

# Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

## Aus dem Inhalt

*K. H. Flehinghaus, G. Grieb, D. Sexauer, Gießen*  
Sprachbehinderte in den Anfangsklassen  
der Schule für Lernbehinderte

*Bettina Hötsch und Axel Holtz, Nersingen-Leibi*  
Aspekte einer Kritik der Sprachbehindertenpädagogik

*Gerhard Wünschmann, Wegberg-Watern*  
Der Klassenraum als Kommunikationszentrum  
in der Schule für Sprachbehinderte

*Wolfgang Wertenbroch, Emsbüren*  
Gesprächspsychotherapeutisch orientiertes Verhalten  
in der ambulanten Behandlung Sprachbehinderter

Diskussion  
Umschau  
Aus der Organisation  
Würdigungen  
Bücher und Zeitschriften

Postverlagsort Hamburg · August 1981 · 26. Jahrgang · Heft 4

## **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	.....	Otmar Stöckle, Hochgerichtstraße 46, 7980 Ravensburg
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 Kroppenberg, Hegelstraße 49, 6500 Mainz
Saarland	.....	Toni Lauck, Ritzelbergstraße 15 a, 6695 Tholey 6
Schleswig-Holstein	.....	Heinz Cremer, Golfstraße 5 a, 2057 Wentorf bei Reinbek
Westfalen-Lippe	.....	Hans-Dietrich Speth, Annettenweg 4, 4401 Laer

---

### **Die Sprachheilarbeit, Fachzeitschrift für Sprachgeschädigtenpädagogik**

Herausgeber ..... Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

Redaktion ..... Arno Schulze, Am Schwimmbad 8, 3575 Kirchhain 1 (Landkreis Marburg/Lahn), Telefon (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 4,— DM, Jahresbezug (6 Hefte) 24,— 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

August 1981 · 26. Jahrgang · Heft 4

Die Sprachheilarbeit 26 (1981) 4, S. 205—215

*K. H. Flehinghaus, G. Grieb, D. Sexauer, Gießen*

## **Sprachbehinderte in den Anfangsklassen der Schule für Lernbehinderte**

### *Zusammenfassung*

Auf der Basis einer empirisch-analytischen Untersuchung, deren Ergebnisse dargestellt und im einzelnen interpretiert werden, wird die Aussage bekräftigt, daß ein großer Prozentsatz der Schüler in den Anfangsklassen der Schule für Lernbehinderte (Klassen 1 bis 4) in unterschiedlichen Schweregraden stammelt, dysgrammatisch spricht und über einen reduzierten Wortschatz verfügt. Mit steigender Klassenstufe und fortschreitendem Lebensalter der Schüler verringert sich allerdings der Anteil der Stammer und Dysgrammatiker. Als besonders beharrlich erweisen sich die Sigmatismen und die fehlerhafte Bildung der S-Lautverbindungen.

In Anbetracht der im Sinne einer Mehrfachbehinderung lern- und sprachbehinderten Schüler erfordert der Unterricht an der Schule für Lernbehinderte eine verstärkte »sprachtherapeutische« Orientierung der didaktisch-methodischen Konzeptionen. Das gilt besonders im Fach Deutsch für die Sprech- und Gesprächserziehung, die sprachliche Kompetenzerweiterung und den Erstlese-, Schreib- und Rechtschreiblehrgang. Aber auch die Zielsetzungen des modernen Mathematikunterrichts an der Schule für Lernbehinderte bedingen eine didaktisch-methodische Akzentuierung der Verbalisierung und sprachlichen Symbolisierung beim Erkennen, Darstellen und Lösen von Rechenproblemen.

### *Einleitung*

Erwerb und Verwendung der Muttersprache (der Primärsprache) sind entscheidend abhängig von der individuellen körperlich-seelisch-geistigen Entwicklung sowie vom jeweiligen Sprachmilieu, in dem der einzelne aufwächst. Beeinträchtigungen oder gar Behinderungen der körperlich-seelisch-geistigen Entwicklung und ungünstige Umweltbedingungen können sich daher überaus nachteilig auf sprachliche Lernprozesse auswirken und das Gesamt der Persönlichkeitsentfaltung entscheidend negativ beeinflussen.

Beim lernbehinderten Kinde, das in den verschiedenen Dimensionen seiner Persönlichkeit und seiner personalen wie dinglichen Umwelt beeinträchtigt sein kann, treten häufig — im Sinne einer Mehrfachbehinderung — Sprachbehinderungen auf. Zwar lassen sich bei Lernbehinderten keine typischen Sprachausfälle feststellen, jedoch finden sich bei ihnen recht häufig bestimmte Formen gestörter Sprache vor.

Aufgrund von Untersuchungsergebnissen und in Arbeiten, die sich mit dieser Problematik kritisch auseinandersetzen (*Hofmann 1969, Berg 1971, Atzesberger 1974, Flehinghaus/Heiny 1974, Westrich 1977, Braun 1978*), werden vor allem Stammeln und Dysgrammatismus als die häufigsten Beeinträchtigungen des Sprechens und der Sprache bei lernbehinderten Schülern angeführt.

Der vorliegende Beitrag versucht — auf der Basis einer empirisch-analytischen Untersuchung — die These zu bekräftigen, daß in der Sonderschule für Lernbehinderte — und hier vornehmlich in den Anfangsklassen — Stammeln und Dysgrammatismus recht häufig anzutreffen sind. Aus sprachsonderpädagogischer Sicht werden die Untersuchungsergebnisse analysiert und interpretiert und die daraus zu ziehenden pädagogischen Konsequenzen kurz erörtert.

Aufgrund der geringen Schülerzahl ( $n = 212$ ) kann die Erkundung zwar nicht als repräsentativ gelten. Es wird jedoch aufgezeigt, daß »Sprachauffälligkeiten« in der Schule für Lernbehinderte ein gravierendes Problem darstellen und im Unterricht eine stärkere didaktisch-methodische Beachtung finden sollten. Der Erwerb und die Verwendung der Sprache sind nämlich aufs engste mit dem Verlauf von Lernprozessen und der Aneignung von Lernstrategien verbunden.

Die neuen, von einer Fachkommission im Auftrag des Schulausschusses der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland erarbeiteten Rahmenlehrpläne für die Schule für Lernbehinderte (Sonderschule), Fach Deutsch, sehen ausdrücklich im Bereich des sprachlichen Lernens eine wirksame Sprach- und Sprechförderung im Einzel- und Gruppenunterricht vor. Dabei werden Übungen

- bei verzögerter Sprachentwicklung,
- zur Sprachbildung bei Dysgrammatismus und
- zur Beseitigung der Dyslalie (Stammeln)

besonders hervorgehoben und im einzelnen angegeben.

### *1. Sprache und Lernen*

Unbestritten spielt die Sprache bei Lernprozessen eine wesentliche Rolle. Die enge Wechselwirkung von Sprachgebrauch und Lernen — und dabei ist hier insbesondere schulisches Lernen gemeint — darf nicht übersehen werden, da sich schulisches Lernen hauptsächlich auf verbaler Ebene abspielt. Der Schreib-Lese-Vorgang, die Lösung von Rechenproblemen, die Instruktionen zur Bewältigung von Aufgaben und Anordnungen, die sich auf das Sozialverhalten beziehen, setzen z. B. ein mehr oder weniger differenziertes Sprachverständnis notwendig voraus.

*Overmann* (1975) stellt fest, daß sich vermindertes Sprachvermögen ungünstig im Sinne eines *Circulus vitiosus* auf Lernbehinderungen auswirkt. Die Wort- und Sprachgewandtheit gilt nämlich als Maßstab zur Beurteilung des intellektuellen Vermögens; auf eine wenig differenzierte und knappe Äußerung des Sprechenden antwortet in der Regel auch der Zuhörer verbal und inhaltlich weniger differenziert und ausführlich.

Das bedeutet in bezug auf den lernbehinderten Schüler, daß aufgrund eines reduzierten Sprachgebrauchs zumindest die Gefahr einer künstlichen Reduzierung seiner Lernmöglichkeiten besteht. Infolgedessen muß der Lehrer in seinem sprachlichen Ausdruck sich sowohl auf den Sprachstatus und die intellektuellen Fähigkeiten seiner Schüler einstellen als auch um eine sachgemessene Darstellung bemüht sein.

### *2. Sprache und Sozialverhalten*

Sprache ist ein grundlegendes Moment sozialen Verhaltens. Ideale, Werte und Normen werden weitgehend durch das Medium Sprache tradiert und angeeignet. Im inner- und außerfamiliären Bereich erhält das Kind z. B. durch Lob und Tadel »verbale Rückmeldungen« über sein Sozialverhalten. Wenn auch die kommunikativen Mittel zur Regulierung von Verhalten in den verschiedenen Gesellschaftsschichten qualitativ und quantitativ variieren, so bleibt die Wortsprache doch das Hauptmedium sozialer Interaktionen, die sich im Rahmen kommunikativen Handelns vollziehen.

### 3. Auswirkungen von Sprachbehinderungen auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes

Sprachbehinderungen sind nicht als isolierte Phänomene zu sehen. Sie wirken sich vielmehr überaus nachteilig auf die gesamte Persönlichkeit und deren soziale Integration aus. Es besteht Konsensus darüber, daß Beeinträchtigungen der Sprache und des Sprechens das Sozial-, Lern- und Leistungsverhalten nachhaltig negativ beeinflussen und als ernste Kommunikationsstörungen gewertet werden müssen.

Aufgrund von Untersuchungen in Regelschulklassen sieht *Kanter* (1968) in der Sprachbehinderung weniger ein Hemmnis für den Schulerfolg und die soziale Eingliederung als vielmehr »ein sicheres Indiz für eine mehr oder minder große Gefährdung der Persönlichkeitsentwicklung ...« (*Kanter* 1968, S. 113).

*Kanter* fand bei sprachbehinderten Kindern ein schwächer entwickeltes Über-Ich und Schwierigkeiten bei der Einhaltung von Regeln und Normen der Umwelt vor. Die gestörte Kommunikation zieht offensichtlich eine erhöhte Ich-Bezogenheit nach sich, und das geringere Selbstwertgefühl läßt sich mit einem subjektiven Störungsbewußtsein in Verbindung bringen. Nach *Kanter* (1968) ist eine Sprachbehinderung allein nicht ausschlaggebend für Schulversagen und eine ungünstige soziometrische Position, es muß eine weitere Behinderung erschwerend hinzutreten (Intelligenzminderung, körperliche Mängel oder erhebliche Milieuschäden).

Bei Lehrern stellt er eine positive Einschätzung der Leistung sprachbehinderter Schüler fest, da schulische Schwächen auf die vorliegende verbale Beeinträchtigung zurückgeführt werden.

*Knura* (1974) führt an, daß die intellektuelle Kapazität der Schüler häufig aufgrund der Sprachstörung unterschätzt wird. Jedoch sind ihrer Auffassung nach viele sprachbehinderte Kinder zugleich auch lernschwach. Persönlichkeitsvariablen wie aggressives, regressives, ichbezogenes und unangepaßtes Verhalten wirken sich in einem Regelkreis nachteilig auf die sozialen Beziehungen und die Lernleistungen aus.

Die Frage nach dem Zusammenhang von Sprachbehinderung und Persönlichkeitsmerkmalen muß einer allgemeinen Erörterung vorbehalten bleiben (*Grohnfeldt* 1976). Ausschließlich am konkreten Fall läßt sich eventuell abklären, welche Verhaltensweise als ursächlich bzw. konsekutiv zu gelten hat.

