuntersuchungen eingesetzt und ausgewertet werden können.
- *Phonetische und statistische Kategorien*: Die abgeprüften Laute und Lautverbindungen sollen bei Bezugnahme auf den Artikulationsindex (Van Riper/Irwin 1976) eine repräsentative Auswahl darstellen.
- *Entscheidungshilfen bei der Hypothesenbildung*: Bei der Auswertung des Materials sollen dem Prüfer Hinweise zum Verlauf einer möglichen Störungsform gegeben werden, um gezielte pädagogisch-therapeutische Maßnahmen initiieren und begründen zu können.

Gerade diese letzte Forderung, die sich auf prognostische Hinweise bezieht, wird von den derzeit gebräuchlichen Prüfmitteln nicht annähernd erfüllt. Während dazu lange Zeit die sogenannte objektive Testdiagnostik prinzipiell angestrebt wurde, zeigt sich jetzt, daß im Rahmen einer prozeßorientierten Verlaufsdagnostik in vielen Fällen auf subjektive Beurteilungsverfahren zurückgegriffen werden muß (Krapp/Mandl 1977). Die Aufstellung altersspezifischer Leistungstabellen berücksichtigt zu wenig die situative Erwartungsnorm, den regionalen Dialekt und geht nur unzureichend auf fließende Übergänge bei der Sprachbeherrschung ein. Es besteht zudem die Gefahr, daß der Diagnostiker sich unreflektiert auf bestimmte Altersnormen verläßt und dadurch seine pädagogische Verantwortung im Entscheidungsprozeß auf eine scheinbar übergeordnete, absolute Instanz verlagern möchte.

Bei der Überarbeitung des Stammlerprüfbogens von Metzker wurde deshalb keine Standardisierung angestrebt. Die Zielsetzung bezog sich vielmehr darauf, ein informelles Prüfmittel derart zu verbessern, daß es dem Praktiker eine vermehrte Anzahl an Informationen bietet und damit im Rahmen eines pädagogischen Handlungsplanes auch Ansätze für eine weitere Förderung ermöglicht. Unbenommen davon bleibt die Forderung, auch bei einem informellen Prüfmittel den subjektiven Ermessensspielraum des Diagnostikers einzuzengen und durch eine phonetische und statistische Überarbeitung gezielte Hinweise zum Stand der individuellen Lautentwicklung zu geben.

3. Zur Überarbeitung des Stammlerprüfbogens von Metzker

Die vorliegende Form des Prüfmittels entstand durch Zusammenarbeit des Herausgebers Metzker mit dem Verfasser, der die wissenschaftliche Beratung durchführte. Basis der Überlegungen ist eine empirische Untersuchung, die im Rahmen der Pädagogischen Hochschule Reutlingen unter Leitung des Verfassers durchgeführt wurde.

3.1. Aufbau des Lautprüfmittels

Auf der Grundlage der o. g. Erhebung (Grohnfeldt 1979a) erfolgte eine Überarbeitung im Hinblick auf die Bildauswahl, Bildqualität und Anordnung der Bilder. Dazu wurden folgende Prüfbilder ersetzt, da sie entweder nicht dem altersgemäßen Wortschatz entsprachen und deshalb nicht immer benannt werden konnten oder eine Änderung aus phonetischen Gründen einer repräsentativen Auswahl der Laute bzw. Lautverbindungen im Deutschen angezeigt erschien:

Leuchter → Kirche
 Springbrunnen → Messer
 Puppe → Hose
 Schneemann → Löffel

Schuh → Schere
 Jäger → Wagen
 Ring → Roller
 Spinne → Spiegel

Zudem wurden die Prüfbilder Schrank, Tisch, Gras, Nadel und Fuchs in der Bildqualität verbessert. Durch die vorliegende Ausgabe des Stammlerprüfbogens werden damit die nachstehenden Laute bzw. Lautverbindungen erfaßt:

Verzeichnis der abgeprüften Laute und Lautverbindungen

b m/n	Baum	b—		
	Daumen	d—	—m—	—m
	Fahne	f—	—n—	—n
	* Gabel	g—	—b—	—l
	* Wagen	w—	—g—	—n
l	Löffel	l—	—f—	—l
	Blume	bl—	—m—	
	Nadel	n—	—d—	—l
	* Klammer	kl—	—m—	(—r)
	* Glocke	gl—	—k—	
ch ₁ /ch ₂ pf sch	Apfel		—pf—	—l
	Drachen	dr—	—ch ₂ —	—n
	Tisch	t—		—sch
	* Kirche	k—	—ch ₁ —	
r	* Knopf	kn—		—pf
	Roller	r—	—l—	(—r)
	Brot	br—		—t
	Treppe	tr—	—p—	
	Würfel	w—	—rf—	—l
s	* Kreuz	kr—		—ts
	Haus	h—		—s
	Hose	h—	—s—	
	Sonne	s—	—n—	
	Messer	m—	—s—	(—r)
st, sp ts, ks	* Gras	gr—		—s
	Wurst	w—		—st
	Fenster	f—	—st—	(—r)
	Zange	ts—	—ng—	
	Fuchs	f—		—ks
sch in Verbindungen	* Kasper	k—	—sp—	(—r)
	Flasche	fl—	—sch—	
	Schwein	schw—		—n
	Schlüssel	schl—	—s—	—l
	Schere	sch—	—r—	
	* Schrank	schr—		—nk
	Schmetterling	schm—	—t/rl—	—ng, nk
	Stern	scht—		—rn
	Frosch	fr—		—sch (kw)
	* Spiegel	schp—	—g—	—l
	Strümpfe	schtr—	—pf—	(tsw)

* Wörter mit k/g

Stammler-Prüfbogen

Prüfer: _____

Datum: _____

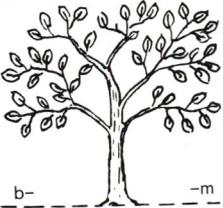
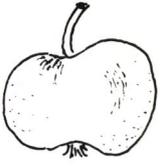
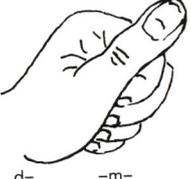
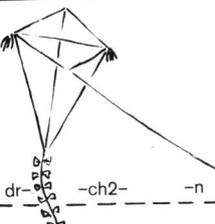
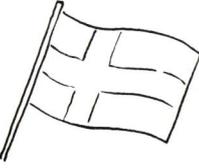
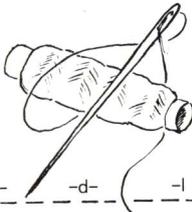
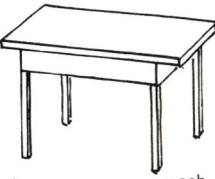
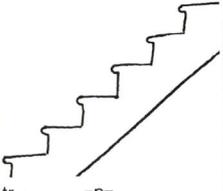
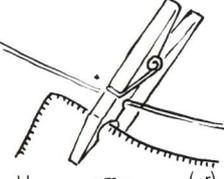
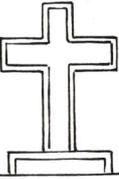
Name des Prüflings: _____

geb.: _____

Alter: _____

Wohnort: _____

Erziehungsberechtigter: _____

 b- -m	 l- -f- -l	 -pf- -l	 r- -l- (-r)
 d- -m- -n	 bl- -m-	 dr- -ch2- -n	 br- -t
 f- -n-	 n- -d- -l	 t- -sch	 tr- -p-
 g- -b- -l	 kl- -m- (-r)	 k- -ch1-	 w- -rf- -l
 w- -g- -n	 gl- -k-	 kn- -pf	 kr- -ts
g/k	b, m/n, d, t/w	l in Verbindungen	pf, t, ch 1/ch 2, sch
			r in Verbindungen

3. verbesserte Auflage

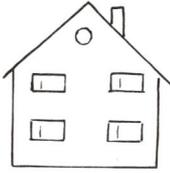
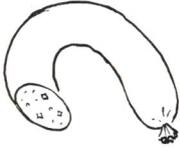
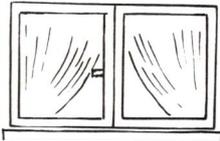
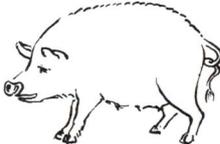
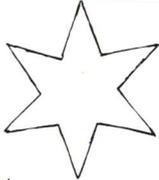
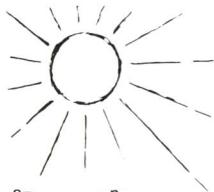
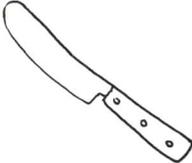
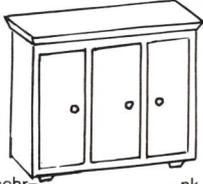
Wissenschaftliche Beratung: Prof. Dr. M. Grohfeldt

