

ISSN 0584—2470

C 6068 F

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

Aus dem Inhalt

Otto Braun (Berlin), Gerhard Homburg (Bremen), Jürgen Teumer (Hamburg)
Grundlagen pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten

Heinrich Eglins, Gießen
Zur Frage der Schule für Sprachbehinderte
als »Durchgangsschule«

Umschau
Würdigung und Nachruf
Aus der Organisation
Bücher und Zeitschriften

Postverlagsort Hamburg · Februar 1980 · 25. Jahrgang · Heft 1

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	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	Dieter Kroppenber, Hegelstraße 49, 6500 Mainz
Saarland	Manfred Bohr, Koßmannstraße 16, 6600 Saarbrücken 6
Schleswig-Holstein	Heinz Cremer, Golfstraße 5a, 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 (064 22) 28 01

Prof. Dr. Jürgen Teumer, FA 9, Sonderpädagogik
Sedanstraße 19, 2000 Hamburg 13
Telefon: Dienststelle (040) 41 23 39 56

Verlag und Anzeigenverwaltung sowie Entgegennahme von Abonnementsbestellungen:

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

Bezugspreis pro Heft 3,60 DM, Jahresbezug (6 Hefte) 21,60 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

Februar 1980 · 25. Jahrgang · Heft 1

Die Sprachheilarbeit 25 (1980) 1, S. 1—17

Otto Braun (Berlin), Gerhard Homburg (Bremen), Jürgen Teumer (Hamburg)

Grundlagen pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten¹

- | | | | |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0. | Vorwort | 3. | Handlungsfelder |
| 1. | Zielbereiche | 3.1. | Strukturierung der Handlungsfelder
in Abhängigkeit vom Alter der
Sprachbehinderten |
| 2. | Handlungsweisen | 3.1.1. | Frühphase |
| 2.1. | Allgemeinpädagogische Bestimmungen | 3.1.2. | Elementarphase |
| 2.1.1. | Erziehung | 3.1.3. | Schulphase |
| 2.1.2. | Unterricht | 3.1.3.1. | Primarstufe und Sekundarstufe I |
| 2.1.3. | Training | 3.1.3.2. | Sekundarstufe II |
| 2.2. | Sprachbehindertenpädagogische
Bestimmungen | 3.1.4. | Jugend- und Erwachsenenalter |
| 2.2.1. | Sprachtherapeutische Erziehung | 3.2. | Strukturierung der Handlungsfelder
nach den institutionell-organisatorischen
Gegebenheiten |
| 2.2.2. | Sprachtherapeutischer Unterricht | 3.3. | Strukturierung der Handlungsfelder
nach Art der Sprachstörung |
| 2.2.3. | Sprachtherapie | 4. | Handlungskompetenz |
| 2.3. | Darstellung verschiedener Beziehungen
von Sprachtherapie zu Unterricht und
Erziehung | 5. | Literatur |
| 2.4. | Zusammenfassung | | |

0. Vorwort

Der vorliegende Beitrag ist das Arbeitsergebnis des Erziehungswissenschaftlichen Beirats, der auf Anregung der Ständigen Dozentenkonferenz für Sprachbehindertenpädagogik von der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. im Oktober 1977 eingerichtet worden ist.

Im Sinne des § 1 der Satzung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V., der die Förderung der Sprachheilpädagogik durch Zusammenarbeit aller für die Sprachheilarbeit qualifizierten Personen, Organisationen und Behörden vorsieht, wird versucht, das Feld pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten zu strukturieren.

Das nunmehr vorgelegte Konzept wurde als Teil eines anzustrebenden Gesamtkonzepts der Rehabilitation Sprachbehinderter in mehreren Arbeitssitzungen zwischen November 1977 und November 1979 entwickelt und sowohl im Kreise der Ständigen Dozentenkon-

¹ Sonderdrucke dieses Beitrages können kostenlos bezogen werden beim Geschäftsführenden Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V., Rostocker Straße 62, 2000 Hamburg 1, sowie bei der Ständigen Dozentenkonferenz — Sekretariat —, Pädagogische Hochschule, Keplerstraße 87, 6900 Heidelberg 1.

ferenz als auch des Hauptvorstandes der Deutschen Gesellschaft diskutiert. Das Papier ruht damit sowohl auf einem beispielhaften Konsens der Fachvertreter für Sprachbehindertenpädagogik an sonderpädagogischen Studienstätten als auch der breiten Zustimmung seitens der Mitglieder des Hauptvorstandes der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. auf.¹

Diskussionen über Fragen des rehabilitativen Handelns bei Sprachbehinderten leiden nach wie vor unter einer unzureichenden wissenschaftlich begründeten Positionsbestimmung der an der Rehabilitation Beteiligten. Subjektive Aussagen, zum Teil auch polemische und berufsständisch gefärbte Auseinandersetzungen stehen im Vordergrund.

Dagegen zielt der vorliegende Beitrag vor allem auf eine Herausarbeitung von allgemeinen, grundlegenden Merkmalen des *pädagogischen Handelns* bei Sprachbehinderten unter bewußter Vermeidung berufspolitischer Erwägungen. Er wird von seinen Autoren insoweit als offen verstanden, als er einerseits wissenschaftstheoretische Festlegungen in inhaltlicher Hinsicht zu vermeiden versucht, andererseits zu Standortbestimmungen anderer wissenschaftlicher Disziplinen und Praxisbereiche anregen will. Es ist damit auch keine Vorgabe für organisatorische und finanzielle Entscheidungen (wie z. B. hinsichtlich Schulformen oder Kostenträgerschaften) intendiert. Die Bestimmung des eigenen Standorts dient vielmehr als Baustein für eine der Komplexität des Aufgabenfeldes angemessene interdisziplinäre Kooperation.

Der Rückgriff auf herkömmliche Begriffe der Sprachbehindertenpädagogik erlaubt, die in den vorfindbaren Verhältnissen vorhandenen Entwicklungsmöglichkeiten zu erkennen und erfolgte Verengungen — beispielsweise die Gleichsetzung von Sprachbehindertenpädagogik mit Sprachbehindertenschulpädagogik oder diejenige von Sprachbehindertenpädagoge mit Sprachheillehrer — zu überwinden. Demzufolge wird nachstehend mit dem Begriff Sprachbehindertenpädagoge nicht eine bestimmte Berufsgruppenzugehörigkeit verstanden. Gemäß diesem Begriffsverständnis handelt derjenige als Sprachbehindertenpädagoge, in dessen Tätigkeit sprachbehindertenpädagogische Anteile enthalten sind (vgl. Abschnitt 2.2.).

Da der gegenwärtige Wissens- und Forschungsstand über die pädagogische Relevanz der Sprachbehinderungen und ihrer Folgen nur in Teilbereichen empirisch verlässliche Daten aufweist, erfolgt die Analyse des pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten anhand eines inhaltsoffenen handlungstheoretischen Strukturmodells und nicht auf der Basis eines anthropologisch orientierten Ansatzes, der die Ausgangslage des Sprachbehinderten strukturbestimmend machen müßte. Der gewählte Zugang hat den Vorteil, in größerer Differenziertheit die wesentlichen Bestimmungsmomente — Zielbereiche, Handlungsweisen, Handlungsfelder, Handlungskompetenzen — zu liefern.

Soll das vorliegende Arbeitsergebnis zu einer integrierenden Beschreibung von Grundlagen rehabilitativen Handelns bei Sprachbehinderten führen, müssen Konzeptionen aus der Sicht der komplementären Wissenschaften (z. B. der Medizin, Psychologie) berücksichtigt werden. Erst die Synopse aller Vorlagen würde einen Konsens über das Bezugssystem ermöglichen, in dem die Schwerpunkte und Überlappungsbereiche des Handelns der an der Rehabilitation bei Sprachbehinderten beteiligten Berufsgruppen neu bestimmt werden könnten.

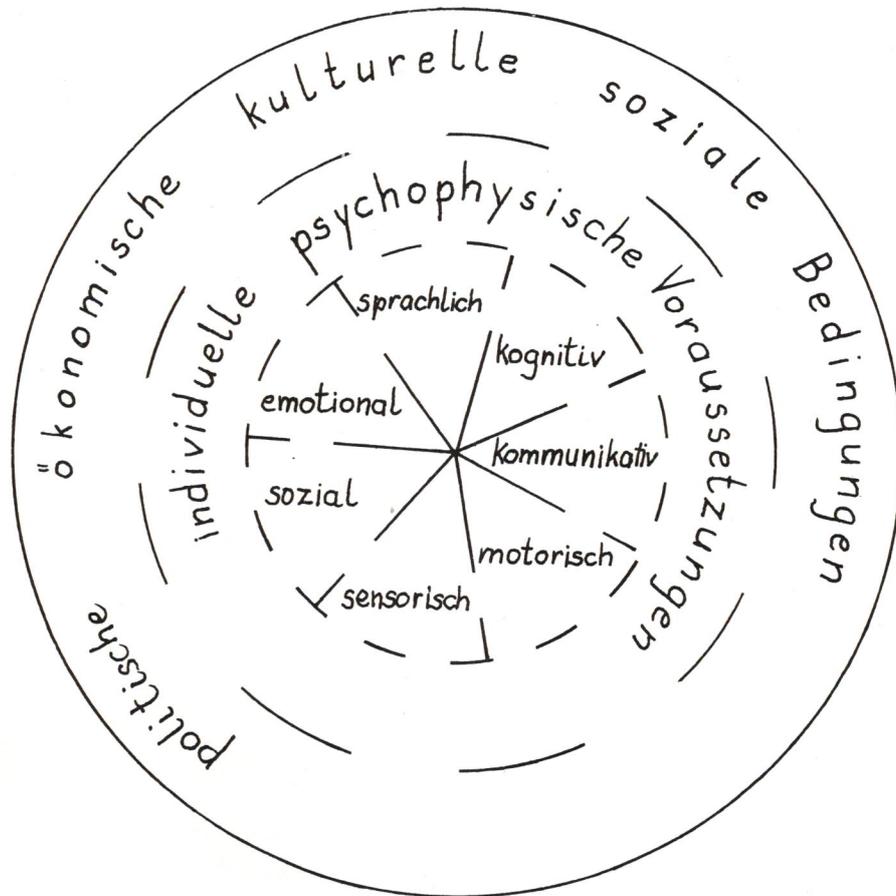
Der Zugang zur Charakterisierung der grundlegenden Merkmale pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten erfolgt über die Darstellung der Zielbereiche, Handlungsweisen, Handlungsfelder und der notwendigen Handlungskompetenz.

¹ Den Kollegen der Ständigen Dozentenkonferenz und den Mitgliedern des Hauptvorstandes der Deutschen Gesellschaft wird für die interessierte Aufnahme und kritische Auseinandersetzung gedankt.

1. Zielbereiche

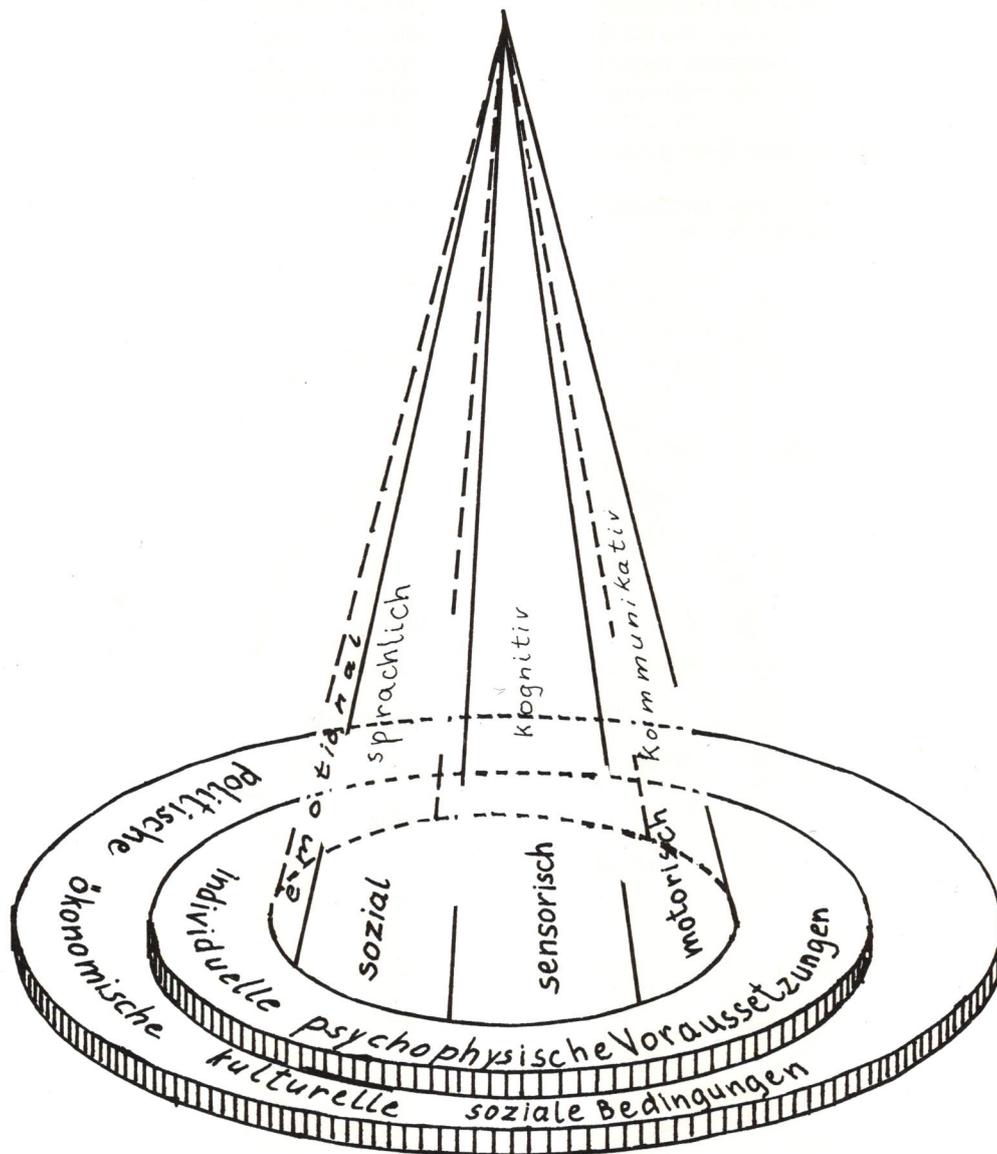
Generell ist pädagogisches Handeln bei Sprachbehinderten auf Lernen im weitesten Sinne ausgerichtet. Lernen als Grundvorgang der Persönlichkeitsentwicklung umfaßt alle funktionalen und intentionalen Modifikationen des Erlebens und Verhaltens im sprachlichen, kognitiven, kommunikativen, motorischen, sensorischen, emotionalen und sozialen Bereich. Auf der Basis der individuellen psychophysischen Ausgangslage vollziehen sich diese Modifikationen in Abhängigkeit von konkret gegebenen ökonomischen, politischen, kulturellen und sozialen Bedingungen (vgl. Abb. 1.1. und 1.2.).