### 4. Empirisch-analytische Untersuchung

#### 4.1. Personenkreis und Befunde

Insgesamt werden im Jahre 1979 212 Schüler der Klassen 1 bis 4 an sechs Schulen für Lernbehinderte in mittelhessischen Stadt- und Landkreisen erfaßt. Von diesen Schülern erweisen sich 76 (35,9 Prozent) als sprachbehindert.

Unter den 76 sprachbehinderten Schülern befinden sich 46 Jungen und 30 Mädchen. Die 46 Jungen stellen 32,6 Prozent aller untersuchten Jungen (141) dar und die 30 Mädchen 42,3 Prozent der erfaßten Mädchen (71). Wie noch im einzelnen darzustellen ist, betreffen die Sprachbehinderungen fast ausschließlich Dyslalie und Dysgrammatismus, lediglich ein Kind stottert, und ein Kind hat eine Stimmstörung.

Die folgende Übersicht zeigt überdies deutlich, daß sich in den ersten beiden Schuljahren anteilmäßig die meisten Sprachbehinderten finden. Mit steigender Klassenstufe ist ein Rückgang der Anzahl sprachbehinderter Schüler zu verzeichnen.

## Übersicht

	gesamt	Jungen	Mädchen	sprachbehindert	
Klasse 1	19	11	8	16	(84,2 Prozent)
Klasse 2	48	28	20	21	(43,8 Prozent)
Klasse 3	50	32	18	15	(30,0 Prozent)
Klasse 4	95	70	25	24	(25,3 Prozent)
	212	141	71	76	(35,9 Prozent)

Aus der Gruppe der 76 sprachbehinderten Schüler lassen sich bei 28 (36,8 Prozent) ernsthafte, die Sprachentwicklung hemmende Beeinträchtigungen nachweisen, wie frühkindliche Hirnschädigung (12 Kinder); Rachitis, Darmerkrankung, Unfallschäden (5); Zahnstellungsanomalien (2); Kiefer- und Gaumenfehlbildungen (4); Hörschäden (5). Dabei ist davon auszugehen, daß sicherlich mehr Schüler Schädigungen, insbesondere des peripheren und zentralen Hörvermögens haben, als der Schule bekannt sind bzw. während der Untersuchung mit Sicherheit nachgewiesen werden konnten. Das Durchschnittsalter der untersuchten Schüler beträgt 9;3 Jahre. Die Extremwerte liegen bei 6;3 und 13;7 Jahren. Die überwiegende Mehrheit der sprachbehinderten Kinder hat ein Lebensalter zwischen 8;0 und 9;11 Jahren.

### 4.2. Prüfungsinstrumentarium und Pädodiagnose der Sprachbehinderungen

#### 4.2.1. Stammeln

Zur systematischen Feststellung des Stammelns wird die Lauttreppe von *H. Möhring* verwendet. Überdies vermerkt der Protokollant die beim Spontansprechen auftretenden Stammelfehler, da mit Hilfe der Lauttreppe bekanntlich lediglich die beim Nachsprechen vorkommenden Fehler registriert werden.

#### 4.2.2. Dysgrammatismus

In Anlehnung an den Protokollbogen für Dysgrammatiker aus dem Untersuchungs- und Behandlungsbogen der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik wird ein eigenes Überprüfungsverfahren zur Pädodiagnose des Dysgrammatismus konzipiert, das drei Teile umfaßt:

- Freies Sprechen, angeregt durch Bild Nr. 127 »Auf dem Bauernhof« der Hamburger Bildserie von *W. Eckel* (1971).
- Nachsprechen von sechs Sätzen mit zunehmender Länge (zwei bis sieben Wörter), von zwei Satzverbindungen, von zwei Satzgefügen mit den Konjunktionen »daß« und »weil«. Das Vokabular dieser Sätze entstammt der alltäglichen Umgangssprache und dem Wortschatz der Kinder.
- Nacherzählen einer aus elf kurzen Sätzen bestehenden »Geschichte«. Die Geschichte ist dem o. a. »Protokollbogen für Dysgrammatiker« entnommen.

Die sprachlichen Äußerungen der Kinder werden auf Tonbandkassette mitgeschnitten, und ein Untersucher führt während des Tests Protokoll, damit etwaige Fehlerquellen bei der späteren gründlichen Auswertung der Befunde weitgehend ausgeschlossen sind.

Die Kriterien zur Analyse des »Freien Sprechens« und der »Nacherzählung« lauten: Einwortsätze — Mehrwortsätze — maximale Wortzahl im Satz — Wortfolge — Konjunktion »und« — Kopula »ist« — Hilfsverben — Infinitiv — Deklination — Artikel — Konjugation — 3. Person Singular und Plural — Angabe der Person — Wortarten: Substantive — Verben — Adjektive — Pronomen — Präpositionen — Numerale — Adverbien — Konjunktionen.

Das Nachsprechen der Sätze wird danach beurteilt, wieviel Wörter korrekt und in der richtigen Reihenfolge wiederholt werden. Dabei gebührt eine besondere Beachtung den Kasusendungen und dem exakten Gebrauch des Artikels.

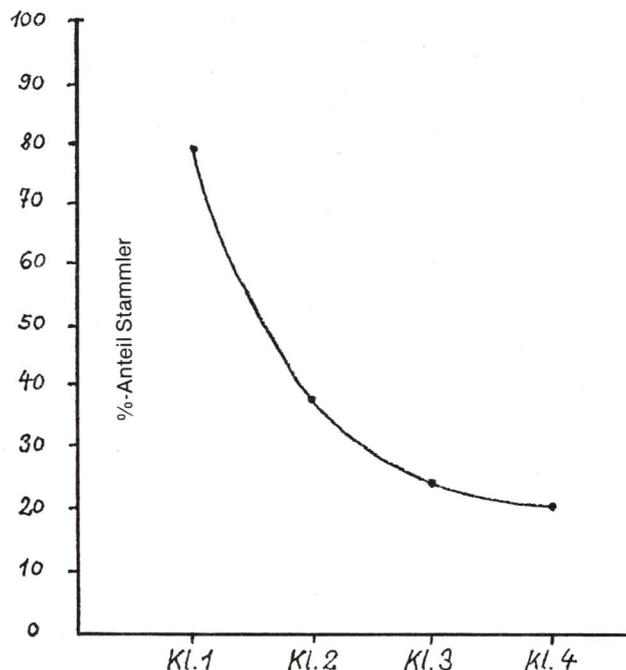
Der Zeitaufwand beläuft sich für die im Einzeltest durchgeführte Untersuchung auf etwa 60 Minuten pro Schüler, und zwar werden etwa 25 Minuten für die Überprüfung und etwa 35 Minuten für die Auswertung benötigt.

#### 4.3. Darstellung und Auswertung der Untersuchungsergebnisse

##### 4.3.1. Stammeln

Vom 1. bis 4. Schuljahr ist ein stetiger Rückgang der Anzahl der Stammelfehler zu verzeichnen. Sind in der ersten Klasse noch 78,9 Prozent Stammler, so befinden sich in der zweiten 37,5 Prozent, in der dritten 24 Prozent und in der vierten Klasse schließlich noch 20 Prozent stammelnder Schüler (vgl. Graphik).

*Rückgang des prozentualen Anteils der Stammler von Klasse zu Klasse*



Auffällig ist der Sprung vom ersten zum zweiten Schuljahr, wo sich die Artikulationsstörungen um mehr als die Hälfte verringern. Die Regression verläuft dann mit steigender Klassenstufe gemächlicher.

Während die Differenz der Prozentanteile zwischen dem zweiten und dritten Schuljahr noch 13,5 Prozent beträgt, ist der Unterschied vom dritten zum vierten Schuljahr nur 4 Prozent. Die Ursache dafür liegt in der Hartnäckigkeit der Sigmatismen, die als einzige Sprechfehler zahlenmäßig nicht zurückgehen. Mit steigender Klassenstufe beschränken sich die Lautfehlbildungen mehr und mehr auf die Sigmatismen.

Im einzelnen gesehen, befinden sich unter den 212 erfaßten Schülern 65 Stammler (30,7 Prozent). Bezogen auf die Gruppe aller Sprachauffälligen (76) ergibt das einen Prozentanteil von 85,5 Prozent. Das Ausmaß des Stammelns umfaßt alle Schweregrade vom partiellen bis zum multiplen Stammeln. Von der gesamten Schülerzahl stammeln 41 Jungen und 24 Mädchen. Die 41 Jungen stellen 29,1 Prozent aller erfaßten Jungen (141) dar; die 24 Mädchen entsprechen 33,8 Prozent aller untersuchten Mädchen (71).

Bezogen auf alle untersuchten stammelnden Probanden (65) wird in eine Lauttreppe eingetragen, wie häufig die einzelnen Laute und Lautverbindungen fehlerhaft artikuliert wurden (vgl. Lauttreppe der Fehlerzahlen). Wie aus der Darstellung ersichtlich, wurden z. B. die Laute m, b, h und p von allen Schülern richtig gebildet, während z. B. 44 Schüler den Sch-Laut und 49 Schüler die Lautverbindung »str« nicht fehlerfrei zu artikulieren vermochten. Im übrigen verteilen sich die Stammelfehler annähernd gleichmäßig auf alle Laute und konzentrieren sich — wie schon erwähnt — mit steigender Klassenstufe und zunehmendem Lebensalter der Schüler auf die S-Laute und deren Verbindungen.

#### 4.3.2. Dysgrammatismus

##### a) Häufigkeit

Von den 212 erfaßten Schülern sprechen 60 (28,3 Prozent) dysgrammatisch. Innerhalb der Gruppe der Sprachbehinderten (72) bedeutet dies einen Anteil von 83,3 Prozent. Unter den 60 Dysgrammatikern befinden sich 35 Jungen und 25 Mädchen. Bezogen auf die Gesamtzahl der Jungen (141) und auf die der Mädchen (71) beträgt der prozentuale Anteil der Jungen 24,8 Prozent und der Mädchen 35,2 Prozent.

##### b) Satzbauanalyse

Wie die Analyse der Protokolle und Tonbandaufzeichnungen ergibt, verwenden die untersuchten Schüler der Anfangsklassen der Schule für Lernbehinderte einfach strukturierte Sätze. Die Sätze bestehen meist aus Subjekt und Prädikat, seltener wird ein Objekt oder eine adverbiale Umstandsbestimmung des Ortes hinzugenommen. Kausale, temporale und konsekutive Beziehungen werden sprachlich nicht realisiert. Die Zuschreibungen von Eigenschaften erfolgen beim freien Sprechen nur vereinzelt.

Die Dysgrammatiker der 1. Klasse weisen häufig eine lediglich rudimentäre Satzbildung auf, die sich teilweise auf ein Subjekt beschränkt.

Hinsichtlich der Flexion von Substantiven haben die Schüler aller Klassen von 1 bis 4 besondere Schwierigkeiten bei der Bildung des Dativs. Oft wird dieser durch den Akkusativ ersetzt, weniger ist der umgekehrte Fall anzutreffen. Häufig findet sich falscher Kasusgebrauch in Verbindung mit Präpositionen: »Da is'n Hase in den Hasenstall.« Die fehlerhafte Verwendung des Artikels ist oft zu hören (»der Schwein«, »das Hase«, »der Pferd«, »der Katz«). Die Pluralbildung ist vornehmlich in den ersten drei Klassen fehlerhaft, z. B. »die Vögel«, »die Schäfchens«.