Diagnose:

- Auslassungen:

- Ersatz von Lauten:

- Fehlbildungen:

 h- -s	 w- -rst	 fl- -sch-	 schm- -t/rl- -ng
 h- -s-	 f- -st- (-r)	 schw- -n	 scht- -rn
 s- -n-	 ts- -ng-	 schl- -s -l	 (kw-) fr- -sch
 m- -s- (-r)	 f- -ks	 sch- -r-	 schp- -g- -l
 gr- -s	 k- -sp- (-r)	 schr- -nk	 (tsw-) schtr- -mpf-
s/ş (stimmlos/-haft)	s in Verbindungen	sch in Verbindungen	
			g/k

Herstellung und Vertrieb: Helmut Metzker · An der Zahlbach 2 · 3550 Marburg/Lahn

Druck: Spielvogel, 6070 Langen

Die Zusammenfassung der Laute erfolgte hier aus sprachwissenschaftlicher Sicht. Sie entspricht der Spaltenbildung auf dem Prüfbogen. Bei der Arbeit mit dem Kind sollte eher in Zeilenrichtung vorgegangen werden.

Insgesamt konnte eine Ausgeglichenheit nach phonetischen und statistischen Kategorien erreicht werden, da die prozentuale Vorkommenshäufigkeit der abgeprüften Laute dem Artikulationsindex im Deutschen annähernd entspricht. Durch Zusatzfragen bei den Prüfbildern »Strümpfe« (Wieviel? — zwei) und »Frosch« (Wie ruft er? — quak) können zwei weitere Lautverbindungen erfragt werden.

3.2. Hinweise zur gezielten Arbeit mit dem Prüfmaterial

Die Überarbeitung des Prüfbogens führte zu der Erkenntnis, daß man sich von der Vorstellung freimachen sollte, eine perfekte Bildauswahl erstellen zu können. Das vorliegende Bildmaterial stellt vielmehr einen Kompromiß dar, bei dem phonetische, statistische, pädagogische und psychologische Aspekte berücksichtigt wurden. Frei machen sollte man sich ebenfalls von dem Streben nach falsch verstandener Objektivität, wonach eine Lautprüfung als automatischer Ablauf ohne Eingreifen des Diagnostikers stattfinden sollte. Dem Prüfer obliegt grundsätzlich eine pädagogische Verantwortung, die sich in Entscheidungen über die Richtigkeit bzw. den Grad der Annäherung an die Lautrealisierung ausdrückt. So ist auch ein Nachfragen des Diagnostikers durchaus zulässig, wenn das Kind nicht sofort die richtige Benennung findet (z. B. bei Spiegel). Hier bietet sich sogar ein Ansatz für ein Gespräch, bei dem erste Hypothesen über den Wortschatz, kognitive Fähigkeiten und syntaktisch-morphologische Strukturen aufgestellt werden können. Wenn das Kind den Ausdruck gar nicht findet und der Prüfer das Wort vorsprechen muß, sollte dies — z. B. durch eine Klammer — beim Protokollieren kenntlich gemacht werden.

Bei einer Analyse der phonetisch-phonologischen Ebene interessieren neben der Phönemkapazität an sich qualitative Merkmale der Lautstruktur. Aus der Kenntnis der gestörten Lautverbindungen im Vergleich zur sogenannten zeitlich normalen Lautentwicklung sind Hypothesen zum Stand der jeweiligen Lautentwicklung des Kindes denkbar. Die Aussagen darüber können jedoch nicht eindeutig sein, da sie sich immer auf bestimmte Modellvorstellungen oder statistische Durchschnittswerte beziehen, die notwendigerweise verallgemeinern und im Einzelfall nicht zuzutreffen brauchen. Für die Lautebene werden hier trotz einiger Einschränkungen (*Oksaar 1977*) die allgemeinen Lautgesetze von *Jakobson* als grundlegend angesehen. Nach *Jakobson (1972)* erwirbt das Kind im Anschluß an die Lallperiode bei einer gesetzmäßigen Abfolge zunächst einen »Unterbau« an Lauten (z. B. Vokale, /m/, /b/, /p/), der notwendige Voraussetzung für den zeitlich späteren »Überbau« (z. B. /r/, /k/, /s/, /sch/) ist. Analog geben *Seeman (1969)*, *Möhring (1938)* und *Luchsinger/Arnold (1970)* an, daß nach /s/ und /sch/ in Verbindungen die Laute /r/, /g/ und /k/ in dieser Reihenfolge am häufigsten gestammelt werden. Eigene Untersuchungen (*Grohnfeldt 1979 a*) bestätigen, daß vor allem die sogenannten späten Laute fehlgebildet werden. Wichtig ist dabei nicht nur der Laut an sich, sondern vor allem die Lautverbindung im semantischen Kontext.

Bei der Überarbeitung des Fragebogens wurde deshalb eine Gliederung nach zusammenhängenden Merkmalsklassen und Schwierigkeitsstufen angestrebt. Wie aus dem beige-fügten Prüfbogen ersichtlich, wurde in Anlehnung an die o. g. Kriterien eine Spaltenbildung nach Lautgruppen vorgenommen, um dem Praktiker eine schnelle Auffindung des Störungsphänomens zu erleichtern. Die letzten beiden Spalten sind durch eine Graufärbung besonders hervorgehoben. Hier handelt es sich um Prüfwörter, bei denen Laute aus dem sogenannten Überbau, vor allem die sehr schwierig zu realisierenden Lautverbindungen mit /sch/ abgefragt werden. Die Zusammenfassung zu einer in sich geschlossenen Merkmalsklasse wird durch faktorenanalytische Auswertungen des im November/

Dezember 1978 erhobenen Untersuchungsmaterials (Grohnfeldt 1979a) gestützt.* Bei einer Rotation nach dem Varimax-Kriterium erwies sich eine 4-Faktoren-Lösung als besonders stabil. Hier war es wiederum der o. g. Faktor, durch den der statistische Zusammenhang der Items auch aus phonetischer Sicht in besonderer Weise interpretiert werden konnte. Die Prüfwörter setzen sich aus den im Spracherwerb zuletzt gebildeten Lautverbindungen zusammen, so daß ihre fehlerfreie Beherrschung einen weiten Stand der Lautentwicklung signalisiert. Dieser Faktor erwies sich auch bei anderen Rotationen als sehr konsistent. Es ist zu erwarten, daß durch ihn ein hoher Indikationswert im Hinblick auf die Phase der Lautentwicklung gegeben ist.

4. Ausblick

Zum Abschluß soll noch einmal auf den Stellenwert und die Grenzen der Lautanalyse allgemein und des vorliegenden Prüfmaterials speziell hingewiesen werden.

Die Erhebung der Phonemkapazität bei einem sprachauffälligen Kind ist ein notwendiger Bestandteil im Rahmen des diagnostisch-therapeutischen Handlungsplanes. Um Hypothesen zur Gesamtsprachentwicklung aufstellen zu können, sollten jedoch eine Analyse morphosyntaktischer Strukturen und die Beobachtung des situativ variierenden Sprachgebrauchs unbedingt dazukommen. Die phonetische und statistische Fundierung des Prüfmaterials ist dabei eine wichtige Vorbedingung für die diagnostische Arbeit. Als besonders wesentlich erweist sich darüber hinaus, was der Prüfer aus dem Testmaterial an Informationen für die pädagogische Förderung nutzbar machen kann. Auch bei einem Stammlerprüfbogen sollten durch die Art der Darstellung und Auswertung gewisse Entscheidungshilfen für den weiteren Ablauf des diagnostisch-therapeutischen Handlungsplanes gegeben werden. Ein erster Schritt wurde durch die faktorenanalytische Auswertung des Prüfmaterials vorgenommen, bei der die Aufstellung einer Merkmalsklasse sogenannter später Laute erfolgte, für die ein hoher Indikationswert für den Stand der Lautentwicklung erwartet wird. Es versteht sich, daß die hier gewählte Auswahl an Prüfwörtern nicht als statisch aufzufassen ist, sondern den derzeitigen Forschungsstand widerspiegelt und somit Ansatz für weiterführende Untersuchungen ist.