Abb. 1.1.: Beziehungsgefüge der Zielbereiche pädagogischen Handelns unter normalen Bedingungen (Draufsicht des Modells)



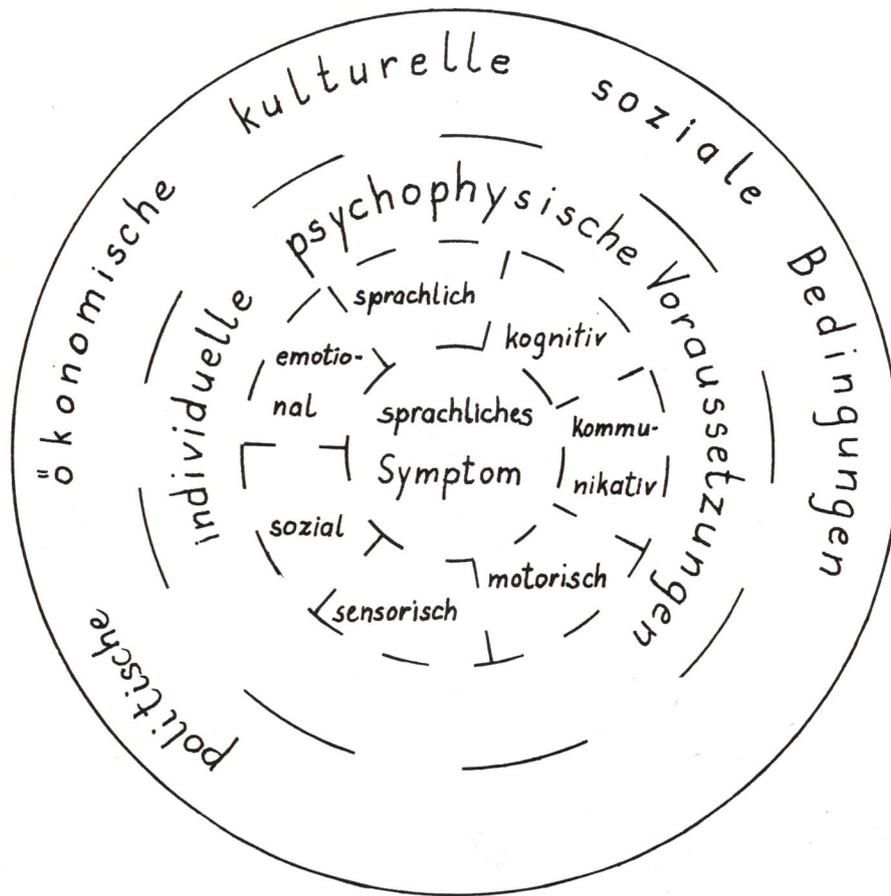
Anmerkungen zu den Abb. 1.1. und 1.2.: Die Darstellungen sollen das Beziehungsgefüge der in der Pädagogik allgemein für relevant erachteten Zielbereiche idealtypisch abbilden. Es ist zu berücksichtigen, daß im realen pädagogischen Handeln nicht immer alle abgebildeten Faktoren vorhanden sind. Es ist möglich, daß auch andere, nicht genannte Variablen wirksam sind. Darüber hinaus stehen die Faktoren in unterschiedlicher Weise in Interdependenzen. Diese werden ebenso wie die vorhandenen Überlappungen, hierarchischen Anordnungen und zeitlichen Abfolgen nicht abgebildet.

Abb. 1.2.: Beziehungsgefüge der Zielbereiche pädagogischen Handelns unter normalen Bedingungen (perspektivische Sicht des Modells)



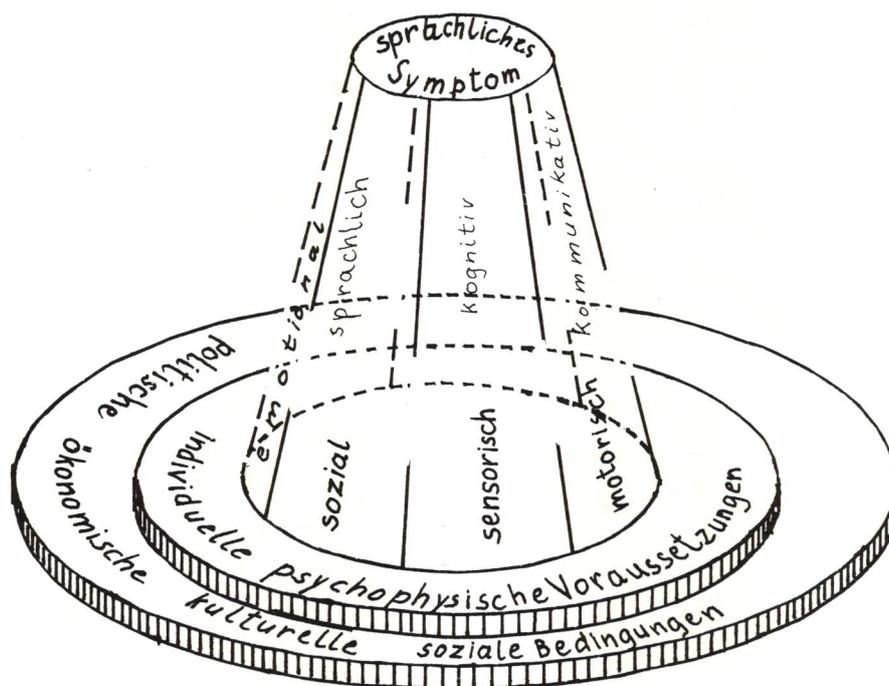
Die negative Bewertung eines Merkmals der Kommunikation, das in der jeweiligen Situation von einem als durchschnittlich geltenden Ausprägungsgrad abweicht, führt zu Veränderungen im intra- und interpersonellen Beziehungssystem und somit zu Veränderungen des Lernens, weil das sprachliche Symptom sowohl auf Seiten der Interaktionspartner als auch des Betroffenen in den Mittelpunkt der Wahrnehmung rückt (vgl. Abb. 2.1. und 2.2.).

Abb. 2.1.: Veränderungen des Beziehungsgefüges der Zielbereiche pädagogischen Handelns bei gestörter Sprache (Draufsicht des Modells)



Anmerkungen zu den Abb. 2.1. und 2.2.: Im Unterschied zu den Abb. 1.1. und 1.2., in denen die Zielbereiche des Lernens unter normalen Bedingungen in idealtypischer Weise im Sinne der Gewinnung handlungsleitender Zielkategorien dargestellt werden, sollen die Abb. 2.1. und 2.2. die bereits vollzogene Zielentscheidung des Pädagogen veranschaulichen. Generell kann jeder Zielbereich in den Mittelpunkt des Handlungsinteresses des Pädagogen rücken. Dargestellt ist hier die spezifische Sichtweise des Sprachbehindertenpädagogen. Bezogen auf den Sprachbehinderten bedeutet die Darstellung der Beeinträchtigung des sprachlichen Bereichs nicht, wie Abb. 2.2. suggeriert, daß auch die anderen Verhaltensbereiche in gleichem Maße betroffen sein müssen.

Abb. 2.2.: Veränderungen des Beziehungsgefüges der Zielbereiche pädagogischen Handelns bei gestörter Sprache (perspektivische Sicht des Modells)



2. Handlungsweisen

2.1. Allgemeinpädagogische Bestimmungen

Pädagogisches Handeln als interaktionales Geschehen zwischen handelnden Personen ist durch Zielkonstitution (Antizipation), Realisation und Kontrolle gekennzeichnet. Dabei ist von der Eigenaktivität und dem jeweils erreichten Stand der Persönlichkeitsentwicklung des zu fördernden Individuums auszugehen. Bei den Adressaten sollen je nach weltanschaulicher Ausrichtung der Beteiligten als wertvoll beurteilte psychophysische und psychosoziale Dispositionen, d. h. Erlebens- und Verhaltensbereitschaften gefördert bzw. unerwünschte abgebaut werden (Zielkonstitution).

2.1.1. Erziehung

Alle Handlungen, die in unmittelbar gegebenen Realsituationen zur Zielerreichung ausgeführt werden (Realisation) und am Lernergebnis beim zu Erziehenden gemessen werden (Kontrolle), werden Erziehung genannt. Notwendig ist, daß die Festlegung der Erziehungsziele vom Kinde her erfolgt und für Unvorhergesehenes offen ist. Daraus ergibt sich, daß der Erziehende über eine genaue Kenntnis der Persönlichkeitsstruktur des zu Erziehenden sowie über eine differenzierte Fähigkeit zur Situationsanalyse verfügt.

2.1.2. Unterricht

Wenn eine organisierte Förderung der angestrebten psychophysischen und psychosozialen Dispositionen in hergestellten Situationen erfolgt, handelt es sich um Unterricht. Er wird konstituiert durch Entscheidungen über Ziele, Inhalte, Methoden und Medien, die in Abhängigkeit von den jeweiligen sachlichen, personellen und situativen Rahmenbedin-

gungen getroffen werden und deren Interdependenz berücksichtigt werden muß. Diesen Entscheidungen steht auf der Seite des Lernenden die aktive und zunehmend selbständige Auseinandersetzung mit der organisierten Lernsituation gegenüber. Je mehr der Lernende die organisierte Unterrichtssituation als seine Lernsituation annimmt, um so wirksamer sind dessen Lernprozesse. Je mehr Eigenaktivität der Lernende in die Lernsituation einbringt, desto mehr erübrigen sich lernsteuernde Maßnahmen.

2.1.3. Training

Training beinhaltet alle jene Maßnahmen, die auf dem systematischen, übungsmäßigen Aufbau neuer bzw. die Verfeinerung vorhandener isolierter physischer, psychischer und psychophysischer Funktionen ausgerichtet sind (z. B. motorisches Training, Rechtschreibtraining, Training der Aufmerksamkeit).

Die beschriebenen Handlungsmodi Erziehung, Unterricht und Training unterscheiden sich demnach hinsichtlich Organisiertheit, Spezifität und Professionalität, was sich vor allem in der Vorhersagbarkeit der Situationen, der Festgelegtheit der Ziele und den methodischen Differenzierungsmöglichkeiten äußert.

2.2. Sprachbehindertenpädagogische Bestimmungen

Erziehung, Unterricht und Training erfahren eine spezifische qualitative Veränderung, wenn der Abbau der sprachlichen Beeinträchtigung zur bestimmenden Konstituente des pädagogischen Handelns wird: Erziehung wird zur sprachtherapeutischen Erziehung, Unterricht zum sprachtherapeutischen Unterricht, Training zur Sprachtherapie. Dieser generell bestehende sprachtherapeutische Anspruch läßt sich infolge situativer Bedingungen in der pädagogischen Praxis nicht immer einlösen, d. h., daß sich Erziehung, Unterricht und Training in den sprachtherapeutischen Handlungsfeldern nicht in jedem Fall sprachtherapeutisch konzipieren bzw. durchsetzen lassen.

2.2.1. Sprachtherapeutische Erziehung

Bei den Sprachbehinderten können Ausfälle, Verformungen, Hemmungen in den genannten Zielbereichen (vgl. Abb. 2.1. und 2.2.) in verschiedenem Ausprägungsgrad entweder als Bedingungen oder als Folgen vorliegen. Das erzieherische Handeln, das von Realsituationen ausgeht und auf diese hinorientiert ist, intendiert demzufolge Neu- bzw. Wiederaufbau erwünschter, Abbau bzw. Korrektur unerwünschter Erlebens- und Verhaltensweisen und -bereitschaften. Das spezifische — sprachtherapeutische — Moment des erzieherischen Handelns des Sprachbehindertenpädagogen besteht darin, daß die angestrebten Modifikationen immer unter dem Blickwinkel der jeweils vorhandenen sprachlichen Abweichung erfolgen.

Im Falle irreversibel erscheinender sprachlicher Störungen (z. B. schweres Stottern) hat die erzieherische Führung auf ein weiteres Leben mit der Behinderung vorzubereiten, was entweder den Aufbau einer neuen, die Behinderung akzeptierenden persönlichen und sozialen Identität oder die Stabilisierung der bereits vorhandenen bedeutet.

Im Falle positiv veränderbarer sprachlicher Abweichung (z. B. bei verzögerter Sprachentwicklung oder Stammeln) zielt das erzieherische Tun auf ein Korrigieren der Lernvorgänge, die zu sprachstrukturellen bzw. peripher-funktionellen Veränderungen geführt haben; im Falle ausgebliebenen Sprachlernens (z. B. bei Sprachentwicklungsbehinderung) soll das erzieherische Handeln ein beschleunigtes Nachholen von sprachlichen Lernprozessen bewirken; im Falle von Sprachverlust (z. B. bei Aphasie) besteht die Aufgabe im Wieder-Erlernen von Sprache.

Insgesamt verbindet das sprachtherapeutisch-erzieherische Handeln des Sprachbehindertenpädagogen komplexe Realsituationen mit höchst organisierten hergestellten Lernsituationen. Sprachtherapeutisch-erzieherisches Handeln ist letztlich auf die Ablösung des

Sprachbehinderten aus den hergestellten Lernsituationen und auf die Hinführung zur Beherrschung in nichtvermittelten natürlichen Situationen ausgerichtet.

Erzieherisches Handeln des Sprachbehindertenpädagogen will weiterhin verhindern, daß sprachliche Auffälligkeiten entstehen bzw. bereits entstandene sich sekundär manifestieren. Voraussetzung dafür sind zum einen breitgestreute Informationen, zum anderen zielgerichtete Maßnahmen bei besonders gefährdeten Kindern bereits schon in der Frühphase.

2.2.2. Sprachtherapeutischer Unterricht

Unterricht als organisierte Form der Vermittlung der gesellschaftlich-kulturellen Tradition und Wirklichkeit in planmäßig hergestellten Situationen intendiert gegenwärtig und zukünftig erforderliche individuelle und soziale Qualifikationen.

Für die Herstellung von unterrichtlichen Lernsituationen bei Sprachbehinderten ist deren Ausgangslage in den verschiedenen Zielbereichen (vgl. Abb. 2.1. und 2.2.) maßgebend.

Zielkonstitution und Gestaltung der Lernbedingungen werden stets von der jeweils vorliegenden sprachlichen Abweichung sowie deren Bedingungen und Folgen bestimmt. Art und Ausmaß der sprachlichen Beeinträchtigung führen zu je verschiedenen inhaltlichen, intentionalen, methodischen und medialen Entscheidungen. Je mehr die genannten Entscheidungsmerkmale mit den spezifischen Ausgangslagen der Sprachbehinderten korrespondieren, desto näher ist Unterricht der Zielsetzung sprachtherapeutischen Unterrichts. Sprachtherapeutisch-unterrichtliches Handeln ist in erster Linie auf die systematisch organisierte Vermittlung von Wissen (im Sinne von Fakten bzw. Einsichten), Fertigkeiten und Fähigkeiten unter sprachlich erschwerten Bedingungen ausgerichtet. Jede Situation, in der zugleich Bildungsinhalte planmäßig vermittelt und sprachliche Mängel gezielt angegangen werden, erfüllt demnach die Bedingung sprachtherapeutischen Unterrichts. In diesem Sinne kann sprachtherapeutischer Unterricht unabhängig von Alter und Anzahl der Adressaten sowie den institutionellen Gegebenheiten gesehen werden.

2.2.3. Sprachtherapie

Wenn die Veränderung des beeinträchtigten Sprachverhaltens die planmäßige Herstellung der Sprachlernsituation bestimmt, sind die Merkmale von Sprachtherapie gegeben. Sprachtherapie umfaßt die Förderung sowohl spezifischer physiologischer und psychologischer Funktionen (Funktionstraining der Sprechwerkzeuge, sensomotorisches Training, Aufmerksamkeitstraining u. a. m.) als auch komplexer psychophysischer und psychosozialer Verhaltensweisen (Spieltherapie, Gesprächstherapie, Selbstbehauptungstraining u. a. m.).

Sprachbehindertenpädagogische Handlungskompetenz zeichnet sich durch eine systematische, hypothesengesteuerte Datenbeschaffung zur Ausgangslage, zur Zielbestimmung und zur methodischen Gestaltung der Sprachlernsituation, durch Verfügbarkeit über adäquate Methoden und Medien und deren personenbezogene Anwendung, durch Durchführungs- und Ergebniskontrolle sowie Ableitung begründeter Folgemaßnahmen aus. Sprachtherapeutisches Handeln setzt gründliche Kenntnisse über Sprache und Sprechen als Struktur und Prozeß auf der phonologischen, morphologisch-syntaktischen, semantischen und pragmatischen Ebene voraus. Um den sprachtherapeutischen Prozeß in Gang zu bringen und aufrechtzuerhalten, ist es notwendig, daß die Diskrepanz zwischen individuell vorgefundenem und möglichem Sprachhandeln auf methodisch geordnete Weise verringert wird. Die Effizienz des sprachtherapeutischen Prozesses ist abhängig von der Zerlegung dieser Diskrepanz in die für das Individuum jeweils nächsterreichbaren Teilziele. Die inhaltliche Bestimmung der Segmentierung wird um so präziser, je besser die Umsetzung der fachwissenschaftlichen Erkenntnisse auf Beobachtung und Analyse der aktuellen sprachlichen Leistungen des Sprachbehinderten gelingt.