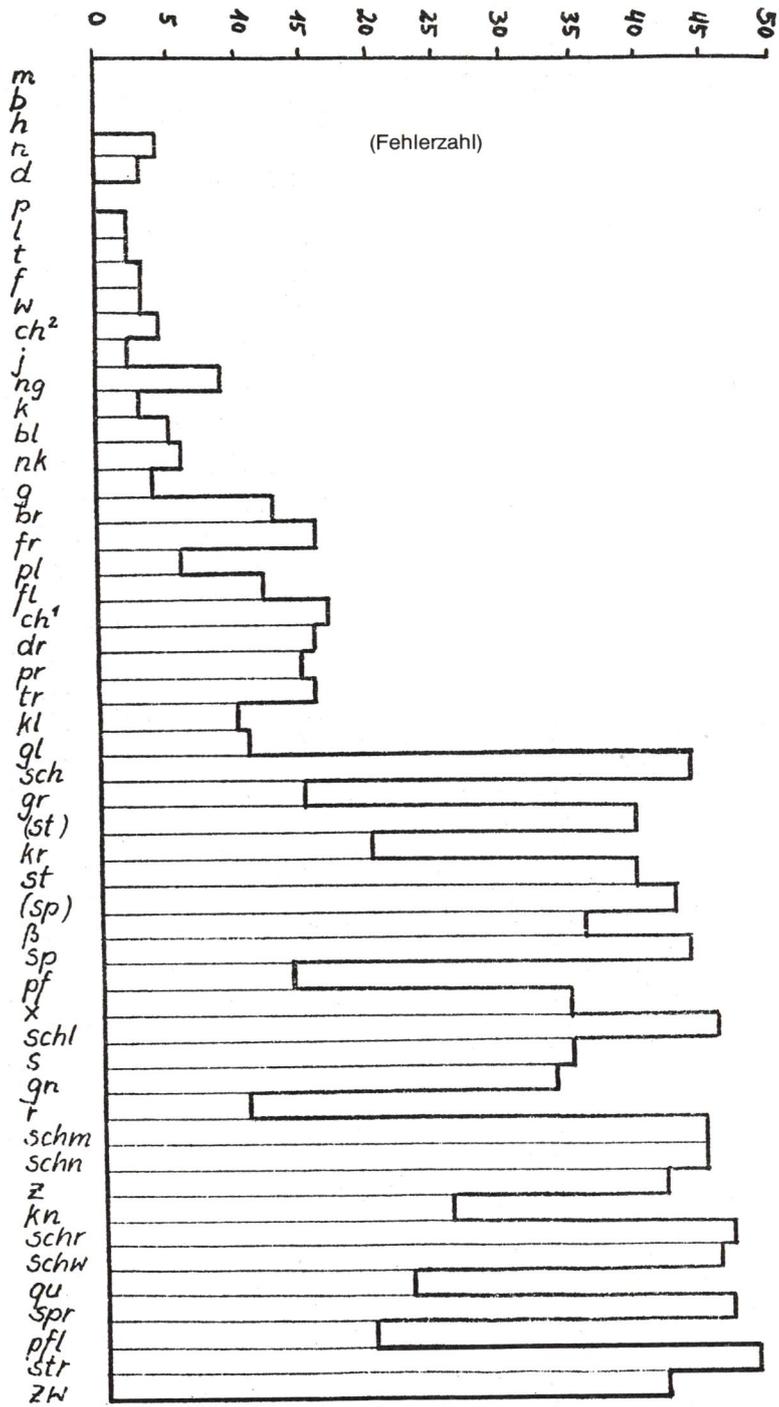
Verben, die inhaltlich eine Bewegung ausdrücken, und solche, die einen Zustand beschreiben, werden leicht verwechselt (»Die Katze liegt sich dahin«). Charakteristisch sind die häufige Verwendung von Hilfsverben »der ist«, »da hat« sowie die Umschreibung von Verben mit »tun«, »wollen« oder »machen«. Die Konjugation bleibt in vielen Fällen fehlerhaft. Starke Verben werden wie schwache gebeugt.

Fast alle untersuchten Schüler verfügen über einen nur geringen Wortschatz, wie die Auswertung der Bildbeschreibung erkennen läßt. Hinsichtlich des vorgegebenen Bildinhaltes und Sachbereiches »Auf dem Bauernhof« ist diese Aussage entsprechend zu relativieren. Allerdings kennen fast alle Kinder aus eigener Anschauung einen Bauernhof ihrer näheren oder fernerer Umgebung.

Im einzelnen beschränkt sich der Wortschatz auf Benennungen und konkrete Begriffe für Personen, Gegenstände und Handlungen. Diese erhalten nach groben Merkmalen eine globale Bezeichnung, wie z. B. »Vögel« für Puten, Küken, Hahn, Hühner und Tauben; »Haus« für Wohnhaus und Stall.

Farben werden von keinem Kind erwähnt, obwohl die Bildvorlage recht farbenfroh gestaltet ist. Nur wenige Schüler beschreiben Größenverhältnisse, z. B. »kleine Küken«. Viele Proban-

Lauttreppe der Fehlerzahlen (Gesamtstichprobe)



den benennen Gegenstände falsch, z. B. »Kanne« statt Faß; »Mauer«, »Holz« und »Brett« anstelle von Zaun.

Die Hörgedächtnisspanne steigert sich von durchschnittlich 3,5 Wörtern pro Satz in Klasse 1 auf 6,3 Wörter im 4. Schuljahr. Das Nachsprechen der Satzgefüge mit den Konjunktionen »daß« und »weil« bereitet den Schülern weniger Schwierigkeiten als das Wiederholen der Satzverbindungen.

#### 4.3.3. Dysgrammatismus und Stammeln

Bezogen auf die Gesamtzahl der Sprachauffälligen in den jeweiligen Klassenstufen, nimmt der Prozentsatz des gemeinsamen Auftretens von Dysgrammatismus und Dyslalie ab:

1. Schuljahr	75,0 Prozent	3. Schuljahr	60,0 Prozent
2. Schuljahr	66,7 Prozent	4. Schuljahr	54,2 Prozent

### 5. Interpretation der Ergebnisse

Aufgrund der Untersuchungsergebnisse läßt sich schließen, daß bei vielen lernbehinderten Schülern nicht nur eine Beeinträchtigung des Lernvermögens vorliegt, sondern daß im Zusammenhang mit einer Sprachbehinderung von einer Mehrfachbehinderung gesprochen werden muß. Aus dieser Sicht betrachtet, stellt sich eine Sprachbehinderung nicht als »übliche Begleiterscheinung« der Lernbehinderung dar. Behinderungen des Lernens und der Sprache bilden vielmehr einen Komplex, in dem die Komponenten Sprach- und Lernbehinderung hinsichtlich ihrer ursächlichen Bedingung und gegenseitigen Abhängigkeit nur selten eindeutig zu erfassen sind.

Ausmaß und Schwere der Beeinträchtigungen der Sprache und des Sprechens werden mit steigender Klassenstufe geringer. Im Bereich der Artikulation erweisen sich die Sigmatismen als besonders hartnäckig. Eine mögliche Ursache dafür können — wie schon angedeutet — periphere Hörstörungen sein. Die Formanten der Zischlaute erstrecken sich nämlich bis in den oberen Frequenzbereich, und bei einer vorliegenden Innenohrschwerhörigkeit ist die Rezeption besonders der höheren Frequenzen gestört. Eine weitere Ursache kann in der schwierigen sprechmotorischen Bildung der Zischlaute liegen, die bei ihrer lautlichen Realisierung ein hohes Maß sprechmotorischer Geschicklichkeit und einen geübten artikulatorischen Ablauf verlangen.

Neben der Artikulation wird mit zunehmendem Lebensalter und fortschreitenden Lernprozessen auch die Konstruktion von Sätzen geschliffener. Dies hängt u. a. auch mit der sich vergrößernden Hörgedächtnisspanne zusammen, die eine bessere Aufnahme und Reproduktion von Satzbaumustern und somit das eigenständige Formulieren differenzierter Sätze ermöglicht.

Zusammenfassend deuten die Untersuchungsergebnisse darauf hin, daß Stammeln, Dysgrammatismus und ein reduzierter Wortschatz in ihrem gemeinsamen Auftreten und in enger Verbindung mit beeinträchtigten Lernprozessen als sprachliche Retardierung im Sinne einer allgemeinen Sprachentwicklungsverzögerung angesehen werden können.

Die enge Verflechtung von Sprachentwicklung und Sozialisation, von Sprach-, Lern- und Sozialverhalten bedingt, daß sprachliche Retardierungen sich überaus erschwerend auf Prozesse der Sozialisation, Enkulturation und Personalisation auswirken (vgl. *Flehinghaus* 1977).

### 6. Sonderpädagogische Konsequenzen

Bei Kindern mit Symptomen sprachlicher Retardierung und/oder gestörten Lernens ist — nach sorgfältiger Pädodiagnose — eine gezielte Sprachförderung so früh wie möglich, d. h. schon im Vorschulalter, dringend angezeigt, damit ihnen nach entsprechender Förderung der Weg in eine Sonderschule erspart bleibt. Für eine Reihe sprachauffälliger Kinder des

Vorschulalters trifft sicherlich zu, daß die Sprachstörung ein wichtiges Indiz für eine bereits bestehende Lernbehinderung ist oder diese Kinder infolge der Sprachbeeinträchtigung zumindest von Lernbehinderung bedroht sind.

Über Probleme und Fragen einer wirksamen Früherfassung und Frühbetreuung sprachbehinderter Kinder liegen mehrere sachkundige Beiträge kompetenter Fachvertreter vor, auf die hier im Rahmen der vorliegenden Thematik nur kurz verwiesen werden kann (vgl. z. B. *Werner 1975, Speck 1977, Teumer 1978, Orthmann 1978*).

Die sprachauffälligen Schüler der Schule für Lernbehinderte, die überaus stark in den Anfangsklassen vertreten sind, bedingen die Notwendigkeit, Erziehung und Unterricht nicht nur hinsichtlich der »Lernbesonderheiten«, sondern auch unter Berücksichtigung der Sprachbehinderungen — vornehmlich Stammeln, Dysgrammatismus und reduzierter Wortschatz — dieser Schüler zu konzipieren und zu gestalten.

Das gilt im hohen Maße für die didaktisch-methodische Gestaltung des Deutschunterrichts, insbesondere für die Durchführung

- der Sprech- und Gesprächserziehung,
- der sprachlichen Kompetenzerweiterung,
- des Lese-, Schreib- und Rechtschreiblehrganges und
- der Arbeit an Lesetexten.

Unterricht und Erziehung sollten sprachtherapeutisch orientiert sein. Überdies sind, den allgemeinen Unterricht als flankierende Unterstützung begleitend, gesonderte Maßnahmen in Form von Einzel- und Gruppensprachtherapie erforderlich, falls die Sprachbehinderungen der Schüler besonders schwer oder therapieresistent sind (vgl. *Braun, Homburg, Teumer 1980, S. 12*).