Literatur

- Angermaier, M.: Psycholinguistischer Entwicklungstest, PET (Deutsche Bearbeitung des Illinois Test of Psycholinguistic Abilities). Weinheim und Basel 1974.
- Baumgartner, St.: Art und Häufigkeit von Sprachauffälligkeiten bei Kindern an Sonderschulen für Sprachbehinderte. Sprache — Stimme — Gehör 3 (1979), S. 74—79.
- Cronbach, L. J./Gleser, Goldine: Psychological tests and personal decisions. Urbana 1965.
- Götte, Rose: Landauer Sprachentwicklungstest für Vorschulkinder (LSV). Weinheim und Basel 1976.
- Götte, Rose: Sprache und Spiel im Kindergarten. Weinheim und Basel 1977.
- Grimm, Hannelore/Schöler, H.: Heidelberger Sprachentwicklungstest (H-S-E-T). Braunschweig und Göttingen 1978.
- Grohnfeldt, M.: Testdiagnostik und Didaktik in der Sprachbehindertenpädagogik. Die Sprachheilarbeit 22 (1977), S. 133—143.
- Grohnfeldt, M.: Untersuchungen zur Struktur sprachlicher Behinderung. Zeitschrift für Heilpädagogik 29 (1978), S. 593—602.
- Grohnfeldt, M.: Zur Situation der Einschulungsdiagnostik in die Sprachbehindertenschule. Die Sprachheilarbeit 23 (1978 a), S. 53—61.
- Grohnfeldt, M.: Diagnose von Sprachbehinderungen. Berlin 1979.
- Grohnfeldt, M.: Untersuchungen zur Lautstruktur und Phonemkapazität bei sprachlich auffälligen Vorschulkindern. Die Sprachheilarbeit 24 (1979 a), S. 125—137.

* Für seine freundliche Unterstützung möchte ich Herrn Dr. W.-M. Kähler vom Rechenzentrum der Universität Bremen herzlich danken.

- Grohnfeldt, M.: Handlungstheoretische Aspekte in der Sprachbehindertenpädagogik. In: Grohnfeldt, M./Schoor, U. (Hrsg.): Sonderpädagogisches Handeln in der Sprachbehindertenpädagogik. Berlin 1980.
- Ihssen, W. B.: Linguistik, Kindersprachforschung und Pathologie der Kindersprache. Die Sprachheilarbeit 23 (1978), S. 149—156.
- Jakobson, R.: Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Frankfurt 1972.
- Knura, G.: Die Sprachentwicklungsstörung und ihre Diagnose unter pädagogischem Aspekt. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (Hrsg.): Störungen der Sprachentwicklung. Hamburg 1977, S. 5—14.
- Krapp, A./Mandl, H.: Einschulungsdiagnostik. Eine Einführung in Probleme und Methoden der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Weinheim und Basel 1977.
- Luchsinger, R./Arnold, G. E.: Handbuch der Stimm- und Sprachheilkunde. Wien/New York 1970.
- Meier, H.: Deutsche Sprachstatistik. Band I/II. Hildesheim 1967.
- Metzker, H.: Der Stammler-Prüfbogen. Die Sprachheilarbeit 12 (1967), S. 1—7.
- Möhring, H.: Lautbildungsschwierigkeiten im Kindesalter. Zeitschrift für Kindesforschung 47 (1938), S. 185—235.
- Oksaar, Els: Spracherwerb im Vorschulalter. Stuttgart 1977.
- Riper, Ch. van/Irwin, J. V.: Artikulationsstörungen. Berlin 2 1976.
- Seeman, M.: Sprachstörungen bei Kindern. Berlin (Ost) 1969.
- Shukowa, N. S., et al.: Zur Überwindung der verzögerten Sprachentwicklung bei Vorschulkindern. Berlin (Ost) 1978.
- Schoor, U.: Förderdiagnostik im Bereich der Sprachbehindertenpädagogik. In: Grohnfeldt, M./Schoor, U. (Hrsg.): Sonderpädagogisches Handeln in der Sprachbehindertenpädagogik. Berlin 1980.
- Zimmermann, K. W./Kornmann, R.: Psychodiagnostik der Lernbehinderten. In: Kanter, G. O./Speck, O. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Band 4, Pädagogik der Lernbehinderten, Berlin 1977.

Hinweis: Die hier vorgestellten Stammler-Prüfbögen können nur bei Helmut Metzker, An der Zahlbach 2, 3550 Marburg und beim Verlag Wartenberg & Söhne, Theodorstr. 41, 2000 Hamburg 50, bezogen werden.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt, Postfach 680 (Pädagogische Hochschule), 7410 Reutlingen.

Der Caritas-Verband Arnberg-Sundern e. V.

sucht für seinen Sonderkindergarten für geistig Behinderte in Arnberg 2 zum nächstmöglichen Zeitpunkt



1 Logopäden

Aufgabengebiet:

1. Einzel- und Kleingruppentherapie
2. wöchentliche Anleitung der Mitarbeiter des gesamten Teams
3. Aufstellung von Therapieplänen und Trainingsprogrammen für die einzelnen Gruppen unter Mitarbeit der Gruppenleiter und -helfer
4. Beratung der Eltern

Der Sonderkindergarten befindet sich in neu errichteten Räumen und ist gut ausgestattet. Es werden dort etwa 32 überwiegend geistig behinderte Kinder in 4 Gruppen betreut.

Die Vergütung erfolgt nach AVR/BAT mit den üblichen Sozialleistungen (Beihilfen, Zusatzversorgung usw.).

Bewerbungen mit Lichtbild und den üblichen Unterlagen sind zu richten an die Geschäftsstelle des Caritas-Verbandes Arnberg-Sundern e. V., Ringlebstraße 10, 5760 Arnberg 2.

Aus der Organisation

20 Jahre Landesgruppe Rheinland

Die Landesgruppe Rheinland konnte 1979 auf ihr 20jähriges Bestehen zurückblicken.

Vor 20 Jahren wurden in Bochum (Westf.) auf der dort einberufenen Mitgliederversammlung gleich zwei Landesgruppen für Nordrhein-Westfalen gegründet: die Landesgruppe Westfalen-Lippe und die Landesgruppe Rheinland.

Im Jubiläumsjahr hielt die Landesgruppe Rheinland am 26. Oktober ihre Mitgliederversammlung in Heiligenhaus ab.

Als besonders erfreulich wurde die in den letzten zwei Jahren gestiegene Mitgliederzahl registriert. So konnte das 200. Mitglied aufgenommen werden.

Eine gezielte Mitgliederwerbung in verschiedenen sprachheilpädagogischen Einrichtungen wurde durch das Engagement des Vorstandes für die Wahrnehmung auch beruflicher Interessen begleitet, so daß sich auch frei praktizierende Sprachheilpädagogen durch die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik angesprochen fühlten. In seinem Rechenschaftsbericht wies der Vorstand u. a. auf Aktivitäten in bezug auf Öffentlichkeitsarbeit bei politischen Gremien und Verbänden hin. Ferner konnte die interessierte Öffentlichkeit auf sprachheilpädagogische Einrichtungen im Geltungsbereich der Landesgruppe Rheinland durch das Fernsehen und die Zeitschrift »Hör zu« aufmerksam gemacht werden.

Die Mitgliederversammlung bestätigte den bisherigen Vorstand in seinem Amt. Der aus persönlichen Gründen ausscheidenden Schriftführerin

Frau Hübner-Kleeberg wurde der Dank für ihre ehrenamtliche Tätigkeit ausgesprochen. Ihre Nachfolgerin ist Frau Schnau-Woiczehowska aus Essen.

Der Vorstand dankte den Mitgliedern für die bisherige aktive Unterstützung und bat darum, ihm auch bei der Bewältigung der künftigen Aufgaben zu helfen.

G. Heinrichs

Ein Gespräch von und über drei Berufsgruppen

Am 26. Oktober 1979 lud die Landesgruppe Rheinland zu einer gut besuchten Podiumsveranstaltung nach Heiligenhaus ein. Thema: »Die Versorgung Stimm- und Sprachgestörter — Ein Gespräch von und über drei Berufsgruppen«.

Im Podium waren der Zentralverband für Logopädie, Landesgruppe NRW, die Lehrervereinigung Schlaffhorst-Andersen und die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Landesgruppe Rheinland, durch die jeweiligen 1. und 2. Vorsitzenden vertreten.