2.3. Darstellung verschiedener Beziehungen von Sprachtherapie zu Unterricht und Erziehung

Aus der Fülle der Formen, die sich aus den verschiedenen Beziehungen zwischen Sprachtherapie einerseits sowie Unterricht und Erziehung andererseits ergeben, sollen im folgenden lediglich die bisher in der Literatur häufig reflektierten Konstellationen von Sprachtherapie und Unterricht dargestellt werden.

Die Sprachtherapie kann im Verhältnis zum Unterricht isoliert, additiv, integriert oder immanent gesehen werden.

Isolierte Sprachtherapie läuft räumlich, zeitlich und inhaltlich vom Unterricht getrennt ab (z. B. Einzeltherapie des Stammelns außerhalb des Unterrichts).

Additive Sprachtherapie findet im gleichen räumlichen und zeitlichen Rahmen statt; dabei werden den allgemeinbildenden sprachtherapeutisch wirksame Unterrichtsinhalte hinzugefügt (z. B. Therapie des Stammelns in Stillbeschäftigungsphasen während des Unterrichts).

Integrierte Sprachtherapie bündelt durch methodische Maßnahmen allgemeinbildende und sprachtherapeutisch wirksame Inhalte. Ausgehend von den individuellen Förderbedürfnissen der Sprachbehinderten wird nach Fördermöglichkeiten gesucht, die sich mit der Vermittlung des Unterrichtsgegenstandes verbinden lassen (z. B. Verbindung von Artikulationsübungen mit dem Erwerb eines Lautes im Rahmen des Erstleseunterrichts).

Bei immanenter Sprachtherapie liegt die sprachtherapeutische Wirkung des Unterrichts im Unterrichtsgegenstand selbst begründet (z. B. akusto-motorische Differenzierungsübungen im Rahmen der rhythmisch-musikalischen Erziehung).

2.4. Zusammenfassung

In Abb. 3 werden die in den voranstehenden Abschnitten definierten Positionen und einige mögliche Beziehungen zwischen Erziehung, Unterricht und Training einerseits, sprachtherapeutischer Erziehung, sprachtherapeutischem Unterricht und Sprachtherapie andererseits veranschaulicht. Die definierten Positionen stellen idealtypische Formen dar. In Wirklichkeit vollzieht sich pädagogisches Handeln in mehr oder weniger deutlich voneinander unterscheidbaren Misch- und Übergangsformen. Um dieses zu verdeutlichen, sind dafür in die Abb. 3 exemplarisch Pfeile eingezeichnet (siehe S. 10). Pfeil 1 weist auf die mögliche Verbindung von Erziehung und Unterricht hin, aus der »erziehender Unterricht« entsteht. Pfeil 2 deutet mögliche Verbindungen von Unterricht mit Sprachtherapie an (vgl. Abschnitt 2.3.).

3. Handlungsfelder

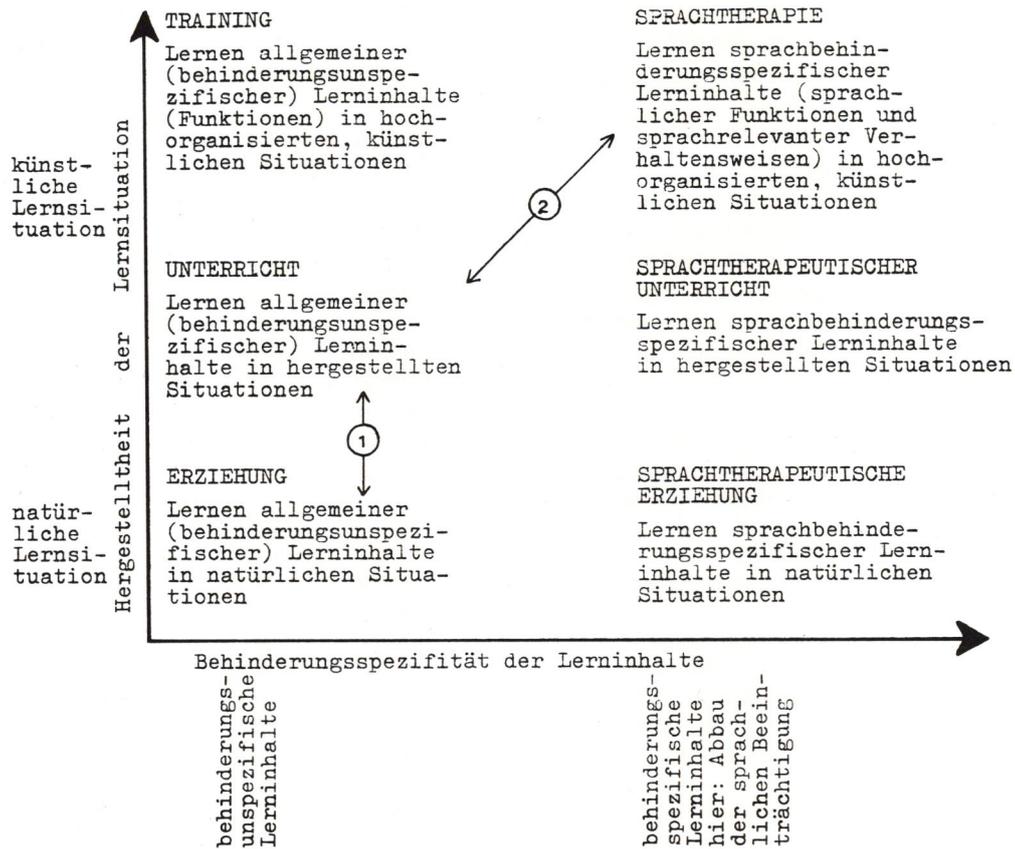
Sprachtherapeutische Erziehung, sprachtherapeutischer Unterricht und Sprachtherapie bei sprachbehinderten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit dem Ziel ihrer Rehabilitation erfolgen in pädagogischen, psychologischen und medizinischen Einrichtungen. Dabei wechseln die Schwerpunkte der Tätigkeit des Sprachbehindertenpädagogen in Abhängigkeit vom Alter der Sprachbehinderten, von den institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen und der Art der Sprachstörungen.

3.1. Strukturierung der Handlungsfelder in Abhängigkeit vom Alter der Sprachbehinderten

3.1.1. Frühphase

In der Frühphase (0 bis 3 Jahre) liegen die Akzente des pädagogischen Handelns in einer multimedialen Information über die Bedeutung der Sprache, der normgerechten Sprachentwicklung, über die Störanfälligkeit, aber auch die Förderbarkeit sprachlicher Leistungen sowie die Problematik und vielschichtige Verzweigung einer Sprachbehinderung. Insbesondere dienen Vorträge, Seminare und Gespräche dazu, den Kenntnisstand von Müttern/

Abb. 3.: Veranschaulichung von Positionen und einigen möglichen Beziehungen zwischen Erziehung, Unterricht und Training einerseits, sprachtherapeutischer Erziehung, sprachtherapeutischem Unterricht und Sprachtherapie andererseits



Eltern, Ärzten, Sozialpädagogen u. a. zu erweitern, um eine breitgestreute Erfassung zu ermöglichen und gezieltere präventive Maßnahmen anzuregen.

Im Falle des Verdachts einer Entwicklungsgefährdung schafft eine interdisziplinäre Diagnostik die Voraussetzungen für das Handeln des Sprachbehindertenpädagogen. Seine steuernden Eingriffe, durch die sprachliche, kognitive, psychomotorische und soziale Lernprozesse angebahnt bzw. aufrechterhalten sowie gegebenenfalls kompensatorische Techniken eingeübt werden, können sowohl im unmittelbaren Lebensraum des Kindes (sprachtherapeutische Erziehung) als auch in hergestellten Situationen (sprachtherapeutischer Unterricht) erfolgen. Dabei geht es nicht ausschließlich um punktuelle, störungsspezifische Maßnahmen (Sprachtherapie), die die Gefahr eines einseitigen, additiven Leistungstrainings enthalten. In jedem Falle ist davon auszugehen, daß die Familie durch eingehende Beratung und Anleitung befähigt wird, das Kind zu verstehen, zu bejahen, angemessen zu fördern und daß in der Anleitungssituation Erlernte in den familiären Alltag zu übertragen und anzuwenden. Wichtig ist dabei, die Familie in ihrer erzieherischen Eigenverantwortlichkeit zu stützen.

3.1.2. Elementarphase

In der Elementarphase (4 bis 6 Jahre) liegen die Akzente pädagogischen Handelns des Sprachbehindertenpädagogen über das in 3.1.1. Dargestellte hinaus auf systematischer sprachrelevanter therapeutischer Intervention in den in den Abb. 2.1. und 2.2. genannten Zielbereichen, wobei die Art und Ausprägung der jeweiligen Symptomatik das Vorgehen determinieren. Angestrebt wird, einerseits bereits offenkundige Entwicklungsabweichungen zu korrigieren bzw. abzubauen, andererseits drohende Fixierungen und Fehlentwicklungen zu verhüten. Auf der Grundlage der interdisziplinär gewonnenen diagnostischen Information obliegt dem Sprachbehindertenpädagogen die Entscheidung über die Organisationsform des sprachbehindertenpädagogischen Eingreifens. In Abhängigkeit von der Prognose ist zu entscheiden, ob die notwendigen Maßnahmen ambulant (im Elternhaus, Kindergarten, in der Beratungsstelle) oder stationär (in Wechselgruppen, Sondertagesheimen, Sonderkindergärten, Vorklassen) durchgeführt werden. Die entscheidende Intention der gesamten sprachbehindertenpädagogischen Förderung in dieser Phase ist, die Voraussetzung für eine Schullaufbahn im Rahmen der Regelschule¹ zu schaffen. Erreichbar ist diese Zielsetzung nur durch eine konsequente und stetige Durchführung aller möglichen Fördermaßnahmen (sprachtherapeutische Erziehung, sprachtherapeutischer Unterricht, Sprachtherapie), die durch Beratung und Anleitung aller am Erziehungsprozeß Beteiligten abgesichert wird.

3.1.3. Schulphase

3.1.3.1. Primar- und Sekundarstufe I

Bei sprachlich auffälligen schulpflichtigen Kindern ist zu entscheiden, ob sie innerhalb der Regelschule, anderer Sonderschulen oder der Schule für Sprachbehinderte angemessen gefördert werden können. Das bedeutet, daß die Diagnostik Aufschluß geben muß über das Verhältnis von individuellen Lernvoraussetzungen des sprachlich auffälligen Kindes und den institutionell gegebenen Fördermöglichkeiten.

Ist die Auffälligkeit auf den sprachlichen Bereich beschränkt, d. h. sind keine weiteren Einschränkungen der Lernmöglichkeiten erkennbar, können ambulante sprachbehindertenpädagogische Maßnahmen im Rahmen der Regelschule ausreichen. Diese Form der Förderung kann sowohl schulisch (innerhalb und/oder neben dem Unterricht) als auch schulunabhängig vollzogen werden.

Ist die sprachliche Abweichung mit einer anderweitigen schwerwiegenden Auffälligkeit in den Bereichen des Hörens, Sehens, Bewegens, Verhaltens und Lernens verbunden, bestimmen deren Verhältnis und Art und Umfang der Fördermöglichkeiten in den vorhandenen Sonderschulen die Wahl der Sonderschulform. Dort kann die sprachtherapeutische Betreuung der Kinder sowohl innerhalb des Unterrichts als auch separat geleistet werden.

Dominiert die sprachliche Beeinträchtigung die anderen erkennbaren Erlebens- und Verhaltensauffälligkeiten und erscheinen regelschulbegleitende oder zeitlich begrenzte stationäre Maßnahmen nicht hinreichend erfolgversprechend, ist die Ein- bzw. die Umschulung in die Schule für Sprachbehinderte geboten. Als Durchgangsschule verfolgt sie das Ziel, die Kommunikationsfähigkeit soweit zu entwickeln, daß ein erfolgreicher Besuch der Regelschule möglich bzw. wieder möglich wird. Als Stätte der Schulpflichterfüllung bereitet sie auf das berufliche und gesellschaftliche Leben angesichts eingeschränkter Kommunikationsfähigkeit vor.

Das pädagogische Handeln in der Schule für Sprachbehinderte erstreckt sich auf sprachtherapeutischen Unterricht, sprachtherapeutische Erziehung und Sprachtherapie.

¹ Als Regelschule gelten alle Schulen, die nach allgemeinen Lehrplänen arbeiten und keine Sonderschulen sind.

Voraussetzung für sprachtherapeutischen Unterricht sind eine zielorientierte, sequentiell strukturierte Ausgangs- und Begleitdiagnostik sowie eine entsprechende Unterrichtsplanung und -gestaltung, die die curricularen Anforderungen und die sprachtherapeutischen Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt.

Je differenzierter die Individual- und Sachstruktur analysiert werden, desto leichter läßt sich das objektiv gegebene Spannungsverhältnis zwischen curricularen und sprachtherapeutischen Erfordernissen lösen. Sprachtherapeutischer Unterricht kann demzufolge curriculare bzw. sprachtherapeutische Ziele in unterschiedlichen Anteilen verfolgen, ohne dabei seine Qualität zu verlieren.

Voraussetzung für sprachtherapeutische Erziehung ist das Auffinden solcher Realsituationen, die die Möglichkeit bieten, das im sprachtherapeutischen Unterricht erworbene Verhalten anwenden zu können. Um den angestrebten Transfer realisieren zu können, muß der schulische Raum verlassen werden. Adäquates Verfügenkönnen über Sprach- und Interaktionsmuster erfordert die richtige Wahrnehmung der Situation, die Erstellung eines (sozialen) Handlungsplanes, die Auswahl und Modifikation der unterrichtlich angeeigneten Hörer- und Sprecherstrategien und deren Rückkoppelung.

Sprachtherapeutischer Unterricht und sprachtherapeutische Erziehung bauen auf der Sprachtherapie auf (Basisfunktion der Sprachtherapie). Außerdem sind auch weitgehend isolierte sprachtherapeutische Maßnahmen notwendig (Begleitfunktion der Sprachtherapie).

Die Abstimmung der mehrdimensionalen Behandlungspläne erfolgt in Kooperation mit Ärzten und Psychologen sowie mit den jeweils zuständigen Mitarbeitern der Schule für Sprachbehinderte (z. B. Sozialpädagogen, Krankengymnasten, Beschäftigungstherapeuten).

3.1.3.2. Sekundarstufe II

Im Vordergrund sprachtherapeutischen Handelns auf der Sekundarstufe II stehen sprachtherapeutische Maßnahmen in der Ambulanz oder in stationären Einrichtungen, die zur Selbststeuerung des Verhaltens in den verschiedenen sozialen Feldern führen sollen.

Außerdem umfaßt die Tätigkeit die Beratung in Fragen der weitergehenden Schullaufbahn und der beruflichen Eingliederung.

3.1.3. Jugend- und Erwachsenenalter

In dieser Phase werden vom Sprachbehindertenpädagogen sprachbehindertenpädagogische Maßnahmen sowohl bei entstehenden als auch bei rezidivierenden Sprachstörungen durchgeführt. Er berät den Sprachbehinderten sowie unterschiedliche Adressatengruppen (z. B. Eltern, Lehrer, Schüler, Behörden, Verbände, Vereine, Arbeitgeber) in allen mit der Sprachbehinderung in Zusammenhang stehenden Fragen. Er führt sprachtherapeutische Maßnahmen ambulant und stationär durch, um einem möglichen Verlust der personalen und sozialen Identität vorzubeugen bzw. auf ein Leben mit der Behinderung vorzubereiten.

Solange Sachverwalter von Interessen der Sprachbehinderten fehlen, setzt er sich zudem für deren Belange öffentlichkeitswirksam, insbesondere in Fachverbänden, gewerkschaftlichen, politischen, kirchlichen und sozialen Organisationen ein und fördert Entstehung und Arbeit von Selbsthilfegruppen.