Die Sprecherziehung setzt im Rahmen eines mehrdimensionalen Ansatzes ihre Schwerpunkte auf eine systematische Förderung

- des konstitutionellen,
- des psychomotorischen,
- des musisch-rhythmischen und
- des sozialen

Bereichs mit dem Ziel, die Stammelfehler zu beseitigen und die Schüler zu einem verständlichen, lautrichtigen Sprechen zu erziehen, damit sie mit Partnern »Gespräche führen« können. Im Einzel- und Gruppenunterricht werden Atmung, Stimmgebung und Artikulation besonders geübt.

Dysgrammatisch sprechende Schüler, deren Sprechfreude zu wecken ist, sind zu befähigen, einen Sachverhalt syntaktisch und grammatisch richtig darzustellen. Im Rahmen sozialer Interaktionen und kommunikativen Handelns erfahren die Schüler in der konkreten Situation den Gebrauch der Sprache, und zwar in einem planmäßigen Sprachaufbau: vom Einwort zum Mehrwortsatz, vom einfachen zum erweiterten Satz, von der Satzreihe zum Satzgefüge. Dabei erweitern die Schüler durch den intensiven Sprachgebrauch ihren Wortschatz und präzisieren die von den Wörtern getragenen Begriffe.

Ein wesentliches Ziel sprachlichen Lernens ist die Hinführung der lern- und sprachbehinderten Schüler zur mündlichen Kommunikation, d. h. zum sinnvollen Gespräch in der jeweiligen sozialen Situation (vgl. *Flehinghaus/Heiny 1974*). Das setzt voraus, daß die Schüler Sprecherstrategien beherrschen und über einen Fundus von Sprachformen, Satzbau- und Sprachbedeutungen verfügen (sprachliche Kompetenz), die sie in den Lebenssituationen des Alltags praktisch anwenden können (sprachliche Performanz).

Geeignete Motivationen für sprachliche Anlässe und Lernprozesse bilden dabei

- reale Situationen, die die Schüler erleben bzw. erlebt haben, und
- didaktisch-methodisch intendierte Situationen,

wie z. B. das Rollenspiel und die verschiedenen Formen von Sprachspielen, die das Gesamt der Sprache und alle Tätigkeiten, mit denen sie verbunden ist, umfassen. »Die Kinder werden dazu erzogen, diese Tätigkeit zu verrichten, diese Wörter dabei zu gebrauchen, und so auf die Worte des anderen zu reagieren« (Wittgenstein 1967, S. 15).

Besondere didaktisch-methodische Aktivitäten, die auf den lern- und sprachbehinderten Schüler ausgerichtet sind, erfordert der Erstlese-, Schreib- und Rechtschreibunterricht. Als Methode der Wahl gilt in der Schule für Lernbehinderte im allgemeinen das sogenannte Mischverfahren, bei dem die Vorzüge der synthetischen und der ganzheitlichen Verfahrensweise geschickt miteinander kombiniert werden.

Die Sprecherziehung, insbesondere die Anbildung der Laute und Lautverbindungen, sollte mit dem Lese-, Schreib- und Rechtschreibunterricht eng gekoppelt werden. Im Rahmen der Sprecherziehung und des Lese-, Schreib- und Rechtschreiblehrganges werden die Übungen aufeinander bezogen und gehen einen innigen Verbund ein, vor allem Übungen zur Förderung der Fähigkeiten

- im sprechmotorischen und artikulatorischen Bereich,
- zur auditiven Selektion und Diskrimination im sprachlichen Bereich,
- zur optischen Buchstaben- und akustischen Lautanalyse,
- Laut und Buchstabe einander zuzuordnen,
- Laute zu verschmelzen und Buchstabenverbindungen zu erlesen,
- Wörter in Buchstaben und Silben zu zerlegen und wieder zusammensetzen.

Aber nicht nur der Deutsch-, sondern auch der Mathematikunterricht erfordert in Anbetracht der lern- und sprachbehinderten Schüler die Realisierung entsprechender didaktisch-methodischer Prinzipien. Im Umgang mit Mengen und bei deren Darstellung kommen daher der Verbalisierung und der Symbolisierung, d. h. der Darstellung in sachadäquater Verbal- sprache und mathematischer Zeichensprache eine entscheidende Bedeutung für den Lern- prozeß zu. Die Schüler sollen nämlich Mengen-, Zahl- und Operationsbegriffe entwickeln, damit sie zu der als Lernziel gesetzten mathematischen Denk- und Betrachtungsweise finden und das intendierte Globalziel des Mathematikunterrichts erreichen: die Befähigung, alltägliche mathematische Sachverhalte und Probleme zu erkennen, darzustellen und zu lösen (vgl. Rahmenlehrpläne für die Schule für Lernbehinderte, Fach: Mathematik, heraus- gegeben von den Kultusministern der Länder).

Um die oben angeführten Vorstellungen und didaktisch-methodischen Prinzipien und die davon abgeleiteten Übungen in der Unterrichtswirklichkeit im einzelnen erfolgreich zu realisieren, müssen ohne Zweifel bestimmte schulorganisatorische und strukturelle Vor- aussetzungen notwendig gegeben sein.

a) Räumliche Bedingungen

Räumlich sollte es möglich sein, die Übungen z. B. in der Einzel- oder Gruppenform durch- zuführen.

b) Lehr- und Übungsmaterial

Das Lehr- und Übungsmaterial muß den Besonderheiten des Sprach-, Lern- und Sozialver- haltens der Schüler optimal angepaßt sein.

c) Konstituierung von Bildungsgruppen

Innerhalb und übergreifend der sogenannten Jahrgangsklassen sollte es organisatorisch möglich sein, Bildungsgruppen zusammenzustellen, in denen die Schüler unter sprach- lichen, lernpsychologischen und sozialen Aspekten optimal kommunikativ handeln und interagieren können.

d) Qualifikation der Lehrer

Der Lehrer sollte aufgrund seiner beruflichen Bildung nicht nur befähigt sein, Lernbehin- derte zu erziehen und zu unterrichten, sondern auch in der Lage sein, Sprachbehinderungen

und deren Auswirkungen zu erkennen und sprachbehinderte Schüler erzieherisch und unterrichtlich speziell zu fördern. Da es nunmehr in allen Bundesländern möglich ist, zwei sonderpädagogische Fachrichtungen obligat zu studieren, werden künftig in ausreichender Zahl Lehrer zur Verfügung stehen, die für die Sondererziehung und Rehabilitation sowohl der Lernbehinderten als auch der Sprachbehinderten qualifiziert sind.

#### Literatur

- Atzesberger, M.: Sprachanbildung bei Lernbehinderten. Berlin-Charlottenburg 1974.
- Berg, K.-H.: Zur Problematik der Mehrfachbehinderungen: Lernbehinderte Kinder mit Sprachschädigungen. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Sprachstörungen und Mehrfachbehinderungen. Hamburg 1971.
- Braun, O.: Dimensionen sprachheilpädagogischer Interventionen bei sprachgestörten Schülern der Schule für Lernbehinderte. In: Zeitschrift f. Heilpäd. 29 (1978) 2, S. 78—89.
- Braun, O., Homburg, G., Teumer, J.: Grundlagen pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten. Die Sprachheilarbeit 25 (1980) 1, S. 1—17.
- Flehinghaus, K. H., Heiny, M.: Probleme der sprachlichen Retardation lernbehinderter Schüler. Die Sprachheilarbeit 19 (1974) 4, S. 101—114.
- Flehinghaus, K. H.: Soziokulturelle Implikationen normaler und gestörter Sprachentfaltung. Die Sprachheilarbeit 22 (1977) 6, S. 177—181.
- Grohnfeldt, M.: Zur Sozialpsychologie sprachbehinderter Schüler. Rheinstetten 1976.
- Hofmann, W.: Sprachbildung und Sprecherziehung des lernbehinderten Kindes auf phonetischer Grundlage. Villingen 1969.
- Kanter, G.: Sozialpsychologische Untersuchungen an sprachbehinderten Kindern in Normalschulklassen. In: von Bracken, H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Frankfurt 1968.
- Knura, G.: Sprachbehinderte und ihre sonderpädagogische Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 35, Sonderpädagogik 4; Verhaltensgestörte, Sprachbehinderte, Körperbehinderte. Stuttgart 1974.
- Oevermann, U.: Überlegungen zum Zusammenhang von Sprache, kognitiver Entwicklung und sozialer Herkunft. In: Holzer, H./Steinbacher, K. (Hrsg.): Sprache und Gesellschaft. Hamburg 1975<sup>2</sup>.
- Orthmann, W.: Früherfassung und Frühbetreuung sprachbehinderter Kinder in Baden-Württemberg. Die Sprachheilarbeit 23 (1978) 3, S. 86—95.
- Speck, O. (Hrsg.): Frühförderung entwicklungsgefährdeter Kinder. München/Basel 1977.
- 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.
- Westrich, E.: Der Stammler. Der Erlebensaspekt in der Sprachheilpädagogik. Bonn-Bad Godesberg 1977<sup>2</sup>.
- Wittgenstein, L.: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt 1967.

#### Anschrift der Verfasser:

Dr. K. H. Flehinghaus, G. Grieb, D. Sexauer.  
Institut für Heil- und Sonderpädagogik, Justus-Liebig-Universität, Karl-Glöckner-Straße 21,  
6300 Gießen.

#### Anschriftenänderungen unserer Bezieher

bitten wir in jedem Falle unmittelbar dem Verlag  
anzuzeigen. Nur so kann eine ordnungsgemäße  
und pünktliche Belieferung gewährleistet werden

Wartenberg & Söhne GmbH

Theodorstraße 41w 2000 Hamburg 50

## Wir führen ein umfassendes Programm für die Sprachheilarbeit:

### **S-Indikator**

Er dient zur Einübung von stimmlosen S- und Reibelauten und Unterscheidung stimmloser und stimmhafter Reibelaute.

### **N-Indikator**

zur Übung der Nasalierung bei Schulung von Hörgeschädigten und zur Verwendung im Rahmen der Sprachheilarbeit.

### **f<sub>0</sub>-Indikator**

Der f<sub>0</sub>-Indikator oder Grundfrequenz-Anzeiger für Tonhörschulung der Stimme, sowie Übung der Intonation.

### **Einzeltrainer**

zur optimalen Hör-Spracherziehung. Zur Korrektur von Fehlartikulationen und für den ständig differenzierter werdenden Sprachaufbau bei einer Hörerziehung.

### **Language-Master**

mit dem Tonkarten-System hat für den Bereich des Lernsektors „Sprache“ den einmaligen Vorteil, daß es in engem Verbund optisch-visuelle, akustisch-auditive und sprechmotorische Faktoren bei gleichzeitiger Selbsttätigkeit des Schülers berücksichtigt.

### **AIWA-Sprachlehrgerät**

Ein Sprachlehr-Kassetten-Tonbandgerät, 4-Spur-Norm, Zweikanalbetrieb, variable Abhörgeschwindigkeit  $\pm 10\%$  der Normalgeschwindigkeit. Getrennte Wiedergabe der Lehrer- und Schüler-Spur.

Weitere ausführliche Information erhalten Sie durch Siemens AG, Bereich Medizinische Technik, Geschäftsgebiet Hörgeräte 8520 Erlangen, Gebbertstr. 125

## Aspekte einer Kritik der Sprachbehindertenpädagogik

### Zusammenfassung

Trotz aller Fortschritte der letzten Jahre auf dem Gebiet der Sprachbehindertenpädagogik, versuchen die Autoren kritisch auf die Kehrseite dieser pädagogischen Disziplin und ihrer Bemühungen hinzuweisen. Dabei wird exemplarisch auf neuere Veröffentlichungen zu den Themenbereichen Theorie (*Homburg*), Stottern (*Böhme* und *Fiedler/Standop*) und Diagnostik (*Grohnfeldt*) zurückgegriffen, um in diesen Bereichen entsprechende Entwicklungen bzw. das Ignorieren von Entwicklungen ansatzweise kritisch aufzuarbeiten.