An dem sehr offen geführten Gespräch beteiligte sich auch die Zuhörerschaft sehr rege. Auch heiße Eisen kamen zur Sprache. Die Beteiligten konnten spüren, daß bei allen drei Berufsgruppen der Wunsch nach Zusammenarbeit besteht. Am Schluß der Veranstaltung wurden für die einzelnen Kreise Listen ausgelegt, in die sich alle, die an einer örtlichen Zusammenarbeit interessiert waren, eintragen konnten.

Tamara Schnau-Woiczehowska

Umschau

Dreiländertagung 1980 in Salzburg

Die Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde,
die Österreichische Gesellschaft für Logopädie, Phoniatrie und Pädaudiologie und die Schweizerische Gesellschaft für Phoniatrie, Logopädie und Audiologie

laden ein zur Dreiländertagung
am 16. und 17. Mai 1980 in Salzburg.

Die Tagungsthemen lauten:

1. Entwicklungslinien in der wissenschaftlichen und praktischen Pädaudiologie.
2. Neuester Stand phoniatischer, chirurgischer, logopädischer, rehabilitativer und prophylaktischer Maßnahmen bei Stimmstörungen.

Anmeldungen und Vorträge zu den Hauptthemen sind bis 31. Dezember 1979 beim Vorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde, Herrn Prof. Dr. P. Biesalski, Klinik für Kommunikationsstörungen, Langenbeckstraße 1, 6500 Mainz, einzureichen.

Werscherberger Sprachfibeln vergriffen

Die Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Weser-Ems e.V. teilt mit, daß die zweite Auflage der Werscherberger Sprachfibeln nun ebenfalls vergriffen ist. Bestellungen, die in der letzten Zeit eingegangen sind, können nicht bedient werden. Nach wie vor

sind aber die Werscherberger Sprachtrainingsmaterialien zu erhalten. Sie werden jetzt ebenfalls, nachdem die Aktion Sorgenkind die Herstellungskosten anteilig übernommen hat, nur gegen Erstattung der Versandkosten an Interessenten abgegeben.

Würdigungen

Oberschulrat S. D. i. R. Otto Lettmayer 80 Jahre

Wir gratulieren Otto Lettmayer sehr herzlich zum Geburtstag und wünschen ihm alles Gute — vor allem Gesundheit — und noch viele glückliche Jahre.

Er wurde am 16. Oktober 1899 in Wien geboren. Als Schüler von Emil Fröschels und Karl Cornelius Rothe kam er sehr früh zur Sprachheilpädagogik und trat dort bald hervor.

Es ist nicht möglich, dem Mann und seinem Wirken in einer kurzen Würdigung gerecht zu werden. In einer Fülle von Veröffentlichungen und Referaten, in seiner Tätigkeit als Lehrer und Dozent hat er Generationen von Sprachheillehrern herangebildet und der fachlichen Arbeit grundlegende Impulse gegeben. So ist sein 1951 gemeinsam mit Maximilian Führung herausgegebenes Buch »Die Sprachfehler des Kindes und ihre Beseitigung«, das mit Elstner und Lang als weiteren Mitarbeitern 1978 bereits in siebenter Auflage herausgekommen ist, nicht nur für alle Sprachtherapeuten, sondern für alle Studierenden der Behindertenpädagogik ein unentbehrlicher Helfer. Besonders die Begründung der Ableitungsmethoden in der Stammlerbehandlung und die Darstellung ihrer Anwendung sind mit dem Namen Otto Lettmayers eng verbunden.

Die Wiener Sprachheilschule, die wie die meisten sonderpädagogischen Einrichtungen ihre Arbeit im zweiten Weltkrieg einstellen mußte, ist von Otto Lettmayer wieder aufgebaut. Er wurde 1946 ihr Leiter. Seine Tätigkeit ging aber weit über die Grenzen Wiens hinaus. Maßgeblich hat er zur Gründung sprachheilpädagogischer Einrichtungen in Österreich beigetragen und Kurse wie Tagungen vorbereitet und durchgeführt.

Otto Lettmayer ist Ehrenvorsitzender der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik ist stolz, den Jubilar zu ihren Ehrenmitgliedern zu zählen.

Wiechmann

Die Schule für Sprachbehinderte in Gießen, die jetzt 20 Jahre besteht, hat den Namen

Helmut-von-Bracken-Schule

erhalten.

Damit wird ein Mann geehrt, dessen Wirken für die Heilpädagogik und speziell für die Sprachheilpädagogik nicht zu übersehen ist.

Schulleitung, Kollegium und Elternbeirat freuen sich über diese Auszeichnung und sehen die Namensgebung als Verpflichtung, in seinem Sinne zu arbeiten.

Für die Helmut-von-Bracken-Schule Gießen

Heinrich Eglins
Sonderschulrektor

*

Bezirksschulinspektor OSR i. R. Franz Maschka — 70 Jahre

Am 19. Oktober wurde Franz Maschka 70 Jahre alt. Er ist einer der hervorragenden Vertreter der österreichischen Sprachheilpädagogik. Als Nachfolger Lettmayers war er Direktor der Sonderschule für sprachgestörte Kinder in Wien von 1964 bis 1972, um danach als Sonderschulinspektor zu wirken.

Maschkas Namen ist eng verbunden mit der Geschichte der Arbeitsgemeinschaft der Sprachheillehrer Österreichs und ihrer Nachfolgeorganisation, der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, deren Ehrenvorsitzender er ist.

Als Referent auf Veranstaltungen und als Autor einer großen Zahl sehr bemerkenswerter fachlicher Veröffentlichungen ist er auch für die deutsche Sprachheilpädagogik ein Begriff. So sind seine Gedanken über den logopädischen Rhythmus in der Behandlung von Stotterern allen Sprachheilpädagogen vertraut.

Wer Franz Maschka kennt, schätzt in ihm aber auch den Menschen mit seiner Hilfsbereitschaft, seiner Freundlichkeit und seinem Wiener Humor. Ein Gespräch mit ihm ist stets ein Gewinn.

Die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik schließt sich den vielen Gratulanten an und wünscht dem Jubilar sehr herzlich Gesundheit und — trotz des verdienten Ruhestands — weitere erfolgreiche Arbeit!

Wiechmann

Edmund Bieniek im Ruhestand

Seit dem 1. Juli 1979 befindet sich Stud.Dir. Edmund Bieniek im Ruhestand. Bis zu diesem Zeitpunkt war er betraut mit überörtlichen Koordinierungsaufgaben der Sprachheilfeilsorge im Landessozialamt Niedersachsen. In dieser Eigenschaft besuchte er u. a. auch regelmäßig die stationären Sprachheileinrichtungen; hier vertrat er nicht nur die Interessen des Landessozialamtes und der gesetzlichen Krankenkassen, sondern betrieb auch die Sprachheileinrichtungen in Fragen der Therapie und Planung. Außerdem führte er

noch Sprechtage für Hör- und Sprachgeschädigte an den Gesundheitsämtern im Bezirk Braunschweig durch.

Durch den Einsatz des Kollegen Bieniek im Landessozialamt und im Sozialministerium konnten im Rahmen der Fortentwicklung des Landesentwicklungsplanes letztes Jahr viele teilstationäre Sprachheileinrichtungen auf Kreisebene eingerichtet werden, wodurch auch endlich den sprachentwicklungsgestörten Kindern umfassende Hilfe zuteil wurde, für die aus medizinischen und psychologischen Gründen eine Trennung vom Elternhaus nicht zu verantworten war.

In der Hoffnung, noch recht lange seine Erfahrung und seinen Rat in fachlichen Belangen beanspruchen zu können, wünschen wir dem Kollegen Bieniek noch viele Jahre guter Gesundheit und Schaffenskraft.

Hans Lammers

Bücher und Zeitschriften

Wilhelmine Zeller und Hannes Aschenbrenner: Sprachheilpädagogische Wortgutsammlung.

Jugend und Volk Verlag, Wien und München 1979. 168 Seiten, spiralisiert, aufgedrucktes Daumenregister, 29,50 DM.

Bei dieser Sammlung handelt es sich um Übungsreihen, Spezialwortreihen, Lautprüfwörter, Satzbausteine und Reime zur Behandlung Sprachbehinderter, Sprachschwacher und Sprachentwicklungsverzögerter.