3.2. Strukturierung der Handlungsfelder nach den institutionell-organisatorischen Gegebenheiten

Bei den gegenwärtig vorhandenen institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen ist der Sprachbehindertenpädagoge in unterschiedlich akzentuierter Weise erziehend, unterrichtend, therapierend und beratend in folgenden Einrichtungen tätig. Das sind:

Beratungsstellen an

- allgemeinen Schulen, Sonderschulen, Heimen und Sprachheilzentren
- Gesundheits- und Sozialämtern
- pädagogischen Frühstationen und Kinderzentren
- Rehabilitationszentren
- Erziehungsberatungsstellen öffentlicher und freier Träger und
- in freier Praxis;

Vorschuleinrichtungen

- Sondertagesheime, Kindertagesstätten, Kindergärten, Tagesheime
- Sonderkindergärten, Schulkindergärten, Sonderschulkindergärten
- Wechselgruppen, diagnostisch-therapeutische Spielgruppen und teilstationäre Einrichtungen;

Schulische Einrichtungen

- Regelschulen
- Klassen und Schulen für Sprachbehinderte
- Heimsonderschulen, Klinikschulen
- Sonderschulen für Gehörlose, Schwerhörige, Blinde, Sehbehinderte, Geistigbehinderte, Lernbehinderte, Körperbehinderte, Verhaltensgestörte
- Klassen für Mehrfachbehinderte
- Wechselgruppen;

Klinische Einrichtungen

- Kliniken oder Abteilungen für
 - Stimm-, Sprach- und Hörstörungen
 - Hals-, Nasen- und Ohrenkrankheiten
 - Nervenkrankheiten
 - Kinderkrankheiten
 - Kieferchirurgie
- Spezialkliniken für z. B. Aphasien und Dysarthrien.

3.3. Strukturierung der Handlungsfelder nach Art der Sprachstörung

Die Planung und Herstellung von Sprachlernsituationen durch den Sprachbehindertenpädagogen wandeln sich in Abhängigkeit von der jeweils wahrgenommenen sprachlichen Symptomatik. Da eine kategoriale Systematik der Sprachstörungen wie z. B. die nach der Unterscheidung Sprache/Sprechen, organisch/funktionell oder impressiv/expressiv die Gefahr in sich birgt, einerseits bestehende Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Sprachstörungen unbeachtet zu lassen, andererseits aber die tatsächlich vorhandenen Unterschiede überzubetonen, empfiehlt es sich, aus praktischen Gründen von einer syndromorientierten Einteilung auszugehen:

- Entwicklungsverzögerungen der Sprache (Stammeln, Dysgrammatismus)
- früh- und späterworbene Störungen der ausgebildeten Sprache (Aphasie, Dysphasie)
- zentrale Entwicklungsbehinderungen der Sprache (Hörstummheit, auditive Agnosie)
- Sprachbehinderungen bei pathologischen Veränderungen der Sprechorgane
- Dysarthrien
- Stottern
- Poltern
- psychogene Stummheit (Mutismus)
- Sprachstörungen bei Autismus
- Stimmstörungen
- Lese-Rechtschreib-Schwäche

4. Handlungskompetenz

Gegenwärtig wird die Kompetenz der sprachbehindertenpädagogisch Handelnden in verschiedenen Ausbildungs- und Studiengängen erworben. Sie kann deshalb nicht unabhängig von den gegebenen, im weitesten Sinne gesellschaftlichen, Bedingungen gesehen und beschrieben werden. Es ist nicht beabsichtigt, an dieser Stelle alle bestehenden Ausbildungs- und Studiengänge zu dokumentieren. Im Interesse des Offenhaltens der im Vorwort angesprochenen Diskussionen um Standortbestimmungen anderer wissenschaftlicher Disziplinen und Praxisbereiche wird im folgenden ausschließlich auf die Handlungskompetenz desjenigen abgehoben, der an den gegenwärtigen sonderpädagogischen Studienstätten die Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik studiert.

Das Studium der Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik an Universitäten, Erziehungswissenschaftlichen und Pädagogischen Hochschulen umfaßt

- den Studiengang Erziehungswissenschaft,
- den Studiengang eines Lernbereichs bzw. eines Unterrichtsfaches und
- den Studiengang Sondererziehung und Rehabilitation.

Es führt zu den Abschlüssen Diplompädagoge (Schwerpunkt Sonderpädagogik), Lehramt für Sonderpädagogik, Magister und/oder Promotion.

Am erziehungswissenschaftlichen Studiengang sind generell Pädagogik, Psychologie, Soziologie bzw. Politikwissenschaft sowie fakultativ Philosophie, Rechtswissenschaft, Ökonomie und andere Disziplinen beteiligt.

Als Lernbereiche gelten Frühpädagogik, Vorschulerziehung, Schulpädagogik, außerschulische Pädagogik, Erwachsenenbildung, Sprache, Sachunterricht, Gesellschaftslehre, Technik, Gestaltung, Arbeitslehre u. a. In einzelnen Bundesländern existieren unterschiedliche Regelungen. Die Unterrichtsfächer entsprechen dem schulischen Fächerkanon.

Der Studiengang Sondererziehung und Rehabilitation beinhaltet eine oder zwei sonderpädagogische Fachrichtung(en). Das Studium der Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik gliedert sich in fachrichtungsrelevante Anteile der Pädagogik, Didaktik, Diagnostik, therapeutischen Methodik, Sprachwissenschaft, Psychologie, Soziologie, Phoniatrie, Hals-Nasen-Ohren-Heilkunde, Pädoaudiologie, Psychopathologie sowie des Schul-, Sozial- und Jugendrechts.

Der Realisierung des Theorie-Praxisbezuges dienen Erkundungen (orientierendes Praktikum), praktische Anleitungen (einführendes Praktikum) und Übungen in Diagnostik, Therapie und Unterricht (Sozialpraktikum, Therapiepraktikum, Schulpraktikum). Dadurch wird der Studierende der Sprachbehindertenpädagogik auf sein berufliches Tätigkeitsfeld so vorbereitet, daß er über das erforderliche Wissen im Sinne von Fakten und Einsichten sowie über die Methoden seiner Fachrichtung verfügt und zu wissenschaftlicher Reflexion über sein pädagogisches Handeln befähigt wird.

Im einzelnen werden Kenntnisse und Fertigkeiten erworben:

*Sprachbehindertenpädagogik*¹

- Theoretische und praktische Ansätze der Sondererziehung und Rehabilitation Sprachbehinderter in Vergangenheit und Gegenwart
- Erscheinungsformen und Ursachen der Sprachbehinderungen
- Institutionen und Organisationsformen der Sondererziehung und Rehabilitation von Sprachbehinderten

¹ Sprachbehindertenpädagogik wird als Oberbegriff verwendet und umfaßt das pädagogische Handeln bei allen Formen und Graden sprachlicher Beeinträchtigung.

- Früherfassung, Früherkennung und Frühförderung Sprachbehinderter
- Maßnahmen und Einrichtungen der Vorschulerziehung und Rehabilitation Sprachbehinderter
- Probleme der pädagogischen Förderung Mehrfachbehinderter

Sprachbehindertendidaktik

- Lehren und Lernen bei Sprachbehinderten
 - Sprachdidaktik
 - spezielle Medien
 - besondere Förderbereiche, spezifische Lernziele
- Besonderheiten in den Lernvoraussetzungen sprachbehinderter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener
- didaktische Konzepte der Sprachbehindertenpädagogik (z. B. Vorschule, Schule)
- spezielle Methoden zur Therapie von
 - Entwicklungsverzögerungen der Sprache (Stammeln, Dysgrammatismus)
 - zentralen Entwicklungsbehinderungen der Sprache (Hörstummheit, auditive Agnosie)
 - früh- und späterworbenen Störungen der ausgebildeten Sprache (Aphasie, Dysphasie)
 - Sprachbehinderungen bei pathologischen Veränderungen der Sprechorgane
 - Dysarthrien
 - Stottern
 - Poltern
 - psychogener Stummheit
 - Sprachstörungen bei Autismus
 - Stimmstörungen
 - Lese-Rechtschreib-Schwäche

Diagnostik

- Verfahren zur Registrierung und Analyse von Sprachstörungen
- groborientierende Hör- und Sehprüfungen
- Exploration und Verhaltensbeobachtungen bei Sprachbehinderten
- Verfahren zur Feststellung von Lernvoraussetzungen bei Sprachbehinderten
- Gutachtenerstellung
- Erstellung und Begründung von individuellen Behandlungsplänen

Außerdem werden Kenntnisse in den für die Sprachbehindertenpädagogik relevanten Ausschnitten der folgenden Disziplinen erworben:

Sprachwissenschaft

- Sprachtheorien
 - phonetische und phonologische Grundlagen
 - Syntaxtheorien
 - Grundbegriffe der Semantik und Pragmalinguistik
- Spracherwerbstheorien

Psychologie

- Psychologie der Sprache
- Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie
- psychotherapeutische Methoden, z. B. non-direktive, gesprächstherapeutische, verhaltenstherapeutische Verfahren bei Sprachbehinderten und/oder ihren Bezugspersonen
- sozialpsychologische Aspekte der Sprachbehinderung

Soziologie

- sozio-ökonomische und sozio-kulturelle Aspekte der Sprachbehinderung
- soziale Rehabilitation

Medizin

- Anatomie, Physiologie und Pathologie der Stimm- und Sprachorgane sowie des Gehörorgans
- Störungen der Stimme und Sprache
- Untersuchungsmethoden zur Erkennung von Stimm- und Sprachstörungen sowie Untersuchungsmethoden des Ohres
- Audiologie
- Therapie von Stimm- und Sprachstörungen
- Sinnes- und Nervenphysiologie
- Kinder- und Jugendpsychiatrie

Schul-, Sozial- und Jugendrecht

Das Studium der verschiedenen Fachgebiete erfolgt unterschiedlich intensiv. Es reicht von einem überblicksartigen Sich-Informieren bis zum Erwerb gründlicher Fachkenntnisse und der Beherrschung einschlägiger Methoden. Die Studien in den komplementären Wissenschaften erstrecken sich auf die erforderlichen Grundlagen, dienen der Erkenntnis der Grenzen und ermöglichen die angestrebte Interdisziplinarität der Rehabilitation Sprachbehinderter.

5. Literatur

zu 1:

- Becker, K.-P., und Sovák, M.: Lehrbuch der Logopädie. Berlin (Ost) 1971, bzw. Köln 1975.
Eggert, D.: Mehrdimensionale psychologische Diagnostik als sonderpädagogische Entscheidungshilfe? In: Kornmann, R. (Hrsg.): Diagnostik bei Lernbehinderten. Rheinstetten 1976, S. 146—172.
Heese, G., Jussen, H., und Solarová, S.: Behinderung im erziehungswissenschaftlichen Sinne. Zeitschrift für Heilpädagogik 27 (1976) 7, S. 424—427.
Orthmann, W.: Bemerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Grundlage der Sprachbehindertpädagogik. Die Sprachheilarbeit 22 (1977) 2, S. 37—49.

zu 2:

- Braun, O.: Verhaltenstherapeutische Gesichtspunkte im Unterricht der Sprachbehindertenschule. Die Sprachheilarbeit 20 (1975) 2, S. 51—62.
Brezinka, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München 1975.
Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim 1975.
Geißler, E. E.: Analyse des Unterrichts. Bochum 1973.
Heimann, P., Otto, G., und Schulz, W.: Unterricht — Analyse und Planung. Hannover 1977⁹.
Homburg, G.: Die Pädagogik der Sprachbehinderten — grundlegende Überlegungen. Rheinstetten 1978.
Orthmann, W.: Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik. Berlin 1969.
Resch, D.: Der Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte unter therapeutischem Aspekt. Die Sprachheilarbeit 19 (1974) 1, S. 15—20.
Werner, L.: Zur Integration sprachtherapeutischer Maßnahmen in das Planungsmodell für Unterricht der Berliner Schule. Die Sprachheilarbeit 17 (1972) 3, S. 87—92.

zu 3:

- Braun, O.: Systematik der Sprachstörungen als Grundlage sonderpädagogischer Diagnostik und Intervention. Sonderpädagogik 8 (1978) 3, S. 118—126.
Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Einrichtungen des Sprachheilwesens in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin. Hamburg 1978.

- Dirnberger, W.: Entwicklung, Stand und Neugestaltung des Sprachheilschulwesens in Deutschland. Hannover 1973.
- Dohse, W.: Sprachbehindertenpädagogik. In: Bleidick, U., u. a.: Einführung in die Behindertenpädagogik. Stuttgart 1977, S. 62—89.
- Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte (Sonderschule). Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10. November 1978.
- Heese, G.: Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder. Berlin 1978.
- Knura, G.: Sprachbehinderte und ihre sonderpädagogische Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 35. Sonderpädagogik 4: Verhaltensgestörte, Sprachbehinderte, Körperbehinderte. Stuttgart 1974, S. 103—198.
- Speck, O.: Früherkennung und Frühförderung behinderter Kinder. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 25. Sonderpädagogik 1: Behindertenstatistik — Früherkennung, Frühförderung. Stuttgart 1973, S. 111—150.
- Speck, O. (Hrsg.): Frühförderung entwicklungsgefährdeter Kinder. München/Basel 1977.
- Teumer, J.: Zur Struktur der Sonderschule für Sprachbehinderte. Die Sprachheilarbeit 17 (1972) 1, S. 1—12.
- Teumer, J.: Aspekte der Früherfassung (Früherkennung und Frühförderung) sprachgeschädigter Kinder. Die Sprachheilarbeit 23 (1978) 1, S. 1—16.
- Werner, L.: Das sprachgeschädigte Kind in der Vorschulerziehung. Frankfurt/Bern 1975.
- zu 4:
Studien- und Ausbildungsordnungen sonderpädagogischer Studienstätten in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin.

Anschriften der Verfasser:

- Prof. Otto Braun, Dipl.-Psych., Luckeweg 17, 1000 Berlin 48.
Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4, 2863 Platjenwerbe.
Prof. Dr. Jürgen Teumer, FA 9 — Sonderpädagogik, Sedanstraße 19, 2000 Hamburg 13.

Evangelischer Stephanus-Kindergarten in Wolfsburg
sucht zum März 1980

Sprachheiltherapeutin(en)

bzw.

Dipl.-Pädagogin(en)

mit Schwerpunkt Sprachheilpädagogik

zur Betreuung von 30 sprachentwicklungsverzögerten Kindern im Alter von 4½ bis 6 Jahren. Das Aufgabengebiet umfaßt sowohl Einzel- und Gruppentherapie der Kinder als auch die fachliche Beratung und Anleitung der Gruppenerzieherinnen. Weitere Aufgabenbereiche bietet die Öffentlichkeitsarbeit, die Zusammenarbeit mit den zuständigen Ämtern und anderen pädagogischen Institutionen.

Unsere Einrichtung ist vom Landessozialamt Niedersachsen als Sonderkindergarten anerkannt und wird entsprechend gefördert. Außerdem betreuen wir etwa 70 Kinder in den üblichen Halbtagsgruppen. Wenn Sie Freude an der Arbeit mit sprachentwicklungsverzögerten Kindern haben und in einem jungen, aufgeschlossenen Mitarbeiterteam arbeiten möchten, können wir Ihnen eine interessante Tätigkeit bieten.

Die Vergütung erfolgt nach BAT mit den üblichen Sozialleistungen des öffentlichen Dienstes. Ihre Bewerbung mit den üblichen Unterlagen senden Sie an:

Kirchenvorstand der Stephanuskirchengemeinde Am Detmeroder Markt 6 3180 Wolfsburg 1	oder direkt an: Stephanus II-Kindergarten Bonhoefferstraße 30 3180 Wolfsburg 1
----------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------

Kleine Beiträge aus der Praxis

Heinrich Eglins, Gießen

Zur Frage der Schule für Sprachbehinderte als »Durchgangsschule«

Immer wieder wird die Frage aufgeworfen, in welchem Umfang die Schule für Sprachbehinderte für die Schüler als Durchgangsschule zu betrachten ist, d. h., welchem Anteil der Schüler im Laufe der Schulpflicht der »Absprung« in andere Schulformen gelingt.

Auch die Empfehlung der KMK zu den Richtlinien für den Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte (Sonderschule) verwendet den Begriff der »Durchgangsschule«.

Meines Wissens gibt es bisher zu dieser Frage nur ungenaue pauschale Antworten. Ich habe daher aus den Schülerakten meiner Schule — Helmut-von-Bracken-Schule, Schule für Sprachbehinderte (Sonderschule) in Gießen — die Bewegung der Schülerzahlen in den einzelnen Jahrgängen vom Schuljahr 1966/67 bis zum Schuljahr 1978/79 zusammengestellt (siehe Tabelle 1). Die Pfeile verfolgen dabei die Schülerzahlen beim Übergang von Schuljahr zu Schuljahr mit konkreten Zahlen, die zweite Zeile gibt jeweils den Unterschied zum Vorjahr an.