### 1. Einführung in das Problem

Seit Jahrtausenden ist die Existenz von Störungen der Sprache bekannt, seit rund einem Jahrhundert liegen wissenschaftliche Forschungen zu diesem Gebiet der Pathologie vor, und seit einigen Jahrzehnten entwickelt sich auch eine spezielle Disziplin, die Sprachbehindertenpädagogik, die sich mit Sprachdefekten im Rahmen ihrer Kompetenz auseinandersetzt.

Dabei haben gerade die letzten zehn Jahre die Sprachbehindertenpädagogik entscheidend vorangetrieben. Der institutionelle Ausbau schritt im Zuge der Expansion des gesamten Sonderschulwesens voran, neuerdings sogar bis in den Frühförderungsbereich, die Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte liegen auf dem Tisch, das alte, aber immer wieder aktuelle Problem der eigenständigen Didaktik erlebte neue Lösungsvorschläge, der Bereich der Diagnostik verzeichnete theoretisch und praktisch neue Impulse, und auch der Literaturstrom zum Thema Stottern konnte auf Rekorde verweisen.

Die Sprachbehindertenpädagogik stagniert also nicht, sie lebt nicht in der Krise, und dennoch will sich bei den Autoren Zufriedenheit über diese positiven Tendenzen nicht einstellen. Warum das so ist, soll in dieser Arbeit an einigen Beispielen gezeigt werden. Wenn also Kritik formuliert wird, so nicht, um Entwicklungen zu ignorieren oder einzelne Arbeiten zu diffamieren, sondern um einerseits vor Selbstzufriedenheit zu warnen, soweit das notwendig ist, andererseits um begreiflich zu machen, daß nicht jeder angebliche Fortschritt automatisch vorwärts führt, im Gegenteil, sogar einen effektiven Rückschritt bedeuten kann, wenn er nicht kritisch reflektiert wird. In diesem Verständnis sind die folgenden Ausführungen zu den Aspekten einer Theorie der Sprachbehindertenpädagogik, zum Stottern und zur Diagnostik die eine, unserer Meinung nach meistens unterschlagene Seite dieser Disziplin. Unsere Argumente werden hier vorgetragen, um Anregungen für die andere, durchaus bekannte Seite der positiven Entwicklung zu geben, um vorhandenes Material, um vorhandene Probleme überhaupt erst einmal in die Diskussion zu führen und anderes Material, andere Problemstellungen kritisch zu analysieren mit dem Ziel, zu einer fundierten Theorie und Praxis der Sprachbehindertenpädagogik beizutragen. Wir sehen uns dabei in einer bedeutenden Tradition stehend, die spätestens vor gut 50 Jahren mit *Hansens* »Problematik der Sprachheilschule« (1929) ihren Anfang nahm.

### 2. Das Theoriedefizit der Sprachbehindertenpädagogik

Die Sprachbehindertenpädagogik kämpft seit Jahren mit der Schwierigkeit, sich als eigenständige Disziplin aus dem Schatten der Medizin heraus zu profilieren und ihr Aufgabengebiet zu definieren. Die zentrale Frage bei diesen Bemühungen kreiste immer wieder um den theoretischen Unterbau, die solide theoretische Fundierung der Sprachbehindertenpädagogik. Zahlreiche Beiträge, vor allem Ende der sechziger und zu Beginn der siebziger Jahre erschienen, zeugen von den Versuchen, über eine historische Bestimmung, die

»Semantik der Fachbezeichnung« oder einen anthropologischen Zugang die offenliegenden theoretischen Probleme in den Griff zu bekommen (siehe z. B. *Orthmann* 1969, 1969a, 1969b, 1971).

1977 allerdings muß *Orthmann*, einer der engagiertesten Vertreter in diesen Diskussionen, dann registrieren:

»Demgegenüber sind Versuche, die Einzelaktionen in Diagnostik, Therapie und Unterricht in einen ordnenden und strukturierenden Gesamtrahmen einzubringen, spärlicher. ... Seit der Bundestagung »Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik« (München 1968) hat sich — von wenigen Ausnahmen abgesehen — nicht allzuviel getan« (*Orthmann* 1977, S. 37).

*Orthmann* konstatiert somit, daß selbst nach den ausführlichen Debatten vor, während und infolge der erwähnten Tagung der Ertrag bescheiden und ein »Theorie-Nachholbedarf« unübersehbar ist. Daß diese resignative Sichtweise Aktualität beanspruchen darf, zeigt auch die fehlende Auseinandersetzung mit den seit einigen Jahren zu beobachtenden Entwicklungen in der gesamten Sonderpädagogik. Die Problematisierung des Behindertenbegriffs, die Kontroverse um wissenschaftstheoretische Positionen, die Paradigmenkonkurrenz, all das lief relativ unbeachtet an der Sprachbehindertenpädagogik vorbei. *Orthmanns* zitierter Aufsatz bildet da höchstens die berühmte Ausnahme, die dem Autor hoch anzurechnen ist. Statt dessen bemüht man sich weiterhin, auf doch mittlerweile sich als ineffektiv erweisenden und durch die terminologische Ordnung des Sonderschulwesens unter dem Behindertenbegriff längst überholten Wegen voranzuschreiten. Wie soll man es sonst erklären, daß, obwohl die »nomenklatorische Flurbereinigung« den theoretischen Boden der Sprachbehindertenpädagogik nicht präparieren konnte, auch in diesen Tagen terminologische Fragen zum Oberbegriff und zur Differenzierung in unserem Fach anscheinend aktuell sind (*Baumgartner* 1979). Brisanz bekommt diese Situation aber nun erst dadurch, daß seit einigen Jahren eine Publikation vorliegt, die sowohl die nomenklatorischen Überlegungen in ihrer Unfruchtbarkeit aufzeigt als auch das beklagte Theoriedefizit angeht. Gemeint ist *Homburgs* Unternehmung, eine »Pädagogik der Sprachbehinderten« zu formulieren (*Homburg* 1978).

In der Sprachbehindertenpädagogik hat man dieses Werk mit sehr großer Verzögerung aufgenommen — erst eineinhalb Jahre nach dem Erscheinen erschien eine Rezension von *Braun* (1980) — und bis jetzt auffällig spärlich und selten rezipiert (*Knura* 1980).

Wesentlich schneller reagierte die Allgemeine Behindertenpädagogik. Bereits im April 1979 wagte sich *Bleidick* an eine Besprechung in der »Zeitschrift für Heilpädagogik«, die aber als unzureichend bewertet werden muß, da sie letztendlich weniger speziell gegen *Homburg* selbst als mehr allgemein gegen eine vor allem von *Jantzen* eingebrachte materialistische Behindertenpädagogik »argumentiert«.

»Verknüpfung von Teiltheorien gelingt immer nur über theoretische Homogenisierung. Dies haben Medizin und Theologie in der Geschichte der heilpädagogischen Theorie paradigmatisch nicht anders gemacht, als die mit Objektivitätsanspruch auftretende gesellschaftstheoretische Behindertenpädagogik. Für den neuen Stil sind allzu lange, unkommentierte Zitatwiedergaben von vorbildhaften Autoritäten ebenso kennzeichnend wie früher, nur daß sie aus einer anderen ideologischen Schublade stammen« (*Bleidick* 1979, S. 287).

Mit solch polemischen Vergleichen wird man zweifelsohne *Homburgs* Bemühungen, die in letzter Zeit aus allen Richtungen auf die Sprachbehindertenpädagogik einströmenden Theorieangebote der Linguistik, Psychologie, Soziologie und Neuropsychologie, um nur einige zu nennen, ordnend zu integrieren, nicht gerecht. Zustimmung kann man allerdings *Bleidicks* einleitende Bemerkung aufnehmen, daß mit *Homburgs* Arbeit wohl zum ersten Mal in der Behindertenpädagogik eine wissenschaftstheoretische Abhandlung über eine einzelne Fachrichtung vorliegt. So wäre neben dem fachimmanenten Theoriedefizit ein zweiter Grund für eine Beschäftigung mit diesem Werk genannt. Eine dritte Aufforderung

spricht *Homburg* selbst an, wenn er angibt, das Buch veröffentlicht zu haben, um es zur Diskussion und Kritik freizustellen.

Es muß vorab bemerkt werden, daß die Arbeit sich nicht unbedingt einladend präsentiert, da sie die üblichen quantitativen Verhältnisse auf dem Literaturmarkt des Fachs doch bei weitem sprengt. So muß einerseits die Hypothese eingebracht werden, ob an manchen Stellen ein Weniger an Ausführungen nicht zu einem Mehr an Informationen und Diskussionsbereitschaft beim Leser geführt hätte, andererseits läßt diese Stofffülle nur ein exemplarisches Herangehen zu, was im folgenden versucht werden soll.

Ausgangspunkt für *Homburg* ist eine sehr kurz geratene Auseinandersetzung mit den bisherigen Versuchen der Sprachbehindertenpädagogik, ihre theoretische Basis zu erarbeiten, wobei vor allem auf die verschiedenen Ansätze von *Orthmann* eingegangen wird. Sowohl die terminologischen als auch die anthropologischen Bestimmungen in den Arbeiten *Orthmanns* werden von *Homburg* als unzureichend zurückgewiesen. Man muß ihm zustimmen, wenn er die nomenklatorischen Vorschläge als für die Theoriebildung ineffektiv bezeichnet und den anthropologischen Zugang über eine Andersartigkeit des Sprachbehinderten, der als »Objekt Schüler« auftritt, nicht akzeptieren kann (*Orthmann* 1969 a, S. 14, 19, 25).

Auch wenn diese Ausführungen Jahre zurückliegen, bleibt ihr Wert, da die Diskussionen in der Sprachbehindertenpädagogik bisher über solche Aussagen nicht hinausgeführt haben. Und auch die Zielgruppenbeschränkung auf den dominant sprachgestörten Menschen bei normaler Intelligenz kann *Homburg* nicht befriedigen, und man muß auch hier seinem Hinweis beipflichten, wenn er schreibt:

»Weiter wird hier ausdrücklich die andernorts explizit und implizit vorgenommene Abgrenzung von Sprachbehinderung zurückgewiesen, besonders im Hinblick auf Lern- und geistige Behinderung. Durch das Vorenthalten der Beschäftigung mit sprachbehindertenpädagogischer Arbeit bei Geistigbehinderten hat sich die Fachdisziplin manchen Lerngewinn selbst verstell« (*Homburg* 1978, S. 57).

*Homburg* bleibt nicht in seiner Kritik stecken, sondern benennt für zahlreiche Wege, denen im Rahmen dieses Aufsatzes nicht überall hin gefolgt werden kann, entsprechende eigene Vorstellungen. Die Konstituierung der Sprachbehindertenpädagogik über einen materialistischen Ansatz mit der zentralen Kategorie der Handlung, eine Einteilung in Sprachsystem- und Sprachverwendungsstörungen, eine Definition von Sprachbehinderten gehören ebenso zu seinen Themen wie Thesen zum Stottern, zur Didaktik, zur Diagnostik und zum Lernen.