Als Grundlage aller Beispiele dienen hauptsächlich der Duden und das Österreichische Wörterbuch. Die Auswahl der Wörter geschah nach sprachheilpädagogisch-methodischen und phonetischen Gesichtspunkten, und die Wortreihen wurden nach der Häufigkeit der Stammfehler angeordnet. Meistens ist den Reihen weiteres Übungsmaterial beigegeben, wie Reihensprechübungen, Zungenbrecher, Reime, Gedichte und Geschichten.

Zu den hier erwähnten werden weitere Aspekte zum Sammlungs Aufbau und Tips zur Benutzung der Sammlung im Vorwort und in den Benutzungshinweisen geboten, dabei wird auch ausdrücklich gesagt, daß die Wortsammlung nur unter Anleitung eines Sprachbehindertenpädagogen benutzt werden soll und kann.

Mit dieser Sammlung hat die »Wiener Schule der Sprachbehindertenpädagogik« wiederum eine gute Arbeitserleichterung für die Praxis herausgebracht.

Wolfgang Wertenbroch: Übungsbuch zur Behandlung des Stotterns nach der Methode von Erwin Richter.

Verlag und Vertrieb: Sigrid Persen, Billwiese 10, 2050 Hamburg 80. 100 Seiten.

Paperback. 12,— DM. Bei Abnahme von mindestens 5 Exemplaren Stück nur 10,— DM.

Schon lange hat Erwin Richter aus der DDR mit seinen Ausführungen über das Stottern und mit seinen Behandlungsmethoden auch bei uns ein positives Echo gefunden. Wolfgang Wertenbroch hat sich in neuerer Zeit um die Verbreitung der Richterschen Gedanken in der Bundesrepublik Deutschland verdient gemacht. Seine Absichten setzt Wertenbroch mit diesem Buche fort, das ausschließlich auf den Grundlagen Richters beruht und alle Aspekte seiner Behandlungsweise deutlich anführt. So lesen wir über die Zwerchfellatmung, die klangvolle Stimmbildung mit weicher Artikulation, über das Training der Stimmführung im gebundenen Sprechen und die Übung des Denksprechens. Zur Sicherung des rhythmisch-schwungvollen Sprechens wird am Schluß eine Auswahl von Reimen und Gedichten gebracht. Hinweise zur Selbstkontrolle sollen das so neu angebildete spontane symptomfreie Sprechen erhalten.

Auch dieses Buch gibt eine wertvolle Hilfe für den Praktiker, unter dessen Anleitung auch für den jugendlichen und erwachsenen Stotterer.

Arno Schulze

H.-H. Wängler (Hrsg.): **Festschrift für Otto von Essen**. Helmut Buske Verlag, Hamburg 1978. Hamburger Phonetische Beiträge, Bd. 25. 480 Seiten. Kartoniert 58,— DM.

Die Festgabe für den Phonetiker, Sprachwissenschaftler und Sprachheilpädagogen setzt sich zusammen aus thematisch sehr unterschiedlichen Beiträgen. Als Gemeinsames bleibt jedoch, wie es sich gehört, die Bezogenheit auf das Lebenswerk des Jubilars. Die 23 Veröffentlichungen umfassen Studien über kontrastive Phonetik, Intonation, Rhythmus und Pause, Junktur, Lautdauer, Neutralisation, Vokalklassifikation, artikulatorische Analyse, Klicklaute, Instrumentelles und Perzeptuelles zur Sprachlautforschung, Dichterlesen, Wortverständlichkeit, Interpretation eines auf Tonband aufgenommenen Beweismaterials, Erfassung von Stimmstörungen bei Kindern, Begriffsbestimmung und Geschichte der Phonetik.

Allen, die sich mit der Phonetik intensiver befaßt haben, werden durch diese Festschrift drei Dinge klar. Erstens: Otto von Essen besitzt eine Vielseitigkeit, wie wir sie für uns immer vergeblicher erstreben; zweitens: Die Phonetik wartet in ihrer Vielfalt noch auf eine sammelnde Theorie; und drittens: Sie überschaut noch nicht ihren ganzen Möglichkeitsbereich. Daraus ist zu schließen, daß wir uns als Fachvertreter nicht unbedingt wissenschaftstheoretisch festzulegen versuchen (Lindblom, Tillmann, P. Liebermann, Hollien), sondern vielmehr die Auslotung unseres Forschungsgebietes weiterzuführen und im Geiste des Jubilars und der ganzen Hamburger phonetischen Schule den ungeheuren Appetit auf Erforschung des sprachlichen Ausdrucks zu unterstützen und nur behutsam zu lenken bestrebt sein sollten.

Martin Kloster-Jensen

Arbeiterwohlfahrt, Bezirksverband Weser-Ems e.V. (Hrsg.): **Der Sprachbehinderte als Mehrfachbehinderter**. Tagungsbericht. Oldenburg 1978. 110 Seiten. Kartoniert. 5 DM (plus Versandkosten).

Das Sprachheilzentrum Werscherberg, dessen Bekanntheitsgrad und guter Ruf nicht zuletzt wegen der Veröffentlichung einer Reihe von Sprachtrainingsmaterialien längst über Niedersachsen hinausreicht, blickte 1977 auf sein 20jähriges Bestehen zurück. Aus diesem Anlaß wurde vom 17. bis 19. November 1977 in Bad Salzdetfurth eine Tagung durchgeführt, deren Referate in dem vorliegenden Tagungsbericht niedergelegt worden sind.

Ein derartiges Jubiläum gibt selbstverständlich Veranlassung, auf das Entstehen und Wachsen der inzwischen weit verzweigten Einrichtung mit ihren stationären, teilstationären und ambulanten

Aufgabenfeldern sowie der eigenen Ausbildungsstätte zurückzublicken. M. Gey tut dies in einem einleitenden Bericht. Darüber hinaus werden von weiteren Mitarbeitern des Zentrums verschiedene Behandlungsmodelle vorgestellt: Hierbei verdient besonders der Modellversuch von de Zorzi/Heemeyer Beachtung, stotternde Kinder, Jugendliche und Erwachsene unter Einbeziehung des sozialen Umfeldes ambulant zu behandeln. Interessante Ansätze beschreiben auch Stang und de Vries, der eine über die stationäre verhaltenstherapeutische Behandlung stotternder Kinder und Jugendlicher, der andere über die Möglichkeiten klientenzentrierter Gesprächsführung bei sprachbehinderten Kindern und Jugendlichen. Schließlich berichtet ein interdisziplinäres Behandlungsteam über die Arbeit mit schwer entwicklungsgestörten und lernbehinderten Kindern.

Naturgemäß lebt eine Einrichtung wie Werscherberg nicht nur »aus sich selbst heraus«. Zeugnis der guten Reputation waren deshalb auch namhafte Vertreter von »außerhalb«, und dies im doppelten Sinne des Wortes gemeint: So berichtete u. a. Böhme (Phoniater) über »Neuere Gesichtspunkte bei verbalen Kommunikationsstörungen mehrfachgeschädigter Kinder« und Plagemann (Jurist) über Rechtsfragen der Sprachheilbehandlung.

Der Tagungsbericht, der neben den bereits genannten Beiträgen noch diejenigen von Moddemann über »Sprachtherapie in den USA«, M. Werner über »Therapieerfahrungen bei Kindern mit leichten Dysarthrien«, M. Keplinger über »Sprachaufbau bei schwerstbehinderten Kindern«, Ch. Wöhrmann über »Maßnahmen zur Unterstützung der Lernprozesse im Bereich des Lesens und Schreibens bei sprachentwicklungsverzögerten Schulanfängern« sowie von Hartmann/Gutschera über »Psychophysiologische Komponenten des Stotterns« enthält, deckt damit ein recht breites Band therapeutischer Bemühungen bei Sprachbehinderten, die als mehrfachbehindert zu gelten haben, ab. Er kann naturgemäß die Lebendigkeit einer Tagung nur mit Einschränkungen widerspiegeln.

Winfried Klinke: Womit soll mein Kind spielen?

Ein Handbuch für Eltern, Schule und Kindergarten. Verlag Jugend und Volk, Wien/München 1979. 156 Seiten. Leinen mit Schutzumschlag. 26,80 DM.

Winfried Klinke und Hans Mieskes: Schulpädagogische Aspekte des Spieles und der Spiel- und Arbeitsmittel. Reihe: Pädagogik der Gegenwart 127. Verlag Jugend und Volk, Wien/München 1979. 124 Seiten. Kartoniert. 22,— DM.