In Tabelle 2 wird die Veränderung prozentual zur Gesamtschülerzahl der letzten 13 Schuljahre in den einzelnen Klassen angegeben.

Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse besonders anschaulich.

Anmerkungen: Es wird auffallen, daß in einzelnen Klassen sogar eine Zunahme zu verzeichnen ist. Auch das stützt die These der »Durchgangsschule«. Manche Schüler werden eben erst verspätet der Schule für Sprachbehinderte gemeldet, die Gründe sollen hier nicht untersucht werden.

Deutlich wird hierbei, daß die Schwerpunkte der Übergänge vom 1. zum 2., vom 4. zum 5. und vom 6. zum 7. Schulbesuchsjahr liegen.

Nach dem 1. Schulbesuchsjahr sind Sprachentwicklungsverzögerungen weitgehend aufgearbeitet, so daß die Schüler in den »normalen« Bildungsgang überführt werden können. Eine geringe Zahl der Überweisungen zu diesem Zeitpunkt wird aber auch an andere Sonderschultypen vorgenommen, da sich im Laufe des 1. Schuljahres eindeutig herausgestellt hat, daß diese Kinder in anderen Sonderschulen besser gefördert werden können.

Am Ende des 4. Schuljahres liegt der Übergang von der Grundstufe zur Mittelstufe. Aus therapeutischer Sicht wären sicherlich einige dieser Schüler schon nach dem Besuch der Klasse 3 zur Überweisung in den »normalen« Bildungsweg vorzusehen. Die Überweisung zu diesem Zeitpunkt ist aber pädagogisch wenig sinnvoll, da ja die Stufen 3/4 genauso wie die Stufen 1/2 als eine pädagogische Einheit zu sehen sind. Außerdem stoßen Pläne zur Rücküberweisung nach dem Besuch der Klasse 3 häufig auf den Widerspruch der Eltern, die ihre Kinder nach Möglichkeit noch im »Schonklima« der Schule für Sprachbehinderte aufgehoben sehen wollen.

Nach Abschluß der Klasse 6 treten vorwiegend die Schüler aus, die weiterführende Schulen (Realschulen, Gymnasien) besuchen. Hierbei ist zu bemerken, daß unsere Gießener Verhältnisse gerade zu diesem Zeitpunkt nicht allgemein übertragbar sind, da wir das Glück haben, in der Förderstufe (Klassen 5 und 6) eng mit der benachbarten Gesamtschule zusammenzuarbeiten, in der Form, daß unsere Schüler, die dazu in der Lage sind, die Kurse A und B in Englisch und Mathematik dort besuchen, während die C-Kurse bei uns angeboten werden.

Zur Überweisung in weiterführende Schulen (vorwiegend in den Realschul- bzw. Gymnasialzweig der o. g. Gesamtschule) kommen auch Schüler, deren Sprachstörung noch nicht

Mit Stolz können wir sagen, daß in den letzten Jahren keiner unserer Schüler mit dem Hauptschulabschluß ohne Ausbildungs- oder Arbeitsstelle geblieben ist. Nur wenig »normale« Hauptschulen können diesen Erfolg für sich verbuchen.

Vielleicht kann der letzte Teil meiner Ausführungen auch zur Klärung der Frage beitragen, ob es sinnvoll ist, Schulen für Sprachbehinderte auf den Bereich der Grundstufe einzuengen. Meine 20jährige Erfahrung hat mich vom Gegenteil überzeugt. Wenn auch — besonders in Flächenstaaten — große organisatorische Schwierigkeiten bestehen, sollte man auch hier versuchen, Mittelstufen (Klassen 5 bis 9 oder 10) auf überregionaler Basis einzurichten. Sonst muß die Schule für Sprachbehinderte ein Torso bleiben, der vorwiegend auf logopädische Aufgaben beschränkt bleibt und so an ihrer pädagogischen Aufgabe vorbei arbeitet.

Anschrift des Verfassers:

Heinrich Eglins, Sonderschulrektor, Helmut-von-Bracken-Schule,
Schule für Sprachbehinderte, Gleiberger Weg 25, 6300 Gießen.

Umschau

Bericht über den 3. Kongreß der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik vom 3. bis 6. Oktober 1979 in Wien

Erstaunlich schnell haben die Wiener Kongresse in der Reihe der Fachveranstaltungen ihren Platz. Man richtet seinen Terminkalender darauf aus, in einem Jahr in der Bundesrepublik und im nächsten Jahr in Wien zu tagen. Schon bei dem jetzt dritten Kongreß gab es Andeutungen von Tradition. Man kannte sich am Ort der Tagung — Pädagogische Akademie, Wien — und der Umgebung aus; man kannte natürlich eine Reihe der Teilnehmer und freute sich über Begegnungen.

Der Kongreß stand unter dem Thema: *Sprachbehinderungen und Gruppenaktivitäten* und betonte damit den kommunikativen Charakter von Sprache und den Trend zu gruppentherapeutischen Verfahren in vielen Bereichen.

Die Inhalte sollen in diesem Bericht nicht dargestellt werden; in Kürze wird im Verlag Jugend und Volk, Wien, ein Kongreßbericht erscheinen. Der Aufbau der Inhalte erfolgte vom Allgemeinen zum Speziellen in die Probleme der Praxis hinein. Nach Begrüßungen und Eröffnung begann Prof. Dr. W. Mann, Wien, mit dem Aufzeigen von allgemeinen Gesetzmäßigkeiten unter dem Thema: Kommunikation in der Gruppe. Prof. O. Braun, Berlin, führte das Thema aus der Sicht der Sprachbehindertenpädagogik weiter: Die Kommunikation Sprachbehinderter in der Gruppe. An den nächsten Tagen gab es manche Bestätigung für eigenes Tun, etwa bei den Ausführungen von Dr. I. Ho-

molka, Wien: Die Stellung der Gruppenbehandlung im Rahmen der Sprachtherapie aus der Sicht der Wiener Sprachheilschule — und von K. Gegeben, Budapest: Individualisierte Gruppentherapie mit Spaltkindern. Berichte, die neue Erkenntnisse vermittelten bzw. eigene Beobachtungen durch Bekanntgabe von Untersuchungen und/oder gezielten Maßnahmen stützten, waren z. B.: P. Wettstein, Zürich: Kollektive und individuelle Legasthenieprävention — und OA Dr. C. Lesigang, Wien: Untersuchungen zur Häufigkeit minimaler cerebraler Bewegungsstörungen bei Kindern der Wiener Sprachheilschule. Erfrischend und Qual der Wahl bereitend wirkten die Ankündigungsvorträge am späteren Freitagvormittag und die dazu gehörenden praktischen Übungen am Sonnabendvormittag.

Der Kongreß war wieder Anlaß für verschiedene Sondertagungen. Es tagten die Professoren der Österreichischen Pädagogischen Akademien, die mit der Ausbildung zum Sprachheillehrer befaßt sind, weiterhin die Ständige Dozentenkonferenz für Sprachbehindertenpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland, Sonderkindergärtnerinnen und Vorstände. Eine reichhaltige Ausstellung von Fachliteratur und Materialien lud zum Lesen, Stöbern und Ausprobieren ein.

Was wäre ein Wiener Kongreß ohne sein Angebot von kommunikationsfördernden Veranstaltungen! Da das Thema nun gar in diese Richtung wies, gab es in der Tat viel Auswahl, bzw., wenn man alles wahrnahm, gab es recht volle Tage und angebrochene Nächte.

Vor Beginn des eigentlichen Kongresses hatten die Sprachheillehrer Wiens zum Tag der Offenen Tür eingeladen. So war der Begrüßungsabend in der schönen »Alten Schmiede« für viele schon das Weiterführen von Kommunikation. Schrammelkonzert, Gesellschaftsabend und Heurigenfahrt nach Retz bildeten den Kranz der Veranstaltungen. Die originelle Idee, einen Sonderzug — noch dazu mit kaltem Büffet — auf »die Räder zu stellen«, verdient besondere Erwähnung. Die Teilnehmer nahmen dieses Angebot besonders zahlreich wahr.

Den Wiener Kollegen — vorab dem Vorsitzenden, Direktor Hannes Aschenbrenner, ist wieder ein Kongreß gelungen, an den man sich gern erinnert und auf dessen wissenschaftlichen Ertrag — gedruckt als Kongreßbericht nach Hause zu tragen — man sich freut. Hildegard Schneider-Haber

5. Mitgliederversammlung der Ständigen Dozentenkonferenz

Parallel zum 3. Kongreß der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik fand am 5. Oktober 1979 die 5. Mitgliederversammlung der Ständigen Dozentenkonferenz für Sprachbehindertenpädagogik statt.

Diesem jetzt seit etwa drei Jahren bestehenden Zusammenschluß von Professoren und Dozenten für Sprachbehindertenpädagogik an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen des Inlandes und vergleichbaren Einrichtungen des Auslandes gehören jetzt mehr als 30 Mitglieder an.

Zentrales Verhandlungsthema der Sitzung in Wien war die abschließende Beratung des vom Erziehungswissenschaftlichen Beirat der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik erstellten Papieres »Grundlagen pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten«, dessen Veröffentlichung nunmehr erfolgt ist (siehe S. 1 ff.).

Kontaktadresse der Ständigen Dozentenkonferenz ist: Prof. Dr. Lothar *Werner*, Päd. Hochschule — Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik —, Keplerstraße 87, 6900 Heidelberg 1. L. Werner

Internationale Sonnenberg-Tagungen 1980 zum Problemkreis »Rehabilitation der Behinderten«

1) 1. bis 10. März 1980

»Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen — Erscheinungsformen, Ursachen und Möglichkeiten der Rehabilitation«

Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen verweisen — sofern es sich dabei um pathogene Verhaltensabweichungen handelt — in der Regel auf komplexe Störungen der sozialen Interaktion. Sie führen häufig zu folgenschweren Lern- und Leistungsbeeinträchtigungen der Betroffenen. Stellt man die Frage nach der Ursache dieser Phänomene, so sind gleichzeitig mehrere Aspekte zu berücksichtigen: individuumorientierte Prozesse, soziale Interaktionsabläufe und Beziehungsmuster sowie system- und gesellschaftsbedingte Faktoren. Aufgabe der Tagung wird es sein, die Erscheinungsformen wie die Bedingungen der Entstehung und Aufrechterhaltung von pathogenen Verhaltensstörungen darzustellen. Darauf aufbauend wären die Probleme und Möglichkeiten der Hilfe bei der Rehabilitation der als psychosozial behindert angesehenen Kinder und Jugendlichen zu erörtern. Pädagogisch-therapeutische Fördermaßnahmen und Fragen der Organisation und institutionellen Realisierung entsprechender Ansätze und Programme sollten besondere Berücksichtigung finden. Die international ausgeschriebene Tagung wendet sich vor allem an Sonderschul- und Sozialpädagogen, Ärzte, Psychologen, Therapeuten verschiedener Schulrichtungen, Sozialarbeiter und Erzieher.

Die Gemeinnützige Gesellschaft für Behindertenarbeit m.b.H. sucht zum nächstmöglichen Termin

eine Logopädin oder sprachtherapeutische Assistentin

für ihre Sonderpädagogischen Kindergärten für sprach- und lernbehinderte Vorschulkinder.

Anfragen und Informationen erteilt Dipl.-Psych. Herr Meyer.

Bewerbungen sind zu richten an die

Gemeinnützige Gesellschaft für Behindertenarbeit m.b.H.
Liebigstraße 6, 3012 Langenhagen.

2) 19. bis 27. Mai 1980

»Das blinde und sehbehinderte Kind in der Familie — Die Eltern und ihre Partner in der Rehabilitationsarbeit«

Neue Erkenntnisse in Medizin und Pädagogik, wirksamere technische Hilfen und der Ausbau der sozialen Dienste haben die Situation blinder und sehbehinderter Kinder während der letzten Jahrzehnte fühlbar verbessert. Aber nicht immer wurde daran gedacht, auch die Eltern in diese Entwicklung mit einzubeziehen und ihnen die notwendigen Informationen zu geben. Wenn die Familie nach wie vor als wichtigste und prägende Erziehungsinstanz gilt, sollten die Eltern jedoch befähigt werden, ihre Rolle als Partner im Rehabilitationsprozeß — neben dem Lehrer, Arzt oder Betreuer — wirklich wahrzunehmen. Die Tagung wendet sich deshalb in erster Linie an Familien mit blinden oder sehbehinderten Kindern. Die Kinder können zum Haus Sonnenberg mitgebracht werden und werden dort von Fachkräften betreut. Aber auch Ärzte, Psychologen, Sonderpädagogen, Erzieher und Betreuer sind als Teilnehmer und Gesprächspartner willkommen. In Vorträgen, Diskussionen und Arbeitsgruppen wie im freien Informations- und Gedankenaustausch sollen alle in den betroffenen Familien auftretenden Probleme erörtert und Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

3) 30. August bis 7. September 1980

»Möglichkeiten der motorischen Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher«

In der Arbeit mit Behinderten und mit entwicklungsgehemmten Kindern und Jugendlichen werden Motodiagnostik und Mototherapie sowie motorische Förderprogramme als besonders notwendig und erfolgversprechend herausgestellt. Dabei ist jedoch zu beachten, daß die sehr unterschiedlichen Bedingungen behinderter Menschen Modifikationen bewährter Konzepte und die Entwicklung neuer Arbeitsformen und -materialien erfordern. Auch sind die theoretischen Grundlagen der einzelnen Konzepte verschieden. Das Tagungsprogramm wird diesen Umständen Rechnung tragen. Neben der Vermittlung spezifischer Behandlungsansätze und entsprechenden Grundlagenwissens steht der interdisziplinäre Erfahrungsaustausch im Mittelpunkt. Die Tagung soll Beschäftigungstherapeuten, Früherzieher, Krankengymnasten, Lehrer, Logopäden, Mediziner, Psychologen, Sonderpädagogen, Sozialarbeiter und Sozialpädagogen, ebenso Mitarbeiter von Behindertenorganisationen und Selbsthilfegruppen sowie Angehörige und Helfer von unmittelbar Betroffenen zusammenführen. Es wird ein internationaler Teilnehmerkreis erwartet. Praxisberichte der Teilnehmer können und sollen das Programm ergänzen.

4) 19. bis 28. Oktober 1980

»Probleme der sozialen Integration behinderter Kinder und Jugendlicher«

Bei der Diskussion über die Möglichkeiten der sozialen Integration behinderter Kinder und Jugendlicher gehen die Meinungen weit auseinander. Entsprechend vielfältig oder sogar konträr sind die praktischen Umsetzungen solcher Überlegungen. Ein undifferenziert anwendbares »Patentrezept« gibt es nicht. Wer nach Integration der Behinderten ruft, ohne das Problem in Zusammenhang mit bestimmten Behinderungen zu diskutieren, läuft Gefahr zu verallgemeinern. Die Tagung wird deshalb anhand konkreter Beispiele aus dem vorschulischen, schulischen und nachschulischen Bereich untersuchen, welche Möglichkeiten der Integration bei den verschiedenen Behindertengruppen gegeben sind. Sie wird auch danach fragen, welche in der Behinderung selbst liegenden Schranken es gibt und inwieweit mit Widerständen der (nichtbehinderten) Gesellschaft zu rechnen ist. Neben den Eltern Behindertener sind zu der Tagung vor allem Sozialarbeiter und Sozialpädagogen, Psychologen, Ärzte, Therapeuten, Sonderpädagogen und Erzieher, Kommunalpolitiker sowie Mitglieder von Initiativgruppen und Behindertenorganisationen eingeladen. Die Tagung ist international ausgeschrieben.

Wir weisen noch darauf hin, daß für Juni und August 1980 zwei Tagungen über die Situation und die Probleme älterer Menschen geplant sind. Eine Tagung speziell für junge Sozialarbeiter wird für Ende Oktober vorbereitet.

Tagungsstätte: Internationales Haus Sonnenberg, D-3424 St. Andreasberg/Oberharz.

Weitere Auskünfte und Anmeldung: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg — Geschäftsstelle —, Bankplatz 8, Postfach 2940, D-3300 Braunschweig, Telefon (0531) 4 92 42.