Das eigentliche Gerüst seines fundamentalen Bauwerks bildet die in den letzten Jahren auch in der Bundesrepublik Deutschland zunehmend entwickelte materialistische Theorie, wie sie von *Jantzen* in die Behindertenpädagogik und von der *Holz kamp*-Gruppe in die Psychologie eingeführt wurde. *Homburg* macht sich die Fassung von Behinderung, in ihrer gesellschaftlichen Seite als »Arbeitskraft minderer Güte« und in ihrer individuellen Seite als »Isolation« entfaltet, zu eigen, wobei er aber nur die letzte Kategorie systematisch und konsequent für Sprachbehinderte transferiert. Es wird an keiner Stelle ausführlich begründet, warum z. B. in seiner 38zeiligen Definition der Sprachbehinderten (S. 26) die Arbeitskraft minderer Güte nur einmal durch die verwässernde Bezeichnung »eingeschränkte somatopsychosoziale Leistungsfähigkeit« in Erscheinung tritt. Daß die übergreifende gesellschaftliche Betrachtung des Problems Sprachbehinderung *Homburg* Schwierigkeiten bereitet und er diese Makrostruktur zumindest in dieser Arbeit nicht entscheidend berücksichtigt und somit hinter *Jantzen* zurückfällt, zeigt auch die folgende Gegenüberstellung:

»Die Situation, die pädagogischen Handlungen des Einwirkenden und der erreichte Stand des Lernenden sind abhängig von den übergreifenden historisch gesellschaftlichen Makrostrukturen und Ausdruck der Beziehungs- und Machtverhältnisse, der Produktionsverhältnisse und dem erreichten Stand der Produktivkräfte« (*Homburg* 1978, S. 51).

Dieser eindeutig marxistischen Bestimmung steht dann die defensive Schlußbemerkung

entgegen, die beim Leser Unklarheiten über den eigentlichen Standort *Homburgs* und seiner Arbeit provozieren könnte.

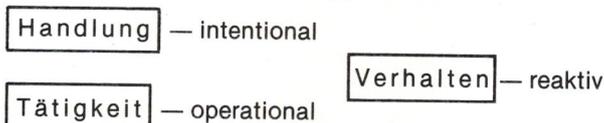
»Ist eine sprachbehindertenpädagogische Fragestellung nicht anders als aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit heraus bestimmbar, liefert diese Arbeit dazu keine systematisch entwickelten Antworten. Die Erklärungsstärke dieser Arbeit ist auf gesellschaftsformunabhängige sprachbehindertenpädagogische Fakten begrenzt« (*Homburg* 1978, S. 524).

Fragen und Zweifel tauchen auf durch diese Zeilen in seinem Nachwort. Weshalb z. B. folgt der parteiergreifenden Bestimmung die neutrale Einschätzung? Wo hat man nun letztendlich die überall im Buch verstreuten berechtigten Hinweise, daß Pädagogik etwas mit Politik zu tun hat, daß eine fortschrittliche Pädagogik gerade für Randgruppen, wie Behinderte, politisch verändernd, auch gegen die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse, zu agieren hat, einzuordnen?

Eine Auseinandersetzung mit *Homburgs* Gedanken kann nicht davor ausweichen, zu der entscheidenden Kategorie seines Ansatzes Stellung zu nehmen, dem Begriff der Handlung, der in seinen verschiedenen Strukturen für ihn eine dermaßen fundamentale Bedeutung hat, daß er sogar von Sprachhandlungsbehinderten spricht. Da diese ursprünglich marxistische Kategorie aber mittlerweile auch in der Bundesrepublik Deutschland an Relevanz sprunghaft zugenommen hat und zu einem Modewort geworden ist, muß eine Definition erarbeitet werden. *Homburg* weist zudem zu Recht darauf hin, daß »auch in der materialistisch orientierten Literatur die Verwendung uneinheitlich ist« (*Homburg* 1978, S. 199 f.), was eine Abgrenzung und einen sinnvollen Gebrauch des Terminus zusätzlich erschwert. So ist *Homburg* einerseits zu danken, selbst eine klare Bestimmung vorgenommen zu haben, andererseits erweist sich seine Festlegung als durchaus problematisch.

Er geht aus von der neuro-muskulären Aktion über die Bewegung zur Tätigkeit, die sich seiner Meinung nach mehr auf automatisierte Leistungen bezieht und unterscheidet hiervon, oberhalb der Tätigkeit liegend, die Handlung, die intentional bestimmt ist und mehr willkürliche Funktionen umfaßt. Irgendwo zwischen beiden Kategorien schiebt *Homburg* dann überraschenderweise das Verhalten ein, »das dadurch gekennzeichnet ist, daß das Individuum sich in den Verhältnissen verhält, auf sie re-agiert« (*Homburg* 1978, S. 200).

Nach *Homburg* ergibt sich folgender Überblick:



Stellt man diesen Darstellungen Überlegungen *Leontjews* (1977, 1979), des sowjetischen Autors, der in der materialistischen Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland trotz aller differierender Thesen als grundlegend rezipiert wird, gegenüber, so ergeben sich bedeutende Unterschiede.

Für *Leontjew* ist die Tätigkeit der Oberbegriff, die untrennbar mit einem Motiv verbunden ist. Die menschliche Tätigkeit zerfällt für ihn in »Haupt-Komponenten«, die einzelnen Handlungen, die intentional ausgerichtet sind, also mit einem Ziel in Verbindung stehen. Richtet sich die Handlung so auf das, »was« erreicht werden soll, so kommt als untere Einheit noch eine dritte Kategorie hinzu, die das, »wie« etwas erreicht werden kann, bestimmt. *Leontjew* spricht von Operationen und schreibt zusammenfassend:

»Im Gesamtstrom der Tätigkeit, der das menschliche Leben in seinen höheren, durch die psychische Widerspiegelung vermittelten Erscheinungsformen bildet, unterscheidet die Analyse somit einzelne (besondere) Tätigkeiten anhand der sie initiiierenden Motive, des weiteren Handlungen als bewußten Zielen untergeordnete Prozesse und schließlich Operationen, die unmittelbar von den Bedingungen zur Erlangung des konkreten Ziels abhängen« (*Leontjew* 1979, S. 108).

Tätigkeit — Motiv

Handlung — Ziel

Operation — Bedingung

Legt man diese in der materialistischen Behindertenpädagogik und kritischen Psychologie akzeptierten Beiträge zugrunde, so bleiben einige kritische Anmerkungen zu *Homburgs* Vorschlägen unausweichlich.

Einerseits muß gefragt werden, weshalb er die Handlung oberhalb der Tätigkeit ansetzt und zur Unterscheidung beider Kategorien sich zu der nach *Leontjew* so nicht haltbaren Festlegung verleiten läßt, daß »in der Handlung der intentionale Aspekt gegenüber dem operatorischen in der Tätigkeit vorherrscht« (*Homburg* 1978, S. 199). Andererseits bleibt es sehr fragwürdig, warum die in einem materialistischen Ansatz, wie *Leontjew* ihn präsentiert, aufgehobene Kategorie des Verhaltens in diesen, und dann recht vage definiert, wieder eingeführt wird. So haben *Jetter/Schönberger* (1979) exakt herausgearbeitet, wie gut sich bei der Grundlage eines materialistischen Handlungsbegriffs auf das Verhalten verzichten läßt.

Wenn hier vor allem negativ kritisch auf einige Bestandteile der *Homburgs*chen Arbeit eingegangen wurde, dann deshalb, um kontroverse, aber sachliche Diskussionen anzuregen, was durch ein Erstarren in einseitigen Lobeshymnen nicht erreicht werden kann. Darüber sollte aber nicht vergessen werden zu erwähnen, daß mit *Homburgs* »Pädagogik der Sprachbehinderten« wohl eine der fundiertesten Publikationen in der Geschichte der Sprachbehindertenpädagogik erschienen ist. Drei Gründe für diese Ansicht seien angeführt:

a) Trotz aller oben angeschnittenen Bedenken und Einschränkungen liegt mit dieser Arbeit die mit Abstand gründlichste theoretische Fundierung der Sprachbehindertenpädagogik im deutschsprachigen Raum vor, weil *Homburg* mit seiner materialistischen Basis die in der Wissenschaft entwickeltste und weitreichendste Position betreten hat.

b) Auf dem Boden des historischen und dialektischen Materialismus lassen sich die zahlreichen, die Sprachbehindertenpädagogik mit ihren Forschungsergebnissen bedienenden Einzelwissenschaften sinnvoll integrieren, was *Homburg* auch in vielen Passagen seines Buches gelingt. Dabei, und das ist hervorzuheben, vermeidet er die Fehler vieler Kollegen, die ebenfalls aus materialistischem Gedankengut schöpfen, aber sich nur auf einzelne Daten und Aspekte beschränken, ohne die »philosophisch-gesellschaftstheoretischen Voraussetzungen zu berücksichtigen« (*Holzcamp/Schurig* 1977, S. XI).

So greift *Homburg* zwar auf die neuropsychologischen Arbeiten *Lurias* zurück, wie in der Sprachbehindertenpädagogik z. B. auch *Graichen* (1975, 1977, 1978, 1979, 1979 a), entfaltet im Unterschied zu *Graichen* einerseits aber auch die materialistisch-theoretischen Hintergründe dieser Forschungen und reduziert andererseits die Resultate der sowjetischen Psychologie nicht einseitig auf ihre biologisch-physische Seite. Im Gegenteil, er weist deutlich auf die gesellschaftlich-sozialen Strukturen als primäres Faktum innerhalb neuropsychologischer Prozesse hin. Damit stellt sich *Homburg* auf den Boden der entscheidenden Prämisse materialistisch-neuropsychologischer Überlegungen, die *Wygotzki* formuliert hat:

»Alle eindeutig psychologischen Besonderheiten des defektiven Kindes sind ihrer Grundlage nach nicht biologischer, sondern sozialer Natur« (*Wygotzki* 1975, S. 71).

c) *Homburg* legt den wohl breitgefächertsten und umfassendsten Katalog von Lernzielen und Lerninhalten zur Didaktik der Sprachbehinderten vor, der in seiner Übersichtlichkeit und Komplexität einzigartig ist.

Wenn es trotz der nur exemplarisch herausgehobenen Vorzüge dieser Publikation *Homburg* bisher nicht gelungen ist, die Sprachbehindertenpädagogik aus ihrem theoretischen Dornröschenschlaf wachzuküssen, so liegt das nicht an ihm.

### 3. Die Literaturinflation zum Thema Stottern

Dem registrierten Defizit in der Theorie steht zumindest im Bereich der Literatur zum Stottern ein wahrer Boom an Veröffentlichungen gegenüber, wobei aber auch alle neuen Überlegungen und Ansätze, Theorien und Modelle in den siebziger Jahren »die peinlichste Frage an die Sprachbehindertenpädagogik« (*Homburg* 1978, S. 8) keinesfalls befriedigend, geschweige denn das Thema abschließend beantworten konnten. Es ist interessant, daß dieser Dschungel an Fachliteratur, der, wenn man zum Buchmarkt noch die Aufsatzpublikationen addiert, wohl für keinen Fachmann mehr zu durchdringen ist, mittlerweile schon einen neuen Trend erlebt, nämlich Arbeiten, die als Literaturhilfe und zur Orientierung dienen. So haben *Orthmann/Scholz* (1975) ein autorengeleitetes Kompendium, *Schultheis* (1977) eine wissenschaftstheoretische Zusammenschau und *Scholz/Eckert* (1978) schließlich sogar das erste Sachwörterbuch zum Stottern zur Diskussion gestellt. Neben diesen Arbeitshilfen existieren zahlreiche neue Vorstellungen zur Theorie und Therapie des Stotterns. Speziell auf die Werke von *Fernau-Horn* (1973), *Westrich* (1974), *Wendlandt* (1975), *Böhme* (1977), *Fiedler/Standop* (1978) und erneut *Wendlandt* (1979) als Herausragende sei verwiesen.