Wußten Sie schon, daß Kinder in den ersten sechs Lebensjahren rund 15 000 Stunden spielen und auf dem deutschen Markt gegenwärtig etwa 3200 sogenannte Spiel- und Arbeitsmittel (Lernspiele, Selbstbildungsmittel, Arbeitsmappen usw.) angeboten werden? Das Bedürfnis, dem Kinde möglichst bedacht Anregungen durch derartige Medien zu vermitteln, ist ebenso groß und verständlich wie die Ratlosigkeit vieler Eltern, Erzieher, Lehrer, gezielt auszuwählen. Diesem Dilemma wollen die beiden Bücher auf ihre je spezifische Weise abhelfen.

W. Klinke, Mitarbeiter am Institut für Pädagogische Grundlagenforschung innerhalb des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Universität Gießen (Leiter: H. Mieskes), versucht, in einem populärwissenschaftlich aufgemachten Buch die Problematik dieser Medien zu erläutern, Antworten auf eine Reihe von Fragen zu geben und Hilfen zur Selbsthilfe zu vermitteln. Fachleute wie Laien sollen befähigt werden, Spiel- und Arbeitsmittel kritischer auf ihre pädagogische Eignung hin beurteilen zu können. Klinke leitet dazu an, indem er stellvertretend für die Masse der Materialien einige auswählt und bewertet (u. a. Sprachförderungs- und Frühleseartenartikel). Die dabei beschriebenen Vorzüge bzw. Einwände erscheinen begründet, überprüfbar und zumal durch langjährige wissenschaftliche Erprobungen an dem genannten Gießener Institut abgesichert. Dennoch stecken darin natürlich auch eine Reihe von subjektiven, nicht zu verallgemeinernden Erfahrungswerten. Immerhin aber könnten diese Einsichten ebenso wie die Inhalte des Kapitels »Wie und wonach sollen Auswahl, Kauf und Einsatz von Spiel- und Lernmitteln erfolgen?« manchen Elternabend interessanter und viele Elternberatungen effizienter machen.

Das von Klinke und Mieskes gemeinsam publizierte Buch enthält fünf originäre Abhandlungen, die letztlich als wissenschaftliche Grundlagen für das erstgenannte Buch herhalten können.

Zunächst wird der Oberbegriff Spielmittel (Pädotropika) eingeführt und begründet, danach in eine umfassende Pädagogik der Spielmittel eingeordnet. Weiterhin werden schulpädagogische Aspekte des Spielens und der Spielmittel beleuchtet, die Frage nach der Existenz von »didaktischem Spielzeug« gestellt und der auf dem Markt gängige Etikettenschwindel aufgedeckt und angeprangert. Sodann wird über die Forschungsarbeit des Gießener Instituts berichtet und schließlich werden Kriterienkataloge zur Beschreibung, Analyse und Beurteilung der Pädotropika mitgeteilt. (Die ersten forschungspraktischen Ergebnisse können in einem weiteren Buch von Klinke

nachgelesen werden, betitelt »Spiel- und Arbeitsmittel im Vor- und Grundschulalter«. Reihe: Pädagogik der Gegenwart 807. Verlag Jugend und Volk, Wien/München. 424 Seiten. Kartoniert. 26,— DM.)

Die beiden Bücher stellen, beide aus ihrer vom angezielten Leserkreis resultierenden »didaktisch« verschiedenen Sicht, ein notwendiges Potential an Sensibilisierung für einen zunehmend problematischer werdenden riesigen Markt her. Die Auswirkungen, die von einer kritischeren Einschätzung der Pädotropika ausgehen, werden dann sicher auch einige der Materialien treffen, die vom Verlag Jugend und Volk produziert worden sind. Ob das beabsichtigt war?

I. L. Zimmerman, V. G. Steiner und R. L. Evatt:

Sprachprüfung für Kleinkinder. Deutsche Bearbeitung von F. Wurst. Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wien 1978. 11,50 DM.

Das Verfahren erschien 1969 in den USA als »Pre-school Language Manual« im Zuge umfangreicher Forschungen, die das Ziel hatten, sozioökonomisch verursachte Unterschiede der Sprachentwicklung durch pädagogische Sprachförderungsmethoden auszugleichen. Voraussetzung dafür mußten Prüfinstrumente sein, mit deren Hilfe das Niveau verschiedener sprachlicher Funktionen hinreichend genau beurteilt werden konnte.

Das vorliegende, bisher aber nicht standardisierte Verfahren (bestehend aus einem 16seitigen Anweisungsheft, 14 Kartonblättern mit Testbildern und ein Auswertungsbogen) soll den Stand der Sprachentwicklung von Kindern zwischen 1 1/2 und 7 Jahren orientierend beurteilen helfen. Die Aufgabenreihen prüfen getrennt Sprachverständnis und Sprachbildung in einem Staffelsystem von Aufträgen und Fragen. Bis zum Alter von 5 Jahren werden je vier Aufgaben pro Halbjahr, danach nur noch vier Aufgaben pro Jahr verlangt. Die Aufgaben zur Prüfung des Sprachverständnisses verfolgen den Zweck, »das Erkennen und Behalten von Wörtern, die Stufen konkreten und abstrakten Denkens, des Begriffserwerbs und des Verständnisses für grammatikalische Formen zu überprüfen« (Anleitungsheft, Seite 4). Bei den Aufgaben zur Prüfung der Sprachbildung geht es darum, ob das Kind »das Vokabular, die Begriffsinhalte von Wörtern, die Wortbereitschaft, die Artikulation, die Fähigkeit zur Satzbildung und die grammatikalischen Qualitäten« (ebenda, Seite 4) altersentsprechend beherrscht. Aus den Leistungen kann getrennt nach den beiden Aufgabenserien ein Sprachverständnis- und ein

Sprachbildungsquotient errechnet werden, deren Mittelwert wiederum den sogenannten Sprachquotienten ergibt. Aus den Ergebnissen lassen sich — eine vorsichtige interpretative Handhabung im Sinne des Verfahrens als Orientierungshilfe vorausgesetzt — diagnostische Schlüsse in Hinsicht auf ein retardiertes, altersentsprechend entwickeltes oder akzeleriertes Sprachniveau im rezeptiven wie im expressiven Bereich ableiten.

Im Interesse frühzeitiger, zumindest aber noch rechtzeitig informeller Aufschlüsse über die Sprachentwicklung eines Kindes halte ich dieses Instrument — nicht zuletzt auch aus arbeitsökonomischen Gründen, denn die durchschnittliche Durchführungszeit beträgt 30 bis 40 Minuten — für praktikabel. Angehörige norddeutscher Volksgruppen sollten allerdings bedenken, daß das Verfahren nicht ganz frei ist von österreichischen Idiomen und deshalb wohl einiger sprachlicher Modifikationen bedarf.

Anmerkung: Das Material ist auch im Zusammenhang mit dem bekannten Buch von F. Wurst: Sprachentwicklungsstörungen und ihre Behandlung, 2. Auflage 1973, zum Gesamtpreis von 36,— DM zu erhalten. Die Auswertungsbögen können im Satz zu 10 Stück zum Preis von 8,— DM gesondert bezogen werden.

Österreichische Gesellschaft für Heilpädagogik (Hrsg.): **Neue Impulse in der Heilpädagogik.**

Reihe: Pädagogik der Gegenwart 709. Verlag Jugend und Volk, Wien/München 1978. 188 Seiten. Kartonierte, 23,— DM.

Hinter dem verheißungsvollen Titel verbirgt sich die Sammlung von Referaten, die anlässlich des 2. Österreichischen Heilpädagogischen Kongresses gehalten worden sind (wo und wann dieser abgehalten wurde, wird jedoch verschwiegen!). Auf 188 Seiten drängt sich eine respektable Anzahl von Vortragsabdrucken: acht in vollem Umfang gedruckte Plenarvorträge (Seite 13 bis 89) werden durch 79 (!) Vorträge ergänzt, deren Inhalte fast ausnahmslos in Kurzfassungen bis zu 30 Druckzeilen mitgeteilt werden. Was diese kurzgefaßte Quantifizierung von Informationen anbetrifft, so kann der Leser an ihr zwar einen facettenartigen Überblick, aber eben doch keinen umfassenden Einblick erhalten. Hier hat der Herausgeber bedauerlicherweise eine gute Möglichkeit vergeben, die zur gegenwärtigen Standortbestimmung beigetragen hätte und über den Kongreßbesucherkreis hinausgehende Stimuli zu setzen imstande gewesen wäre.