Tagungsbeitrag (einschließlich Unterkunft und Verpflegung): Tagungen unter 1) und 4): 260 DM (215 DM für Berufstätige in der Ausbildung und Studenten). Tagungen unter 2) und 3): 230 DM (bzw. 185 DM).

Betrifft: 5. Berchtesgadener Tage

Für die vom 24. bis 29. März 1980 stattfindende überregionale Fortbildungstagung der Landesgruppe Hessen stehen noch einige freie Plätze zur Verfügung (Hinweise auf das vorläufige Programm siehe in Heft 3/1979 und Heft 5/1979).

Anmeldungen bitte umgehend an: A. Schulze, Am Schwimmbad 8, 3575 Kirchhain 1.

Elementare Musik und Szene

9. bis 13. April 1980

Haus Mühlberg

(6753 Enkenbach bei Kaiserslautern)

Lehrgang für Pädagogen, Behindertenpädagogen, Logopäden, Musiktherapeuten, Sozialberufe, künstlerische Berufsgruppen, die an der elementaren Musik und an weiterführenden Improvisationsformen von Musik, Sprache, Bewegung sowie multimedialen und szenischen Spielorganisationen als praxisorientierte Materialien interessiert sind.

Referenten: Dr. Claus Thomas, Freiburg, Dr. Werner Thomas, Heidelberg, Josef W. Janicke, Bonn.

Auskunft und Anmeldung über: Univ.-HNO-Klinik, 6900 Heidelberg, Abt. für Stimm- und Sprachstörungen sowie Pädoaudiologie.

Hinweis auf Kurse

Die Internationale Gesellschaft für musikpädagogische Fortbildung e.V. mit Sitz in 5920 Bad Berleburg, Postfach 1443, weist in ihrem Jahresprogramm 1980 u. a. auf zwei Kurse »Musik in der Sonderpädagogik — Unterricht und Therapie« (27. bis 31. Mai 1980 in Fredeburg, Sauerland) und »Musiktherapie und musikalische Sprachtherapie bei gehörlosen und mehrfach behinderten Kindern« (27. bis 30. November 1980, ebenda) hin.

Würdigung und Nachruf

Sonderschulrektor i. R. Erich Hampel verstorben

In seinem Urlaubsort Bühlertal/Schwarzwald verstarb plötzlich und unerwartet im Alter von 67 Jahren am 9. Januar 1980 Sonderschulrektor i. R. Erich Hampel. Er richtete 1957 in Esslingen die erste Sprachheilklasse ein, die im weiteren Verlauf zum Ausbau einer Sprachheilschule mit einem ausdifferenzierten Beratungs- und Förderungssystem führte. Sein Weg war, wie der so vieler »Altmeister im Sprachheilwesen«, gekennzeichnet von mühevoller Kleinarbeit, häufigem Wechsel der Schulgebäude (in 18 Jahren befanden sich die Sprachheilklassen in zehn verschiedenen Schulen) und dem stetigen Bemühen um den Ausbau einer den heutigen Ansprüchen genügenden Schule für Sprachbehinderte. In Esslingen ist die heutige Schule für Sprachbehinderte Teil eines großzügig ausgebauten Sonderschulzentrums.

Daneben konnte Erich Hampel ab 1971 vom Lehrbereich Sprachbehindertenpädagogik der Pädagogischen Hochschule Reutlingen als Ausbildungslehrer für die schulpraktische Ausbildung und als Lehrbeauftragter gewonnen werden, um seine große Erfahrung und sein Wissen zusammen mit seiner pädagogischen Qualität dem Nachwuchs zu vermitteln.

Den Lesern unserer Zeitschrift ist er ferner durch zwei Veröffentlichungen über LRS und Lateralitätsstörungen (1969, 1970) bekannt geworden. Sein Hauptinteresse galt dem Stottern: Seine Erfahrungen an über 1000 Stotternden hat er 1978 in seinem Buch »Die Hemmungsbereitschaft in der Sprache des Stotterers« (Marhold) niedergelegt.

Ferner muß er als Mitarbeiter in der Landesgruppe Baden-Württemberg der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. gewürdigt werden, bei deren Mitgliederversammlungen und Tagungen er ein geschätzter Redner und Gesprächspartner war.

Seine menschliche Wärme, sein Wissen und Können werden vielen Eltern, den Studierenden und den Kollegen seiner Schule, die mit ihm und unter ihm arbeiten durften, unvergessen bleiben.

Für die Landesgruppe Baden-Württemberg und für die Pädagogische Hochschule Reutlingen Prof. Dr. W. Orthmann	Für das Kollegium der Schule für Sprachbehinderte (Rohräckerschule) Esslingen T. Walther
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------

Hannes Aschenbrenner

**Direktor der Wiener Sprachheilschule,
Vorsitzender der Österreichischen Gesellschaft
für Sprachheilpädagogik**

wurde 60 Jahre alt

60 Jahre, sie zu vollenden, ist sicher Anlaß, zurück-, aber auch vorwärts zu schauen.

Bei Hannes Aschenbrenner, unserem lieben Kollegen aus Wien, als einem Geburtstagskind dieses Alters, fallen einem einige volkstümliche Lieder ein, nach denen mit 60 Jahren geradezu ein neues Leben beginnen soll. Aber auch an Hermann Hesses »Stufen« und Rainer Maria Rilkes »wachsende Ringe« denkt man, die — etwas ernsthafter — ähnliche Gestimmtheit ausdrücken. Wie lernte man als deutscher Sprachheillehrer gleicher Generation Hannes Aschenbrenner ken-

nen? Zunächst gab es Verbindungen zwischen seinem Namen mit dem darin so gut zu artikulierenden -R-, das in Österreich und speziell bei Aschenbrenner ein Zungenspitzen-R zu sein hat. Man hörte über seine Methode, dieses -R- anzubilden und über den dafür entwickelten Artikulationsspiegel für die Gruppentherapie. Dann begegnete man ihm persönlich, hatte zunächst ein »Aha«-Erlebnis (»das ist der mit dem Zungenspitzen-R und dem Artikulationsspiegel«) und weitete dann die o. a. Assoziation ganz wesentlich aus. Man erlebte

- den Hannes Aschenbrenner, der neben der Arbeit in weiten Ferienreisen Europa kennenlernte und darüber zu berichten weiß,
- den Hannes Aschenbrenner, der wie kein anderer seinen Gästen seine Heimatstadt Wien und ihre Umgebung durch Ausflüge und Dialektproben nahebringen kann,
- den Hannes Aschenbrenner, der als Direktor der im deutschsprachigen Raum bestens bekannten Wiener Sprachheilschule in der Kindermanngasse deren Tradition nach Lettmayer und Maschka als Träger des dritten bekannten Namens weiter festigt,

- den Hannes Aschenbrenner, der als Vorsitzender der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, als Herausgeber der Zeitschrift und vor allem als Leiter der Wiener Sprachheilkongresse Wien weit über Österreich hinaus erneut zu einem Zentrum sprachheilpädagogischer Arbeit ausbaute,
- den Hannes Aschenbrenner, den man im Kreise seiner Kollegen unter der Firmierung »die Wiener« auf allen Tagungen, Kongressen, Fortbildungsveranstaltungen u. a. (erinnert sei z. B. an die Tagungen auf dem Sonnenberg) gern sieht, seine Beiträge als Bereicherung schätzt und seinen Wiener Charme positiv registriert, und
- Hannes Aschenbrenner als Herausgeber und Verfasser von Fachliteratur.

Wie immer sich Hannes Aschenbrenner entscheidet, wo er Aufgabenbereiche einschränkt, wo er weiter arbeitet — wir wünschen uns sehr, ihm weiterhin zu begegnen, und ihm wünschen wir Gesundheit, Kraft und frohen Mut, das zu tun, was auch nach Vollendung des 6. Lebensjahrzehnts noch recht lange von ihm getan werden sollte.

Hildegard Schneider-Haber

Aus der Organisation

Die 14. Arbeits- und Fortbildungstagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

findet vom 24. bis zum 27. September 1980 unter dem Rahmenthema »Sprache und Persönlichkeit« in Saarbrücken statt.

Das vorläufige Programm mit Anmeldekarten wird dem Heft 2/80 der »Sprachheilarbeit« eingefügt und kann dort entnommen werden.

Arbeitssitzung des Hauptvorstands

Am 30. November und 1. Dezember 1979 kam der Hauptvorstand der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. zu einer ordentlichen Arbeitssitzung in West-Berlin zusammen.

Nach der Begrüßung der Teilnehmer und Vorstellung der Gäste aus Berlin und dem Saarland eröffnete der 1. Vorsitzende die Sitzung mit einem Bericht über die Tätigkeit des Geschäftsführenden Vorstands seit der letzten Hauptvorstandssitzung in Hamburg: Teilnahme an der Vorstandssitzung und dem Kongreß der Deutschen Gesell-

schaft für Sprach- und Stimmheilkunde am 25. und 26. Mai 1979 in Berlin; Teilnahme der 2. Vorsitzenden an dem Kongreß der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik vom 3. bis 6. Oktober 1979 in Wien sowie an der Tagung der Landesgruppe Niedersachsen am 16. und 17. November 1979 in Oldenburg; die bundesweiten Werbe- und Arbeitsmethoden des Bremerhavener Therapie- und Diagnostikzentrums; die Absprache mit dem Erziehungswissenschaftlichen Beirat zur Behandlung der »Grundlagen pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten« und die in dem Zusammenhang geführten Gespräche mit Frau Breuer, Vorsitzende des Zentralverbands für Logopädie, sowie mit Herrn Prof. Pascher und Herrn Prof. Biesalski.

Anschließend berichtete der Rechnungsführer, Herr Brennecke, über das Ergebnis der Kassenprüfung am 26. November 1979, wies auf die durch die Aufgabenerweiterung bedingten Mehrausgaben und die Notwendigkeit der Beitragserhöhung ab 1. Januar 1981 hin. In einer einstimmigen Empfehlung an die Landesgruppen sprach sich der Hauptvorstand dafür aus, den Jahresbeitrag auf mindestens 50 DM anzuheben.

Den Tätigkeitsbericht der Redaktion erstattete Herr Schulze. Er bat um mehr praxisbezogene Beiträge und häufigere Berichte der Landesgruppen und Referenten für »Die Sprachheilarbeit«. Zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen beschloß der Hauptvorstand eine Erhöhung der Aufwandsentschädigung für die Redaktion.

Das vom Erziehungswissenschaftlichen Beirat fertiggestellte und vorgelegte Papier »Grundlagen pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten« wurde von den Herren Prof. Teumer und Dr. Homburg erläutert. Nach Beratung einiger Verbesserungsvorschläge ist vereinbart worden, das Papier in Heft 1/80 der »Sprachheilarbeit« zu veröffentlichen und Sonderdrucke anzufertigen.

Als nächste Aufgabe wird der Erziehungswissenschaftliche Beirat das »Berufsbild des Sprachbehindertenpädagogen« erstellen; die Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg soll gebeten werden, das Papier in die Reihe »Blätter zur Berufskunde« aufzunehmen.

Ferner stimmte der Hauptvorstand der Absicht zu, ein gemeinsames Papier mit den Phoniatern und Logopäden unter dem Titel »Merkmale rehabilitativen Handelns bei Kommunikationsgestörten« unter Berücksichtigung der spezifischen Aspekte der einzelnen Berufsgruppen zu erarbeiten.

Über den Stand der Vorbereitungen des Kongresses 1980 in Saarbrücken berichteten die Herren Bohr und Bayer und klärten einzelne Fragen zur finanziellen Planung und Programmgestaltung. Zur Öffentlichkeitsarbeit führte Frau Schneider-Haber aus, daß sie die Firma »Der Ausschnitt« zur Unterstützung ihrer Aufgabe herangezogen habe. Zu bestimmten Fällen soll auch die DLA (Dienstleistungsagentur für Öffentlichkeitsarbeit) beauftragt werden. Die anfallenden Kosten wird die Bundeskasse übernehmen.

In ausführlicher Form stellte Herr Dr. Homburg das Ergebnis seiner Erkenntnisse über die fragwürdigen Werbe-, Ausbildungs- und Arbeitsmethoden des Bremerhavener Therapie- und Diagnostikzentrums dar. Nach eingehender Beratung beschloß der Hauptvorstand, die zuständigen Stellen auf Bundes- und Landesebene darüber zu informieren.

Bezüglich der noch anstehenden Anträge von Hannover wurde mitgeteilt, daß der Erziehungswissenschaftliche Beirat nach Sammlung der Grundlagen ein Papier zur Früherfassung und Frühbetreuung erstellen wird, daß in der »Ständigen Dozentenkonferenz« die Aufnahme der Behandlung der Legasthenie in den Ausbildungskatalog besprochen und befürwortet worden ist und daß am 12. Dezember 1979 in Siegburg mit

dem Verband der Angestellten-Krankenkassen zur Vorbereitung eines Vertragsabschlusses ein Gespräch stattfinden wird.

Einen breiten Raum nahmen die Berichte der Landesgruppen ein, auf die hier nicht näher eingegangen wird, da sie in Heft 2/80 der »Sprachheilarbeit« veröffentlicht werden sollen.

Unter dem Punkt »Verschiedenes« stimmte der Hauptvorstand abschließend nachstehenden Vorhaben zu:

- Ausschreibung eines Wettbewerbs zum Entwurf eines Emblems für unsere Gesellschaft,
- Empfehlung an die Landesgruppen zur Herausgabe eines Mitteilungsblattes,
- Durchführung der 16. Arbeits- und Fortbildungstagung 1984 in Baden-Württemberg,
- Hinweis auf die Anliegen der Selbsthilfegruppen der Stotterer und Aphasiker auf der Sitzung der Arbeitsgruppe 11 zur Vorbereitung des Internationalen Jahres der Behinderten 1981 am 18. Dezember 1979 in Bonn,
- Veränderungen ab 1. Januar 1980 im Geschäftsführenden Vorstand (wegen Rücktritts von Herrn Kröger wird Herr Mosebach das Amt des Geschäftsführers, Frau Schwarze das des Schriftführers übernehmen),
- Anmeldung der Bereitstellung von Quartieren für den Kongreß 1982 in Berlin,
- Einladung der Vorsitzenden des Zentralverbandes für Logopädie, der Lehrervereinigung Schlaffhorst-Andersen und des Berufsverbandes der Sprachtherapeuten zu den Hauptvorstandssitzungen.

Die nächste Hauptvorstandssitzung wird am 19. April 1980 in Würzburg stattfinden.

K.-H. Hahn, 1. Vorsitzender

Landesgruppe Rheinland-Pfalz

Am Mittwoch, dem 5. Dezember 1979, fand in Alzey die Neuwahl des Vorstandes der Landesgruppe Rheinland-Pfalz der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. statt.

Zum neuen Landesvorsitzenden wurde Herr Dieter Kroppenberg, Hegelstraße 49, 6500 Mainz, und in den Vorstand wurden die Kollegen Heidrun Nitschke, Jürgen Hölper und Hans-Jürgen Hoffmann, alle aus Mainz, gewählt.

Der bisherige Landesvorsitzende, Herr Prof. Dr. Edmund Westrich, dem für seine langjährige Arbeit recht herzlich gedankt wird, wird dem neuen Landesvorstand jederzeit mit Rat und Tat zur Seite stehen.

Dieter Kroppenberg

Erweiterte Buchbesprechung

Die Pädagogik der Sprachbehinderten: grundlegende Überlegungen

Anmerkungen zum Buch von Gerhard Homburg, erschienen im Schindele-Verlag, 7512 Rheinstetten-Neu 1978. 565 Seiten. 35,60 DM.

1. Aufbau und Inhalt des Buches

Die Darstellung der grundlegenden Überlegungen zur Pädagogik der Sprachbehinderten beginnt mit verdeutlichenden Hinweisen zur Ausgangsposition des Autors und endet mit reflektierenden Bemerkungen zur Selbsteinschätzung von Vorgehen und Ergebnis der Arbeit. Im Sinne der intendierten Begründung der Sprachbehindertenpädagogik als handlungstheoretische Fachwissenschaft des Sprachbehindertenpädagogen werden Ausgangslage und Zielsetzung, Anlaß und Ergebnisse, die »aus dem Wechselverhältnis von eigener praktischer und theoretischer Arbeit, insbesondere aus den kritischen Fragen nach den Grundlagen eigenen sprachbehindertenpädagogischen Tuns erwachsen« (S. 1) sind, als wesentliche Momente eines generell abstrahierbaren Handlungsmodells näher bezeichnet und von vornherein mitbedacht. Insofern läßt auch die im Nachwort mitgeteilte Feststellung des Autors, daß er »entsprechend der hier entwickelten Handlungstheorie durch die positive Fortentwicklung des Gegenstandsfeldes Sprachbehindertenpädagogik einen Selbstveränderungsprozeß bewirkt« (S. 517) habe, nicht nur das Bedürfnis nach Be- und Widerspiegelung des eigenen Tuns, sondern zugleich auch den exemplifizierenden Charakter des Buches selbst hervortreten.