Gewiß, es ist zu begrüßen, wenn Psychologen, Pädagogen und Mediziner nicht davor zurückschrecken, das sprechpathologische Phänomen Stottern aus ihrer Sicht theoretisch zu reflektieren und therapeutisch anzugehen, dennoch bleiben einige Fragen offen. Vor allem *Schmidtchen* (1979) ist zu danken, wenn er die Sprachbehindertenpädagogik darauf aufmerksam macht, daß fast alle erwachsenen Stotterer sich mehrmals einer Therapie unterzogen haben und zudem die Verschlechterung der Symptomatik neben Heilung, Besserung und Stagnation einen sehr breiten Raum innerhalb der verschiedenen Behandlungsbemühungen einnimmt. In diesem Zusammenhang müssen auch *Homburgs* Einwände berücksichtigt werden, daß jeder Fachvertreter, der länger als fünf Jahre dieselbe Theorie vertritt, unglaubwürdig ist, und es keine theoretische Position gibt, der nicht ernstzunehmende Überlegungen entgegenstehen (*Homburg* 1978, S. 8). Es zeigt sich, daß allein durch die Produktion immer neuerer Theorien der Lösung des Problems nicht näher gekommen wird und Therapie wohl häufig einem Schrotschuß gleichkommt (*Richter* 1979).

Im folgenden soll kurz versucht werden, anhand von zwei Literaturbeispielen das Dilemma der Stottererforschung aufzuzeigen. So haben *Fiedler/Standop* eine der anspruchvollsten Arbeiten der letzten Jahre zum Thema vorgelegt, die sich bemüht, auf der Basis neuropsychologischer und lerntheoretischer Thesen Theorie, Diagnostik und Therapie des Stotterns zu fundieren. Die Autoren kennzeichnen mit diesem Vorgehen eine oft zu beobachtende Reduktion auf ein oder zwei theoretische Basiselemente, in die die Forschungsergebnisse integriert bzw. aus der sie entwickelt werden. So bleiben zahlreiche ernstzunehmende Aspekte (z. B. tiefenpsychologische Gedanken) unberücksichtigt. Dabei werden selbst die eigenen Ansätze auf einige Theorieteile verkürzt. *Fiedler/Standops* »Interferenztheorie«, in einem neuropsychologischen Rahmen gewonnen, erfaßt so nur einen Ausschnitt neuropsychologischer Forschungen zum Stottern (siehe *Holtz* 1979).

Ein ganz anders geartetes Herangehen an seine Aufgabe präsentiert *Böhme*, der einen ungeheuer breit gefächerten Überblick über verschiedene Resultate zur Geschichte, Ätiologie, Symptomatik, Diagnostik und Therapie des Stotterns vorlegt, Material aus den unterschiedlichsten Positionen zusammenträgt, ohne eine feste Basis, einen Hintergrund, auf dem er diese zahlreichen Einzelmomente integrieren kann, anzugeben. So gelingt zwar eine imponierende Zusammenschau auf hohem Niveau, Theorie und Therapie wuchern aber zu einem Sammelsurium differierender und zum Teil unverbundener Aspekte aus. In seinen

therapeutischen Konsequenzen z.B. vereinen sich verhaltenstherapeutische Techniken, Sprech- und Atemhilfen, Rhythmik, Wortschatzerweiterung, Psychopharmaka, Perzeptionstraining, Umweltbeeinflussung, erzieherische Maßnahmen, Selbstbehauptungstraining, Kaumethode, neuro-psychiatrische Therapie auf den verschiedenen Altersstufen, ohne daß eine Klammer dieser zweifelsohne wichtigen, überlegenswerten Übungsteile sichtbar wird.

Es soll hier keiner sinnlosen Vereinheitlichung das Wort geredet werden, noch sollen nicht begründbare Diffamierungen einzelner Ansätze und Autoren vorgetragen werden. Unser Ziel ist eine Analyse bestehender Theorien, eine Bilanz der Thesen zum Stottern, weil die Forderung nach besseren Behandlungskonzepten und gründlicher Theoriebildung nur über eine kritische Reflektion des Bestehenden in die Realität transferiert werden kann. Dabei muß jeder Autor, der wünscht, ernst genommen zu werden, auf den Anspruch verzichten, die Alternative, den Weg gefunden zu haben, wenn er nicht von den bitteren Resultaten der Praxis überholt werden will. Legitim scheint dagegen der Anspruch, der auf der Basis eingehender Analysen der Situation, eigenständige Vorstellungen zur Diskussion freigibt, die weder in Dogmatismus noch Eklektizismus erstarren, dafür jedoch nach dem Wesen des Stotterns fragen und auf dem Boden einer überzeugenden, umfassend entfalteten, nicht einseitig reduzierten Theorie Therapieangebote unterbreiten.

Wenn nun eine Vorstellung zur Weiterentwicklung des Problems Stottern unterbreitet wird, so möchte sie anregen, nicht festlegen, Denkanstöße geben, nicht Denken in feste Bahnen zerrén. Aus der oben geführten exemplarischen Auseinandersetzung mit zwei Arbeitsrichtungen in der Stottererforschung (*Fiedler/Standop* und *Böhme*) ergibt sich unserer Meinung nach ein Vorgehen, das versucht, eine möglichst breite theoretische Grundlage zu bestimmen, auf der die verschiedenen Ergebnisse der Einzelwissenschaften, stammen sie nun aus der Neuro- oder Tiefenpsychologie, aus der Linguistik oder Soziologie, aus der Lerntheorie oder Verhaltenstherapie, aus der Medizin oder Pädagogik, integrierbar sind. Damit wird eine hohe Erwartung an diese Theorie gestellt, momentan scheint nur ein materialistischer Zusammenhang diese annähernd zu erfüllen. Mit einem materialistischen Ansatz sind diejenigen Arbeiten gemeint, wie sie vor allem von *Jantzen* für die Behindertenpädagogik (z. B. 1977, 1978) und von *Homburg* für die Sprachbehindertenpädagogik in wesentlichen Zügen erstellt worden sind. Hier läßt sich auch eine für den Stotterer bedeutsame Herleitung des Menschen, seiner Lernfähigkeit und seiner Persönlichkeit, erkennen, die ihn aus den historisch-ökonomisch-gesellschaftlichen Bedingungen, der biologischen Trägerstruktur und seiner eigenständigen Auseinandersetzung und Beziehung mit und zu diesen materiell vorhandenen Systemen bestimmt, die also ein dialektisches Verständnis der sozialen und biologischen Seite unter dem Primat des Sozialen anbietet. Als entscheidende, diese Prozesse mitbestimmende und verbindende Kategorie wird die Tätigkeit bzw. die Handlung entfaltet, also das konkrete Agieren, die gesellschaftliche Praxis des Menschen. *Homburgs* Verdienst ist es, den Terminus der Sprachhandlung bzw. des Sprachhandlungsbehinderten systematisch eingeführt zu haben, womit sich der Stotterer als Leidender präsentiert, dem es nicht gelingt, in gewissen Belastungssituationen, »die sprachlichen Vergegenständlichungsprozesse erwartungsüblich zu vollziehen« (*Homburg* 1978, S. 157), was eine Beeinträchtigung der theoretisch möglichen oder eine nicht sozial adäquate Realitätskontrolle bedeutet. Mit so einer, hier nur skizzenhaft vorgetragenen theoretischen Basis, die den Menschen im allgemeinen und den sprachbehinderten Menschen im besonderen, die Biologisches und Soziales und Individuelles und die real existierenden Beziehungen unter verbindlichen, umfassenden Kategorien erfaßt, bietet zumindest die Möglichkeit, die vorhandenen Einzelresultate zum Stottern sinnvoll und in Verbindung neben- und übereinander zu stellen. Ob es sich dabei um mehr als um eine Möglichkeit handelt, muß die Zukunft zeigen. Die bei *Jantzen* (1978) und bei *Homburg* vorgetragenen Gedanken in diese Richtung bilden erste wichtige Anregungen.

#### 4. Diagnose von Sprachbehinderungen

Bestand bis Anfang der siebziger Jahre die Diagnose von Sprachbehinderungen ausschließlich aus einer Sammlung verschiedener informeller Verfahren, deren Entwicklung aus der Praxis erfahrener Fachvertreter resultierte, so kann in den letzten Jahren eine Intensivierung der Forschungsbemühungen registriert werden. Kennzeichen dieses Prozesses sind unter anderem darin zu sehen, daß seit 1974 mehrere für unser Fach relevante standardisierte Tests zur Diagnose des Sprachverhaltens von Kindern herausgegeben wurden (PET 1974, LSV 1976, HSET 1978) und zahlreiche Publikationen zur Theorie und Praxis der Diagnostik in der Behindertenpädagogik die Diskussion förderten. Diese Tendenzen stehen in einer engen wechselseitigen Beziehung zu einer Herausbildung einer komplexen, vielschichtigeren Bestimmung von Sprachbehinderungen. Einerseits setzte sich durch den Einfluß der Linguistik (siehe z. B. Ihssen 1977, 1978, 1979) ein mehrdimensionales Verständnis von Sprache auf den Ebenen der Phonetik—Phonologie, Morphologie—Syntax, Semantik—Lexik und Pragmatik durch, andererseits fanden die pathospezifischen Daten aus den Bereichen der Motorik, Sensorik, der Kognition und des Lern- und Sozialverhaltens zunehmend größere Aufmerksamkeit.

Diese Perspektive machte sich auch die umfangreichste, bisher einzige Buchveröffentlichung zum Thema von *Grohnfeldt* (1979) zu eigen. Dieses Werk mit dem Titel »Diagnose von Sprachbehinderungen« ist allerdings recht kritisch aufgenommen worden. Auf der einen Seite kann davon ausgegangen werden, daß der Autor fundierte und konsequente Ansprüche formuliert.

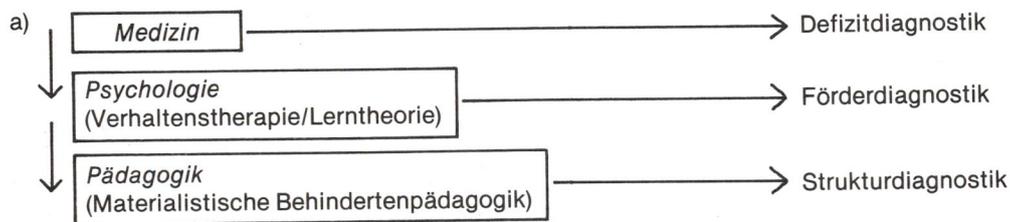
»Die vorliegende Schrift versucht, bei Einhaltung eines hohen Standes an theoretischer Instruktion den Praktiker in die Lage zu versetzen, unter den Bedingungen des Schulalltags Diagnostik zu betreiben und pädagogisch zu verantworten« (*Grohnfeldt* 1979, S. 1).