Im »Konzert« dieser Kurzfassungen ist auch der sprachbehindertenpädagogische Part vertreten:

Auf den Seiten 149 bis 156 sind acht Beiträge namhafter österreichischer Autoren (Sprachheilpädagogen, Logopäden, Psychologen, Mediziner) unter der Thematik »Diagnostische, prophylaktische und therapeutische Aspekte bei der Betreuung Sprachbehinderter« subsumiert. Die darin kompakt dargestellten Informationen haben bei mir keine neuen Impulse wecken können — aber das liegt sicher an der schon bemängelten verkürzten Darstellungsweise.

Was die Hauptreferenten und ihre Beiträge anbetrifft, so wird der Leser im Gegensatz zu dem Vorgenannten dankbar konstatieren, daß ihm hier Gelegenheit gegeben wird, sich stärker in die Gedankengänge der Vortragenden nachlesend vertiefen zu können. Vier der acht Beiträge stammen aus der Feder von Medizinern (Asperger, Rett, Wurst, Lesigang), drei sind von Pädagogen (u. a. Speck) und einer von einem Psychologen verfaßt worden. Diese Verteilung spiegelt das Verständnis von Heilpädagogik in Österreich wider. Während Asperger geradezu beschwörend appelliert, es bei der Prävalenz von medizinischem Denken und Tun zu belassen, sind die Beiträge von Rett (über Erfahrungen der Humangenetik), von Wurst (über Hirndysfunktionen) und von Lesigang (über Früherfassung cerebraler Bewegungsstörungen) dazu angetan, dieses Verständnis mit stichhaltigen Argumenten und abgesicherten Ergebnissen zu qualifizieren und allen jenen entgegenzutreten, die — zumindest mancherorts — am liebsten die medizinische Wurzel von Heil- und Sonderpädagogik negieren oder eliminieren möchten. Der Beitrag von Speck über »Behinderung: Besondere Erziehungsbedürfnisse und allgemeine Leistungsprobleme« hat bei mir jedoch den stärksten Eindruck hinterlassen: In ihm werden die extremen Pendelausschläge zwischen soziologisch bzw. medizinisch orientierten Modellen auf ein anthropologisch orientiertes Modell eingependelt, in dem »der einzelne Mensch als Träger einer wie auch immer entstandenen, ob interaktional zugeschriebenen oder organisch erlittenen Behinderung (nicht mehr) aus dem Gesichtsfeld zu schwinden droht« (Seite 69). Ich denke, daß hier ein zukunftsweisender Weg der Heil- und/oder Sonderpädagogik angezielt wird.

Helmut Schneider: Sprache und Lernen.

Reihe Pädagogik der Gegenwart 208. Verlag Jugend und Volk, Wien/München 1975. 159 Seiten. Kartonierte, 21,— DM.

Der Autor geht von der Fragestellung aus, ob Schüler durch ein spezielles Sprachförderungsprogramm, das zusätzlich zum normalen Deutsch-

unterricht angeboten wird, höhere Leistungszunahmen in drei davon unabhängigen Sachfächern verzeichnen als vergleichbare Schüler ohne diese zusätzliche Förderung. Den theoretischen Bezugsrahmen dafür liefert ihm die Beschreibung und Auseinandersetzung mit sprachpsychologischen und soziolinguistischen Theorien und Forschungsergebnissen, speziell und besonders ausführlich mit denjenigen von Bernstein und dessen »Schule«.

In einem sehr exakt beschriebenen, äußerst aufwendigen und methodisch sorgfältig durchgeführten Experiment wurden aus je sieben als Versuchs- bzw. Kontrollgruppen fungierenden 7. und 8. oberösterreichischen Hauptschulklassen je 92 Schüler nach Geschlecht, IQ, besuchter Schule und Schulstufe sowie sozialer Herkunft paarlingsweise übereinstimmend ausgewählt. In den Versuchsklassen wurden während des Versuchszeitraums (ca. 30 zusätzliche Unterrichtsstunden) Sprachübungen durchgeführt, die an den von Bernstein gefundenen Merkmalen des »elaborierten« Codes orientiert waren. Es handelte sich dabei um ein rein sprachliches Übungsprogramm ohne solche fach- oder gegenstandsspezifische Merkmale, die zur Förderung in den überprüften Unterrichtsgegenständen Physik/Chemie, Naturgeschichte und Geographie/Wirtschaftskunde hätten unmittelbar beitragen können. Im einzelnen wurden folgende Übungen angeboten: Beziehungen erkennen und ausdrücken (mit Hilfe von Binde- und Vorwörtern); Sätze erweitern; treffende Eigenschafts- und Umstandsbestimmungen suchen; Einsetzübungen (passendes Binde- oder Vorwort finden). Durch Vor- und Nachtests wurden die Leistungszunahmen bei Versuchs- und Kontrollgruppen gemessen. Signifikante Leistungszuwächse wurden in Physik/Chemie, geringere in den beiden anderen Sachfächern festgestellt. Besonders Steigerungen waren bei Schülern aus der oberen Unterschicht vorhanden.

Der Autor diskutiert die Ergebnisse abschließend recht kurz. Er stellt sich dabei u. a. die Frage, die wohl auch jeden Leser bewegt, ob das sehr intellektuell (um nicht zu sagen: motivationstötend) angelegte Trainingsprogramm nicht wesentlich modifiziert werden müßte, wenn es unterrichtsmethodisch bzw. pädagogisch überhaupt sinnvoll eingesetzt werden sollte. Immerhin — und das ist das m. E. für die Sprachbehindertenpädagogik wichtige Ergebnis — konnte Schneider experimentell nachweisen, daß durch einen relativ geringen zusätzlichen Aufwand die objektive Schul-

leistung in verschiedenen Unterrichtsgegenständen indirekt über eine sprachliche Förderung positiv beeinflussbar ist.

Die Anerkennung der wissenschaftlichen Leistung des Autors berührt jedoch nicht die Frage, ob es denn selbst in einer Dissertation notwendig ist, sich eines manchmal fast unverständlichen, »elaborierten« Codes zu bedienen. Wahrscheinlich wird der Leser wissenschaftlicher Bücher bald genötigt sein, vor der Lektüre mindestens einen Statistikkurs für Fortgeschrittene absolvieren zu müssen.

Teu

Fritz Holzinger: Sonderpädagogik. Schriften zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Band 16. Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wien 1978. 368 Seiten. Kartoniert. 46,— DM.

Der Autor unternimmt den Versuch, Basiswissen aus dem Fachgebiet Sonderpädagogik für solche Personen zusammenzutragen und darzustellen, die zwar »mit Behinderten verschiedener Art konfrontiert sind« (Vorwort), aber kein spezielles Studium absolviert haben (wie Regelschullehrer, Sonderkindergärtnerinnen, Erzieher).

Das Buch ist in 37 in sich relativ geschlossene Kapitel gegliedert. Der Bogen ist gespannt von der Darlegung wissenschaftstheoretischer Grundlagen (u. a. Behinderungsbegriff) über die Darstellung der vielfältigen Symptome der Behinderungen (u. a. angeborene Stoffwechselerkrankungen, Chromosomenanomalien, motorische Störungen, Lateralität, auditive Wahrnehmungsschwäche) bis hin zur Beschreibung der »klassischen« Behinderungsarten (u. a. Sprachentwicklungsstörungen, Sprechstörungen) und schließlich der Erörterung von pädagogisch-therapeutischen Maßnahmen (u. a. Spielerziehung, Rhythmik, Sozialerziehung).

Insgesamt stellt dieses Kompendium sonderpädagogisch-medizinisch-psychologischen Wissensbestands eine respektable Fleißarbeit dar. Im Interesse der o. a. Zielgruppen muß jedoch gefragt werden, ob die Dichte der Informationen und die Fülle von Fachtermini nicht gerade den angezielten Belangen entgegenstehen. Von seiten des Faches selbst ist zu fragen, ob denn der »wissenschaftliche Preis« eines solchen Werkes nicht gar zu hoch angesetzt ist, wenn man den Nutzen, Fakten in ziemlicher Dichte angeboten zu bekommen, mit der Anerkennung von teils verengender und teils verschiefernder Sichtweise bezahlen muß.