Nach einem kurzen Blick in die Fachgeschichte, die nach Meinung des Autors nur unzureichende Begründungsversuche der Sprachbehindertenpädagogik hervorgebracht hat und die Perspektivlosigkeit des historischen Zugangs zeigt, wird das Ziel der Arbeit umschrieben: Es ist notwendig, die Konstituierung der Sprachbehindertenpädagogik als Pädagogik zu leisten, was bislang durch Fremdbestimmungen, vor allem von seiten fachmedizinischer Disziplinen verhindert wurde. Auf der Grundlage eines Menschenbildes, das von — zunächst recht allgemein bestimmten — gesellschafts-, lern- und handlungstheoretischen Prämissen ausgeht, soll in einem »fachintern strukturell-integrativen« (S. 10) Verfahren die Selbstbestimmung der Sprachbehindertenpädagogik erreicht werden.

Und zwar soll die Bearbeitung der Frage, was die Pädagogik kennzeichnet, nicht zu einer enzyklopädischen Zusammenfügung der vorhandenen Einzeldarstellungen und Teiltheorien aus den verschiedenen Zubringerdisziplinen und der gegebenen Sprachbehindertenpädagogik selbst führen, »vielmehr sind solche Überlegungen wichtig, die sich unserem Verwendungsinteresse gegenüber als erklärungsstark erweisen« (S. 10).

Für die Explikation des Konstituierungsproblems der Pädagogik der Sprachbehinderten wird im 3. Kapitel ein wissenschaftstheoretischer Argumentationszusammenhang entworfen, der die Entscheidungen für die der Arbeit zugrunde liegenden inhaltlichen und formalen Hypothesen transparent machen soll.

Zunächst werden allgemein wissenschaftstheoretische Aussagen gemacht, denen zufolge sich Erkenntnis als ein Verschränkungsverhältnis von gegebener Realität und erkennendem Subjekt darstellt und eine geschichtliche sowie eine gesellschaftliche Komponente enthält. Alle menschliche Erkenntnis ist relativ, bringt immer nur relative Wahrheiten hervor. Objektivierungskriterien sind intersubjektive Verständlichkeit, Unabhängigkeit des Bezugssystems, intersubjektive Nachprüfbarkeit, Unabhängigkeit von der Methode und der Konvention. Die »Wahrheitsfrage kann nur innerhalb eines gegebenen Handlungszusammenhanges beantwortet werden« (S. 16). Gegenüber der wissenschaftlichen Arbeit und — in deren Kontext — der Sprache ist eine kritische Distanz, eine »skeptische Grundposition« (S. 17) einzunehmen, da eine Gleichsetzung des Gedankens mit dem zu seiner Darstellung benutzten Mittel der Sprache unterstellt wird. Wissenschaftlicher »Fortschritt besteht darin, daß Dinge mit hinreichendem Erklärungswert zusammengetragen und miteinander verknüpft werden« (S. 19). Dann wird die Pädagogik der Sprachbehinderten in zweifacher Weise bestimmt:

1. als handlungsnaher Wissenschaft, »die ihre Frageimpulse aus Problemen der konkreten Arbeit mit konkreten sprachbehinderten Individuen« (S. 19), ständig nach der besseren Alternative des helfenden Handelns sucht und eine Bewertung ihrer Ergebnisse über die Praxisbewährung erfährt;
2. als integrative Wissenschaft, die »im Schnittbereich verschiedener Disziplinen« (S. 46) steht

und sich um eine »schöpferische Synthese« von Ergebnissen »wissenschaftlicher Arbeit heterogener Provenienz« (S. 46) bemüht, indem sie in zirkulären Prozessen aus »fachinterner Selbstbestimmung, Übernahme von Fremdinformationen und Neuformulierung des Informationsbedarfs« (S. 20) ihrem Ziel näherzukommen trachtet. Die Wesensbestimmung der Pädagogik der Sprachbehinderten als Integrationswissenschaft ist durch die komplexe Struktur ihres Gegenstandes bedingt, der nur durch Kooperation mit anderen Wissenschaften angemessen erforscht werden kann.

Wird sprachliches Handeln als symbolvermitteltes Handeln im Falle von Behinderung genauer definiert, ergibt sich eine 38 Zeilen umfassende Merkmalsequenz (S. 26), in der sprachbehindert sprachhandlungsbehindert meint und das Beziehungsverhältnis des Sprachhandlungsbehinderten zu seiner Umwelt in den Mittelpunkt der Bewertung gerückt wird. Gegenstand der Pädagogik der Sprachbehinderten als Sprachhandlungsbehinderte ist demnach »die Frage nach der Gestaltung der Beziehungsverhältnisse des Sprachbehinderten zu seiner materialen und personalen Umwelt durch den Sprachbehindertenpädagogen, ... nach der Struktur und den Inhalten des pädagogischen Prozesses bei Sprachbehinderten« (S. 28).

In Übernahme des Konzeptes der Erkenntnisinteressen von *Habermas* wird im weiteren ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse reklamiert, das den individualistischen Emanzipationsbegriff der gegenwärtigen Sprachbehindertenpädagogik entschieden übersteigt und zudem einen »erweiterten Begriff sprachlicher Normalität« (S. 31) erforderlich macht. Die »apolitische Grundverfassung der Fachdisziplin«, der »eine gewisse gesellschaftliche Desorientiertheit und Weltfremdheit« (S. 31) der tätigen Pädagogen entspricht, ist — interdisziplinär — aufzuarbeiten.

Bezüglich des komplementären Verhältnisses von Wissenschaft und Weltanschauung stellt die Sprachbehindertenpädagogik einzelwissenschaftliche Teilergebnisse bereit und trägt somit zur Verschiebung der Trennlinie zwischen beiden zugunsten der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung bei.

Demgegenüber haben die Vertreter der etablierten Sprachbehindertenpädagogik den Weg der Ideologiekritik, die sich sowohl »gegen die Ideologie des selbstbestimmten Individuums« als auch »gegen die Ideologie der totalen gesellschaftlichen Definition des Individuums« wendet und nach der besseren Alternative suchen hilft, »noch nicht entdeckt« (S. 34).

Gegenüber den gesellschaftlichen Gegebenheiten wird der Sprachbehindertenpädagogik eine ambivalente Haltung zugeschrieben, da sie die Aufgabe hat, ständig »die bessere gesellschaftliche Alternative zu finden« (S. 36). Einerseits wird sie die gesellschaftlichen Verhältnisse akzeptieren, andererseits sich von überkommenen Vorstellungen freimachen. Technokratische, politökonomische und ideologische Verstellungen und Zwänge müssen in ihrer sprachbehindertenpädagogischen Bedeutung erkannt und beseitigt bzw. vermieden werden. Daher muß die Sprachbehindertenpädagogik »kritische Wissenschaft und noch viel kritischere Praxis sein« (S. 37).

Das wissenschaftstheoretische Hauptproblem der Pädagogik der Sprachbehinderten als Integrationswissenschaft schließlich ist die Frage, wie sie als »Einzeldisziplin, die auf vielfältige Informationen anderer Fachbereiche angewiesen ist, die benötigten Informationen erhalten und diese in ihren Theorienbestand« (S. 40) integrieren kann, wobei erschwerend hinzukommt, daß die bedeutsamen Fremdinformationen in der Regel unter anderen Erkenntnisinteressen gewonnen werden. Da Sprache unter verschiedenen Aspekten betrachtet werden kann und muß und jeder Zugangsweise eine besondere Methodik entspricht, kann die Gegenstandserforschung sinnvollerweise nur in einem Methodenverbund erfolgen. Die in den verschiedenen Disziplinen und mit den verschiedenen Methoden gewonnenen Teilerkenntnisse können, so meint der Autor, mit Hilfe der »Methode der strukturalen Integration« (S. 519) zu »erklärungsstarken Modellen« (S. 48) der pädagogischen Arbeit zusammengefügt werden. Das Hauptanliegen des Buches ist denn auch, die Sprachbehindertenpädagogik »aus dem Stadium der unverbundenen Ansammlung von Theorieteilen« (S. 519) herauszuführen und auf die Stufe der »strukturalen Integration« (S. 522) zu bringen. Ist diese Stufe erreicht, kann »mit entfalteter Methodologie«, d. i. mit einer aus dem historischen und dialektischen Materialismus entwickelten Methode, weitergearbeitet oder eigentlich erst begonnen werden.

Inhaltlich führt die Lösung der Integrationsaufgabe der Sprachbehindertenpädagogik zur Überwindung der theoretischen Inselbildung um das Leitphänomen Sprachbehinderung zugunsten eines allgemeinen »lern- und bedürfnisorientierten Konzepts pädagogischen Handelns bei Behinderten« (S. 42). Da der integrative Bereich der Sprachbehinderten zur Zeit kaum entfaltet ist, sollen »die allgemeinen Aspekte stärker betont« (S. 42) werden.

Die folgenden Kapitel 4 bis 8, die den zweiten Teil des Buches ausmachen, stellen demnach den Versuch der Entwicklung eines solchen integrativen Konzepts »für die Steuerung symptomübergreifender, entwicklungsfördernder Lernprozesse und Interaktionen bei Behinderten« dar, »ohne dabei die spezifischen Lernbedürfnisse, die sich aus der jeweiligen Behinderung ergeben, zu vernachlässigen« (S. 42). Zunächst werden Überlegungen zum pädagogischen Prozeß bei Sprachbehinderten (Kap. 4), dann zur Theorie des pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten (Kap. 5) und schließlich zur Handlung als Grundlage und Modus sprachlicher Aneignung (Kap. 6) angestellt, aus denen sich die lern- und handlungstheoretischen Grundlagen für die folgende Kennzeichnung der besonderen Merkmale der Arbeit mit Sprachbehinderten (Kap. 7) und für die Erstellung eines Katalogs der Lernziele und Lerninhalte zur Didaktik der Sprachbehinderten (Kap. 8) ergeben.

Den Ausgangspunkt der Überlegungen zum pädagogischen Prozeß bei Sprachbehinderten, der als Prozeß der Aneignung der das sprachbehinderte Individuum umgebenden natürlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit beschrieben wird, bildet das Definitions- und Klassifikationsproblem. Nach kritischer Betrachtung einiger Klassifikations- und Definitionsvorgaben nimmt der Autor eine Definition vor, »die nach Störungen des Sprachsystems und nach Störungen der Sprachverwendung trennt« (S. 58). In ausführlicher Darstellung der verschiedenen Störungsmöglichkeiten des Sprachsystems und der Sprachverwendung werden die entsprechenden pädagogischen Handlungskonsequenzen abgeleitet und in ihren Unterschiedlichkeiten verdeutlicht. Bedeutsam ist die Einführung des Begriffs der Korrelate, der die komplizierten Bedingungsverhältnisse der sprachlichen Symptome durchsichtiger werden läßt und diagnostisch-pädagogische Entsprechungen erforderlich macht. Im Anschluß an die Bestimmung der Gegenstandsstruktur des pädagogischen Prozesses werden die Strukturelemente der pädagogischen Handlung an sich angesprochen: Zielkonstitution, Bestimmung der Ausgangsebene, Segmentierung, Hierarchiebildung, Handlungsplan und Regulation. Ausdrücklich diskutiert wird die Frage der Zielfindung der pädagogischen Arbeit mit Sprachbehinderten, wobei es grundsätzlich darum geht, »bei Behinderten ein ausgewogenes Verhältnis zwischen personaler und sozialer Identität zu erreichen« (S. 185). Die in das Zentrum der Theoriebildung der Pädagogik der Sprachbehinderten gestellte Handlungstheorie wird in 30 Thesen entfaltet. Die Denk-

bewegung verläuft von der allgemeinen Handlungsstruktur über die Struktur der pädagogischen Handlung zur Struktur der sprachlichen Handlung und bündelt zur Struktur des sprachbehindertenpädagogischen Handelns. »Das entscheidende handlungseröffnende und handlungsleitende Systemelement« (S. 233) ist die handlungsleitende Systemelement« (S. 233) ist die »kritische Differenz« als die spezifisch »menschliche Form der Strukturierung der Zukunft« (S. 236). In teilweise weit ausholenden Schritten wird eine zunehmende Näherung der handlungstheoretischen Konzeption an die reale pädagogische Arbeit mit Sprachbehinderten verfolgt, so daß sich 26 Merkmale spezifischer pädagogischer Arbeit bei Sprachbehinderten aufzählen lassen (Kap. 7). Das Besondere der genannten Elemente, »die für jede pädagogische Arbeit bedeutsam sind« (S. 459), besteht »in der Wendung auf den besonderen Fall« (S. 459).

Der Katalog der Lernziele und Lerninhalte zur Didaktik der Sprachbehinderten, dem eine in 21 Thesen zur Didaktik der Sprachbehinderten umgesetzte Zusammenfassung der Ergebnisse des Buches voraufgeht, soll dem Praktiker »die Suche nach Fehlern und nach der pädagogischen Alternative auch in schwierigen Situationen ... erleichtern« (S. 463), ein Anspruch, der indessen wieder zurückgenommen wird, wenn »die Herstellung der Beziehungen zur gesellschaftlichen Wirklichkeit« (S. 524), wie sie in der nachgereichten methodologischen Konzeption (S. 520 ff.) vorgesehen ist, nicht geleistet wurde.

2. Grundprobleme der Konstituierung der Pädagogik der Sprachbehinderten

Da eine Rezension eines 565 Seiten umfassenden Buches nicht alle Kapitel des Buches in gleicher Weise berücksichtigen und schon gar nicht ins Detail gehen kann, soll versucht werden, jene Probleme in den Vordergrund der Betrachtung zu rücken, die für die Realisierung der Grundintention des Autors von entscheidender Bedeutung sind.

2.1. Das Problem der wissenschaftstheoretischen Entscheidung

Wenn der Autor zur Konstituierung der Pädagogik der Sprachbehinderten beitragen will und damit einen grundlegenden — wenn auch vorbereitenden — wissenschaftstheoretischen Anspruch erhebt, sind vor allem jene Aussagen von Interesse, die im Rahmen der Entwicklung des wissenschaftstheoretischen Begründungszusammenhanges des Buches bedeutsam sind und vornehmlich in den Vorbemerkungen, in der Ein-

leitung, in Kapitel 3 und im Nachwort mitgeteilt werden.

Der Sicht einer kritischen Wissenschaftstheorie, die von einem dynamischen Wissenschaftsbegriff, der Mehrdimensionalität der Erkenntnis und entsprechender Methodenpluralität ausgeht, ihre geschichtlich-gesellschaftlichen Grundlagen mitreflektiert und sich der Gefahr einer dogmatischen Theoriebildung bewußt ist, widerspricht die Festlegung auf eine monistische erkenntnistheoretische Ausgangsposition und Methodenstruktur, zumal sich das in Frage stehende Phänomen offensichtlich mehrperspektivisch darstellt. Auch wenn sich der Autor — vielleicht dialektisch — von einer Form des Eklektizismus über eine Form des Strukturalismus zu einer methodologisch entfalteten Form des historischen und dialektischen Materialismus im Verlaufe der Darstellung seiner Arbeit fortbewegt, bleibt der wissenschaftstheoretisch-methodologische Ansatz mehrfach widersprüchlich: dem Bemühen um kritische Betrachtung der Voraussetzungen steht die affirmativ vorgenommene Entscheidung für eine bestimmte — die materialistische — Erkenntnisposition gegenüber; dem Postulat nach Methodenvielfalt bei der Gegenstandserforschung folgt die Geringschätzung der historiographischen und erfahrungswissenschaftlichen Methodik; dem Anspruch auf intersubjektiven nachprüfbareren wissenschaftlichen Fortschritt stellt sich ein reflexiv subjektives Klärungsbedürfnis zur Seite; dem synthetisch integrierenden Vorgehen nach dem Prinzip der strukturellen Integration von Fremdinformationen steht die Suche nach einem eigenständigen Ansatz der theoretischen Begründung und Analyse der vorfindbaren pädagogischen Praxis entgegen; die Differenz zwischen Verstehen und Erklären bleibt unbearbeitet; die wissenschaftliche Kenntniserweiterung besteht, so scheint es, im alleinigen Zugewinn neuer Erkenntnisse, ohne gleichzeitigen Gewinn von Kenntnis der Bedingungen der Kenntniserweiterung; das Kritische der Stellungnahme zu den gegebenen gesellschaftlichen Gegebenheiten schwankt in Ambivalenz; schließlich wird die Sprachbehindertenpädagogik in einen differentiellen und einen integrativen Wissenschaftsbereich geteilt, wobei der integrative Bereich zur allgemeinen Behindertenpädagogik wird, so daß der inhaltliche Aussagenteil des Buches (4. bis 8. Kap.) zur Sprachbehindertenpädagogik gehört und zugleich nicht gehört.