Wir suchen für unsere ABT. GESUNDHEITSWESSEN zum sofortigen Dienstantritt einen
Lehrer an Sonderschulen (für Hörbehinderte) bzw. Taubstummenerlehrer
— BesGr. A 13 + Amtszulage — **in der Beratungsstelle für Hörbehinderte
im Heilpädagogischen Zentrum.**

Arbeitsgebiet: Hör-Sprach-Erziehung bei hör/sprachbehinderten Kleinkindern; Hörtraining bei Vorschul- und Schulkindern, die mit Hörgeräten versorgt werden; Elternberatung und Anleitung zur Hausspracherziehung; Einzel- und Gruppenarbeit in der sich im gleichen Hause befindenden Sonderkindertagesstätte für Hörbehinderte; Beratung und Anleitung von Erziehern und Lehrern in Regel- und Sonderkindertagesstätten bzw. Regelschulen, in denen sich hörbehinderte Kinder befinden (Begleitung der Integration). Zusammenarbeit mit den Berliner Sonderschulen für Schwerhörige und Gehörlose; Vorbereitung und Durchführung von Elternkursen; Dokumentation der fachpädagogischen Arbeit (z. B. mit Video-Geräten).

Anforderungen: Neben der Erfüllung der laufbahnrechtlichen Voraussetzungen und der fachlichen Qualifikation sind besonders Interesse an der muttersprachlich ausgerichteten Hör-Sprach-Erziehung hörbehinderter Kleinkinder und an der Elternarbeit sowie an der Benutzung von modernen Hilfsmitteln zur Hörerziehung und zum Spracherwerb erforderlich.

Wenn Sie an einer Mitarbeit bei uns interessiert sind, richten Sie bitte Ihre Bewerbung mit den üblichen Unterlagen an das

BEZIRKSAMT NEUKÖLLN VON BERLIN,
Abt. Personal und Verwaltung, Personalamt — PA II/1 —
Karl-Marx-Straße 83, 85, 1000 Berlin 44

KANTONSPITAL BASEL

Universitätskliniken

Für unser Institut für Sprach- und Stimmtherapie suchen wir per 1. Juni 1980
oder nach Übereinkunft eine(n) diplomierte(n)

Logopädin / Logopäden

Wir behandeln vorwiegend erwachsene Patienten mit Stimmstörungen,
Aphasien/Dysarthrien und nach Laryngektomien.

Wenn Sie gerne selbständig in einem gut eingespielten Team arbeiten wollen
und Sie sich für diese Stelle interessieren, dann setzen Sie sich bitte mit uns
in Verbindung.

KANTONSPITAL BASEL, Personalsekretariat Spezialdienste,
Hebelstraße 30, CH-4031 Basel

Zum Jahresende sind erschienen:

Arnold Grunwald: Sprachtherapie — Praktische Anleitungen zur Diagnose und Therapie sprachgestörter und entwicklungsbehinderter Kinder, 112 Seiten, 18,— DM.
Einführung für Erstsemester und Nebenfachstudenten der Sprachheilpädagogik.
Leichtverständliche Hinweise für Lehrer, Eltern und Erzieher als Kotherapeuten.
Geeignet für Volkshochschulen, Lehrerfortbildung, Elternschulen, Erzieherseminare usw.

Kindliche Sprachentwicklung / organische, konstitutionelle, psychosoziale Ursachen von Sprachstörungen / Behandlung von Sprachstörungen / Lautgebärden / Screening-Verfahren zur Ermittlung von sprachlichen und sensomotorischen Auffälligkeiten.

Erwin Richter/Wolfgang Wertenbroch: Die Sprachübungsbehandlung des Stotterns, 110 Seiten, 24,— DM.

Eine systematische Sprachübungsbehandlung ist Bestandteil fast jeder Stottertherapie. Sie dient dem Neuaufbau einer besseren Koordination von Atmung, Stimmgebung und Lautbildung. Das Werk basiert auf den langjährigen Erfahrungen und Forschungen E. Richters (Lübbenau, DDR).

Ursachen des Stotterns / Störungsbereiche / Rückkopplung / Zwei-Komponententheorie / sprachliche Koordination / Stimmhemmung / Ausführungen zur Praxis der Übungsbehandlung: Entspannung der Sprechmuskulatur, Führungssprechen, Atemtherapie, Stimme, rhythmisch-betontes Sprechen, rhythmisch-schwungvolles Sprechen, Motivation / Aspekte der Verhaltenstherapie / Behandlung des jugendlichen Stotterers.

Kopiervorlagen:

Ursula Lassert: 50 Bildgeschichten für die Primarstufe.

Ursula Lassert: 50 Bildgeschichten für die Sekundarstufe I.

Einführungspreis je Mappe nur 20,— DM (gültig bis 31.3.1980).

Die Bildgeschichten sind vielseitig verwendbar im Sprach- und Aufsatzunterricht.

Wie bisher lieferbar:

Hans-Helmut Decker-Voigt: Spiele mit Musik, 27 Seiten, 8,80 DM.

Ca. 50 erprobte musiktherapeutische Spielmodelle zur Sensibilisierung auf das akustische, soziale und räumliche Umfeld.

Wolfgang Wertenbroch: Die ambulante Behandlung stotternder Kinder und Jugendlicher auf der Grundlage der positiven Verstärkung, 59 Seiten, 14,80 DM.

Nur eine lernpsychologisch orientierte Sprachübungsbehandlung des Stotterns kann effektiv sein. Die Möglichkeiten der positiven Verstärkung sind relativ leicht anwendbar und besonders gut in die Übungsbehandlung zu integrieren.

Wolfgang Wertenbroch: Übungsbuch zur Behandlung des Stotterns nach der Methode von Erwin Richter, 100 Seiten, 12,— DM,

Mengenpreis ab 5 Exemplare 10,— DM.

Dieses Werk enthält das Übungsmaterial zur »Sprachübungsbehandlung des Stotterns«.

Jetzt wieder komplett lieferbar: Die **Bergedorfer Bilderbögen zur Sprecherziehung** von **Heiner Müller**, Gesamtserie (Doppelserie) 40,— DM, Teil 1—6 je 7,— DM.
Bewährtes Sprachübungsmaterial mit 552 Wort-Bild-Karten zur Stammler- und Dysgrammatikertherapie (Artikel-Übungen, Mehrzahlbildungen, Satzbau). Auch für die Betreuung von Ausländerkindern sowie für phonematische Differenzierungsübungen geeignet.

Bestellungen **nur direkt** beim **Verlag Sigrid Persen**, Billwiese 10, 2050 Hamburg 80.

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

Die Hefte älterer Jahrgänge der Zeitschrift

Die Sprachheilarbeit

konnten wir durch Ankauf ergänzen. Es sind fast alle Hefte wieder vorrätig. Zwischenverkauf vorbehalten.

Wir nehmen nach wie vor ältere Hefte, die uns fehlen, zurück und bitten um Rückfrage, welche Hefte von uns noch angekauft werden.

Wartenberg & Söhne Verlag, Theodorstraße 41, 2000 Hamburg 50



Landes-
hauptstadt

Düsseldorf

Für die in unserem Institut für Lebensberatung untergebrachte Beratungsstelle für Sprachbehinderte suchen wir ab sofort eine

Sprachheilpädagogin oder Logopädin

mit abgeschlossener Ausbildung.

Es erwartet Sie eine vielseitige und interessante Tätigkeit. Die sprachtherapeutische Arbeit vollzieht sich im Team, dem mit Ihnen dann vier Sprachheilpädagogen/Logopäden, ein Facharzt und der Sprachheilbeauftragte angehören. Sie haben auch Gelegenheit zu enger Zusammenarbeit mit den Abteilungen des Instituts für Lebensberatung, wie der Schulpsychologischen Beratungsstelle, dem Psychiatrischen und Neurologischen Gesundheitsdienst und dem Jugend- und Elternberatungsdienst.

Die Einstellung erfolgt im Angestelltenverhältnis zu den Bedingungen des Bundes-Angestelltentarifvertrages. Die Tätigkeit ist nach Vergütungsgruppe VI b/V b bewertet.

Interessierte Damen und Herren richten ihre Bewerbung mit handgeschriebenem Lebenslauf, Lichtbild und Abschriften oder Kopien ihrer Zeugnisse an die

Stadtverwaltung Düsseldorf — Personalamt —, Postfach 1120, 4000 Düsseldorf 1.