2.2. Das Problem der Sprachtheorie

Dem Autor kommt das große Verdienst zu, zum ersten Mal die komplexe und komplizierte Gegen-

standsstruktur Sprache, Sprachstörung und Sprachbehinderung im Kontext sprachbehindertenpädagogischer Theoriebildung und Praxisgestaltung mit Hilfe der Kategorie Handlung in explizit systematischer Weise bearbeitet zu haben. Sprachheilkundlich allerdings haben schon *E. Fröschels* (1916) und *P. Schilder* (1927) bemerkenswerte handlungstheoretische Analysen von Sprachstörungen vorgelegt. Der Versuch, auf der Basis eines umfassenden sozio- oder pragmalinguistischen Ansatzes, wie er im wesentlichen im *Funkkolleg Sprache* (1973) entwickelt wurde, Sprachbehinderte als Sprachhandlungsbehinderte zu definieren, beinhaltet zumindest zwei ungeklärte Punkte. Einmal klassifiziert der Autor nicht anders als z.B. *Orthmann* (1971), dessen Vorschlag er wenig sachlich argumentierend kritisiert, in Analogie zur Unterscheidung von Sprache und Sprechen nach Sprachsystem- und Sprachverwendungsstörungen und entspricht insofern nicht dem materialistisch-handlungstheoretischen Ansatz (z. B. *A. Leontév* 1971), der die künstliche Trennung von Sprachsystem und Sprachverwendung gerade aufzuheben sucht. Zum anderen wird von Sprachstörung und Sprachbehinderung gesprochen, ohne den Störungsbegriff näher zu bestimmen. Die Reduktion des Begriffes der Sprachbehinderung auf einen gesellschaftlich negativen Bewertungsprozeß dürfte die Realität nicht angemessen abbilden. Der vom Autor selbst vorgenommenen Relativierung dieser Definition, nach der Sprachbehinderung eine individuelle und eine gesellschaftliche Komponente hat (S. 44), entspricht denn auch wiederum der von ihm abgeleitete pädagogische Handlungskatalog.

2.3. Das Problem des Erziehungsmodells

Was letztlich die Vorstellungen des Autors über die Strukturierung des pädagogischen Feldes angeht, hat er sich für eine Beziehungsstruktur des pädagogischen Prozesses bei Sprachbehinderten entschieden, die vorwiegend instrumentellen Charakter hat und zu einer monologischen Handlungsstruktur verleitet, die der Autor im Sinne seines Emanzipationsbegriffes ablehnen müßte. Die überpointierte Definition der Sprachbehindertenpädagogik als Fachwissenschaft des Sprachbehindertenpädagogen, deren Gegenstand »die Frage der Gestaltung der Beziehungsverhältnisse des Sprachbehinderten ... durch den Sprachbehindertenpädagogen« (S. 28) ist, klammert alle anderen möglichen intentionalen und funktionalen Erziehungs- und Sozialisationsprozesse aus und verstellt den Blick auf das Gesamtfeld der Erziehung und Sozialisation Sprachbehinderter, in dem der handelnde Sprachbehin-

derthenpädagogie einen Platz unter anderen einnimmt.

Vielleicht können die angedeuteten, dem Rezensenten bedeutsam erscheinenden Widersprüche in den angesprochenen fundierenden theoretischen Entscheidungsfeldern die längst fällige Diskussion um die Grundlagen der Sprachbehindertenpädagogik wieder in Gang bringen und zu einem Ergebnis führen, das sich nicht in programmatischen Positionssetzungen erschöpft, sondern in Entwürfen von logisch widerspruchsfreien und empirisch belegbaren Argumentationszusammenhängen niederschlägt. Das Buch von Homburg kann dazu verhelfen.

Anschrift des Verfassers:
Prof. Otto Braun, Luckeweg 17, 1000 Berlin 48

Karlheinz Siek und Gisela Jäger: Zur Entwicklungsförderung junger Kinder in der Familie.

Eine Anleitung für Spielbeschäftigungen.
VEB Verlag Volk und Gesundheit, Berlin 1979.
120 Seiten, 15 Abbildungen, 7 Tabellen.
Broschur 12,— DM (Preis für die DDR 9,— M).

Für das auch bei uns wieder besonders aktuelle Thema Frühförderung ist das Buch von Siek und Jäger ein interessanter Beitrag, gibt es doch Einblick in die Arbeitsweise auf dem Sektor der Frühförderung in der DDR. Im Vordergrund der Schrift steht die Entwicklungsförderung mit Hilfe bestimmter Spielzeuge und Spielweisen, wobei

hauptsächlich solche zur Förderung der Bewegungs-, Sinnes-, Denk- und Sprachentwicklung aufgeführt und methodisch durchleuchtet werden. Auch Spielmöglichkeiten zur Anbahnung und Ausformung des Sozialverhaltens fehlen nicht.

Zu allem werden die Eltern behinderter Kinder in einer liebenswürdigen und schlichten Art angesprochen, und wir können uns denken, daß sie dadurch stark motiviert werden, in der aufgezeigten Weise mit ihren Kindern auch zu Hause zu spielen. In der Einführung wird diese Motivation gut vorbereitet durch allgemeine Ausführungen über die Bedeutung des Kinderspiels und durch speziellere Betrachtungen, was Spiel und Spielzeug besonders für behinderte Kinder leisten können. Von besonderem Wert halten wir den Hinweis für alle Eltern (dem ein eigenes Kapitel gewidmet ist), daß man viele Kinder sogar das Spiel erst einmal lehren muß.

Arno Schulze

Dipl.-Pädagoge (Päd. d. Sprachbehinderten)

sucht Stelle im nordwestdeutschen Raum (vorzugsweise im Raum Emsland, OS, MS).
Erfahrungen in der Arbeit mit stotternden Jugendlichen und Erwachsenen vorhanden.
Angebote erbeten unter Chiffre SP 01/01 an den Verlag Wartenberg & Söhne GmbH, Theodorstraße 41, 2000 Hamburg 50.

Staatlich geprüfte

Sprachtherapeutin

7jährige Praxis, sucht neues Betätigungsfeld im Raum Bochum
Angebote unter Chiffre SP 02/01 an den Verlag Wartenberg & Söhne GmbH, Theodorstraße 41, 2000 Hamburg 50.



**LANDSCHAFTS
VERBAND
RHEINLAND**

als Träger der Rheinischen Landesschulen für Körperbehinderte

- | | |
|----------------------|----------------|
| — Aachen | — Köln |
| — Bedburg-Hau | — Leichlingen |
| — Bonn | — Rösrath |
| — Düsseldorf | — Euskirchen |
| — Duisburg | — Krefeld |
| — Essen | — St. Augustin |
| — Frechen-Königsdorf | — Wuppertal |

sucht für die therapeutische Arbeit mit körperbehinderten Schülern

Logopädinnen – Logopäden

(auch als Halbtagskräfte)

— Vergütung nach dem BAT —

Gewährt werden alle sozialen Leistungen des öffentlichen Dienstes, 13. Monatsgehalt sowie Urlaubsgeld.

Bewerbungen werden erbeten an den:

Direktor des Landschaftsverbandes Rheinland

Kennedy-Ufer 2, 5000 Köln 21,
Telef. Auskunft: (0221) 82 83/27 03
Kennziffer: 12/7 S

*So einfach
ist es:*

Schlagen Sie das Heft genau in der Mitte auf, und ziehen Sie es unter der dafür vorgesehenen Metallschiene des Sammelordners bis zur Hälfte hindurch. Fertig.

Wenn mehrere Hefte eingeordnet sind, drücken Sie diese fest nach links zusammen, damit Sie mühelos die weiteren Hefte einziehen können.



Dem Wunsche unserer Bezieher entsprechend, haben wir für »Die Sprachheilarbeit«

Sammelmappen

hergestellt, die es gestatten, alle Hefte laufend einzuordnen, ohne auf den Abschluß eines Doppeljahrganges zu warten.

Die Mappen entsprechen in Größe und Farbe den bisherigen Einbanddecken, passen sich also der alten Form weitestgehend an und nehmen wie bisher zwei Jahrgänge auf. Das nachträgliche Einbinden entfällt und erspart zusätzliche Kosten.

Der Preis beträgt 13,— DM zuzügl. Porto.

Die Mappen sind geeignet für die Doppeljahrgänge ab 1969/70 und fortlaufend. Nicht gewünschte Jahrgangszahlen bitten wir in dem anhängenden Bestellvordruck zu streichen.

An Wartenberg & Söhne Verlag · Theodorstraße 41 · 2000 Hamburg 50

Ich/wir bestelle/n zur umgehenden Lieferung:

je _____ **Sammelmappen für »Die Sprachheilarbeit«** mit den Jahrgangszahlen 1979/80, 1977/78, 1975/76, 1973/74, 1971/72, 1969/70. Nicht gewünschte Jahrgangszahlen bitte streichen!

Ferner bestelle/n ich/wir aus dem Lehrmittelprogramm Ihrer Firma:

Name

Straße

Postleitzahl

Ort

Datum

Für die Sprachheil- und Kindertagesstätte suchen wir zum nächstmöglichen Termin

eine Sprachtherapeutin oder Logopädin

für die Behandlung von 16 sprach-auffälligen Vorschulkindern.

Wir sind eine teilstationäre Einrichtung für sprachauffällige Kinder innerhalb eines Normalkindergartens. Die Tätigkeit erfolgt im Team, das aus Diplom-Psychologen, Sprachtherapeutinnen, einer Gymnastiklehrerin und Erzieherinnen besteht.

Die Vergütung erfolgt nach Gruppe IV. In Anlehnung an die Schulferien werden 2 Wochen mehr Urlaub gewährt. Hilfe bei der Wohnungsbeschaffung und ein Zuschuß zu den Umzugskosten werden angeboten.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen werden erbeten an:

ARBEITERWOHLFAHRT
Kreisverband Bremerhaven e.V.,
Elbestraße 30, 2850 Bremerhaven,
Telefon: (0471) 260 77/78 oder 6 20 58

Verein zur Förderung und Betreuung spastisch gelähmter Kinder e.V. Kreis Düren

Für unseren Sonderkindergarten mit 30 körperbehinderten und 20 sprachbehinderten Kindern im Vorschulalter suchen wir ab 1.4.1980 oder später

1 Krankengymnastin 1 Logopädin

– wünschenswert mit Bobath-Ausbildung –

Auf die Bewerberinnen wartet ein interessantes Aufgabengebiet.

Selbständiges Arbeiten wird erwünscht.

Bezahlung erfolgt nach BAT. 5-Tage-Woche.

Großzügige Ferienregelung.

Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung, die wir mit den üblichen Unterlagen erwarten.

Richten Sie Ihre Bewerbung bitte an
Helmut Paulus, 1. Vorsitzender
Höhenstraße 67, 5165 Hürtgenwald.
Telefon (02429) 5 22

Wir unterhalten in 4155 Grefrath 2, Kreis Viersen, einen Sonderkindergarten für geistig behinderte Kinder mit 40 Plätzen.

Für die Rehabilitation im Sprachbereich suchen wir per sofort

1 Logopäden(in) oder 1 Diplom-Pädagogen

mit Schwerpunkt Rehabilitation Sprachbehandlung.

Die Vergütung erfolgt nach AVR. Nähere Einzelheiten möchten wir gerne in einem Gespräch klären.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen erbitten wir an

CARITAS-VERBAND FÜR DIE REGION KEMPEN-VIERSEN E.V.
Bergstraße 54, 4060 Viersen 12.

essen

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

Die Stadt Essen sucht für die beim **Gesundheitsamt** bestehenden therapeutischen Einrichtungen für behinderte Kinder

Krankengymnastinnen

Kennziffer 53/13

Logopädinnen

Kennziffer 53/14

Beschäftigungs- therapeutinnen

Kennziffer 53/15

Motopädinnen

Kennziffer 53/16

Das Gesundheitsamt verfügt zur Zeit über einen Sonderkindergarten für körperbehinderte Kinder mit angeschlossener Kleinkindambulanz und einen Sonderkindergarten für sprachbehinderte Kinder. Krankengymnastisch mitbetreut werden darüber hinaus die Tagesstätten sowie die Schulen für geistig Behinderte. Aufgebaut werden soll eine örtliche ambulante Frühtherapie, die alle behinderten Kinder schon vom frühen Kindesalter an erfaßt.

In den verschiedenen Einrichtungen besteht die Möglichkeit zu einer weitgehend selbständigen Tätigkeit, wobei eine enge Zusammenarbeit mit den verschiedenen Fachärzten (Orthopäde, Neuropädiater, HNO-Arzt) und einem Psychologen gegeben ist.

Neben einem sicheren und interessanten Arbeitsplatz werden die im öffentlichen Dienst üblichen Sozialleistungen geboten. Fortbildung kann im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten verwirklicht werden.

Bitte richten Sie Ihre Bewerbung mit Lichtbild, handgeschriebenem Lebenslauf und Zeugnisabschriften unter **Angabe der jeweiligen Kennziffer** an das **Personalamt der Stadt Essen, Postfach, 4300 Essen 1**.

Über die Vergütung möchten wir uns mit Ihnen unterhalten. Falls Sie vor Absendung Ihrer Bewerbung über nähere Einzelheiten informiert sein möchten, stehen Ihnen vom **Gesundheitsamt Herr Koch (Telefon 0201/181-27 43)** und **Herr Krege (Telefon 0201/181-24 33)** für Auskünfte zur Verfügung.

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

Die Sprachheilarbeit
C 6068 F

Postvertriebsstück —
Gebühr bezahlt

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

HERRN WSS 000199 *0015*
KURT BIELFELD
LEONBERGER RING 1

D 1000 BERLIN 47

Wir suchen für unsere **Klinik für medizinische Rehabilitation und Geriatrie** (101 Betten) in Hannover-Kirchrode (Chefarzt Dr. Rustemeyer) eine(n)

Logopädin/en,

die/der sich für die Behandlung von zentralen Sprachstörungen interessiert.

Die weitgehend selbständige Tätigkeit umfaßt vor allem die Diagnostik und Therapie von Aphasien und Dysarthrien. Kenntnisse und Erfahrungen in der Aphasie-Behandlung sind erwünscht, jedoch nicht Bedingung.

Ein weiterer, ausbaufähiger Arbeitsbereich liegt in der Angehörigenberatung.

Wenn Sie gern selbständig in einem Rehabilitationsteam von Ärzten, Ergotherapeuten und Physiotherapeuten arbeiten wollen, finden Sie bei uns eine interessante Tätigkeit.

Für Auskünfte steht Ihnen Herr Dr. Rustemeyer telefonisch unter (0511) 52 47/222 oder brieflich zur Verfügung.

Wir bieten eine Vergütung nach AVR des Diakonischen Werkes (in Anlehnung an BAT), 13. Gehalt, Sozialleistungen, zusätzliche Altersversorgung.

Bitte richten Sie Ihre schriftliche Bewerbung mit Lebenslauf, Lichtbild und Zeugniskopien an die Personal-Abteilung der



HENRIETTENSTIFTUNG

Marienstr. 80-90 · 3000 Hannover · ☎ (0511) 8112-500