»Dazu wird jeweils eine Auswahl geeigneter Verfahren vorgestellt sowie im Hinblick auf ihre Brauchbarkeit kritisch beurteilt« (*Grohnfeldt* 1979, S. 40).

Auf der anderen Seite gelingt es in dieser Arbeit aber nicht, diese Ansprüche befriedigend umzusetzen und ins Detail zu führen. Belege für diese Einschätzungen finden sich z. B. auch bei *Pixa-Kettner* (1980):

- Einzelne Sprachauffälligkeiten, wie z. B. der Dysgrammatismus, werden mit veralteten Definitionen vorgestellt, die nach dem heutigen Stand der Erkenntnisse wissenschaftlich unbrauchbar sind und nicht als Grundlage für eine theoretisch fundierte Diagnostik angesehen werden können.
- Es werden sehr verkürzte Darstellungen der theoretischen Grundlagen angeboten (z. B. *Chomsky*).
- Die einzelnen Testverfahren werden unkritisch aneinandergereiht vorgestellt.
- Dem Praktiker werden nur sehr allgemeine, vage gehaltene Hinweise zur Strukturierung seiner diagnostischen Tätigkeit gegeben.

Bei dieser Kritik sollte fairerweise berücksichtigt werden, daß diese Arbeit *Grohnfeldts* auch ein Opfer der leider häufig zu registrierenden, aber so unhaltbaren Situation ist, daß zwischen der Konzeption einer Schrift und ihrem Erscheinen Jahre vergehen. Auf diese Weise werden gerade in der Sprachbehindertenpädagogik Aktualität, Wissenschaftlichkeit und kontroverse, aber sachliche Diskussionen erschwert, wenn nicht stellenweise sogar verhindert. Aber selbst unter Beachtung dieser schwierigen Lage für Publikationen in der Behindertenpädagogik bleibt auch nach dieser Buchveröffentlichung die Aufgabe bestehen, die Diagnostik in der Sprachbehindertenpädagogik zu fundieren und praktikabel zu gestalten. Mit der Kenntnis neuerer Artikel wollen wir thesenartig einige Anregungen zur Weiterentwicklung der Diskussion und der Arbeit zusammenfassen:



Mit diesem Schema soll die Entwicklung in der sonderpädagogischen Diagnostik verdeutlicht werden, die in den siebziger Jahren primär von der Entwicklung des förderdiagnostischen Konzepts und seiner Verbreitung geprägt war. Dadurch sollte eine weitmögliche Überwindung einseitiger defizitdiagnostischer Strategien erreicht werden. Die bekannten Differenzierungen dieser Ansätze sollen hier nur schlagwortartig wiedergegeben werden (siehe exemplarisch *Barkey 1976, Kobi 1977, Kornmann 1977, 1978*).

Defizitdiagnostik	Förderdiagnostik
Individuum	Individuum und Umwelt
Individuumszentrierte Ursachen	Allgemeine Bedingungs Hintergründe
Normorientiert	Kriteriumsorientiert
Machtanspruch des diagnostischen Prozesses	Transparenzanspruch des diagnostischen Prozesses
Diagnose Therapie (Selektion)	Funktionelle Einheit von Diagnose und Therapie (Förderung)

In der Sprachbehindertenpädagogik verfestigt sich ein Trend, sich einseitig auf das Modell der Förderdiagnostik festzulegen (siehe z. B. *Baumgartner 1980, Schoor 1981*). Dies ist einerseits zu begrüßen, denn die Förderdiagnostik stellt zweifellos einen enormen Fortschritt in der Behindertenpädagogik dar, sie ist gerade auch für die Sprachbehindertenpädagogik eine Möglichkeit, sich aus einer einseitigen Fixierung auf die Medizin zu lösen. Nun gilt es aber, auch neuere Entwicklungen in der Diagnostik und Kritiken dieser Förderdiagnostik zu berücksichtigen, denn oft genug treten zwischen dem Anspruch der diagnostischen Theorie und der Realität des Gesellschafts- bzw. Schulsystems Widersprüche auf, die zumindest mitreflektiert werden müssen, wenn sich Förderung nicht zentral in Selektion erschöpfen soll. *Kobi (1977)* und *Kornmann (1979)* haben die Tragweite des Problems aufgezeigt, wobei sich *Kornmann* und *Probst (1979)* darum bemüht haben, ihre Kritik an der Förderdiagnostik in eine Alternative bzw. Weiterentwicklung der Diagnostik einmünden zu lassen. Es werden in diesem Ansatz »theoretisch vertretbare diagnostische Fragestellungen aus dem Konzept einer materialistischen Behindertenpädagogik abgeleitet« (*Kornmann 1979, S. 100*). Von dieser Basis aus formuliert *Kornmann*, selbst einer der führenden Vertreter der Förderdiagnostik, seine neuen Vorstellungen, nicht ohne seine eigenen »alten« Thesen zu hinterfragen. Der Förderdiagnostik wirft er Gemeinsamkeiten mit dem medizinischen Modell vor, die es zu überwinden gilt. Er verweist dabei auf das deterministische Menschenbild beider Ansätze, auch wenn zwischen individuellen und außerindividuellen Determinanten differenziert werden muß. Die Schwierigkeiten von Schülern sind aber auf jeden Fall abhängige Variablen. Ebenfalls unzufrieden äußert er sich über die anpassende Form und Funktion der Förderdiagnostik, der es nicht gelungen ist, das Macht-, Autoritäts- und Abhängigkeitsgefälle zwischen dem Diagnostiker und dem zu Diagnostizierenden aufzuheben, und deren

Zielperspektive weiterhin normorientiert einzuschätzen ist. Seine alternativen Gedankengänge gehen nun dahin, einen Dreischritt von Faktoren als grundlegend anzunehmen, bestehend aus den grundsätzlichen gesellschaftlichen Verhältnissen, den schulischen Gegebenheiten und den individuellen Momenten. Bezogen auf diagnostische Fragestellungen trifft der Autor die wesentliche Unterscheidung zwischen der Bedürfnis- und der Anforderungsstruktur bzw. Fähigkeitsstruktur. Zu dem ersten Komplex bietet er dann anhand von *Böhm* Beispiele aus der Aufsatzerziehung an, die an den konkreten Erfahrungen der Schüler ansetzen (Thema Schulbus), die erfolgten Bewertungen der Schüler und die entsprechenden Unterschiede zu ihren eigenen Erwartungen aufnehmen (Der Bus ist überfüllt) und konkrete Überlegungen zur Überwindung dieser Diskrepanz anstellen, die in einem vierten Abschnitt realisiert werden (Schriftliche Eingabe an die zuständigen Stellen). Der Lehrer läßt sich also von den gesellschaftlich relevanten Problemen und Bedürfnissen der Schüler leiten, erfüllt schulische Anforderungen (Aufsatzerziehung), vermittelt Möglichkeiten und Grenzen des Eingreifens in die gesellschaftliche Realität und kann während des gesamten Projekts vor allem auf der Ebene der Bedürfnisse/Probleme diagnostisch tätig werden. Für die Anforderungs- und Fähigkeitsstruktur liefert *Probst* (1979) wichtige Anregungen. Interessant für die Sprachbehindertenpädagogik ist sein Verweis auf die Diagnose der Oberbegriffsbildung als Exempel für eine qualitative Diagnostik. Gemeint ist die Überwindung des Registrierens in den bekannten quantitativen Wertmaßstäben von Prozenträngen, T-Werten usw. *Probst* erinnert an den HAWIK, der zwar auch Oberbegriffe abtestet, die Ergebnisse aber letztendlich in aussagearmen Skalenwerten anbietet. Alternativ empfiehlt der Autor in diesem Bereich aufgrund einer theoretischen Analyse des zu erfassenden Merkmals hier die Oberbegriffsbildung, eine qualitativ orientierte Vorgehensweise, bei dem die eingesetzten Verfahren genau Aufschluß darüber geben sollen, auf welchen Stand der Oberbegriffsbildung, dem kategorialen, funktionalen, perzeptiven oder affektiven, sich das Kind befindet.

Dieser geraffte Einblick mag genügen, um zu zeigen, daß es dringend erforderlich ist, auch die Thesen der Strukturdiagnostik, die sich erst am Anfang ihrer Entwicklung befindet, zentral zu berücksichtigen, um genannte Kritiken an der Förderdiagnostik erfassen zu können und eventuell praktisch zu überwinden.

b) Ein solches Verständnis der diagnostischen Tätigkeit bedeutet aber auch, die Tatsache schrittweise aufzuheben, daß »Schuldidaktik und Diagnostik kaum Nahtstellen haben« (*Baumgartner* 1980, S. 86). Der Unterricht mit sprachbehinderten Kindern muß den Stellenwert eines diagnostischen Prozesses haben, der sich nicht nur auf zufällige Beobachtungen beschränkt, sondern entsprechende Unterrichtsabschnitte bewußt diagnoserelevant strukturiert. Das in den letzten Jahren vorgestellte Konzept der Pädagogisch-Therapeutischen Aspekte (*Orthmann* 1976, 1977, 1977 a) bzw. der Pädagogisch-Therapeutischen Handlungsangebote (*Holtz* 1981) dürfte ein gezieltes diagnostisches Vorgehen auch im Unterricht ermöglichen.

c) Diese Arbeitsauffassung des Sprachbehindertendiagnostikers verlangt mehr als den Einsatz standardisierter und informeller Tests im Rahmen der Sprachtherapie oder Beratungsstunde. Komplementär und nicht alternativ, wie *Ihssen* (1980) zu Recht feststellt, gilt es, Spontansprachproben einzusetzen oder für den Einzelfall kurze, aber relevante Aufgaben zu konstruieren und möglichst in spielerischer und unterrichtsimmanenter Form einzusetzen.

d) Das Beispiel der Oberbegriffsbildung von *Probst* (1979) macht deutlich, wie dringend notwendig bei dem Anspruch einer qualifizierten diagnostischen Arbeit die soliden Grundkenntnisse des Diagnostikers sind. Von jedem Lehrer werden in der Schulpraxis detaillierte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kenntnisse zu bestimmten Unterrichtsthemen verlangt, auf dem Gebiet der Diagnose, z. B. der grammatischen Handlungsauffälligkeiten (sogenannter Dysgrammatismus) scheint dies nicht selbstverständlich zu sein. Für diesen

Bereich der Sprachpathologie ist es dringend angezeigt, daß der Diagnostiker über eine brauchbare Definition des zu diagnostizierenden Phänomens, über ein ausreichendes Wissen der Deutschen Grammatik, der Besonderheiten des regional gegebenen Dialekts, der wichtigsten Erkenntnisse der Sprachentwicklung verfügt. So operiert man in der Sprachbehindertenpädagogik immer noch mit der nichtssagenden Divergenz zwischen dem richtig gedachten Sachverhalt und dem fehlenden Vermögen, diesem die gebräuchliche grammatische Form zu geben (siehe z. B. *Grohnfeldt* 1979). Eine Diskussion des hier angedeuteten Zusammenhangs zwischen Sprechen und Denken oder eine fundierte Analyse der erwähnten grammatischen Formen sucht man vergebens. Auch in neueren Arbeiten (*Remmler* 1978) kommt man über so aussagelose Charakteristika, wie z. B. Worthaufen, satzähnliche Gebilde oder stereotype Redewendungen, nicht hinaus. Gerade auf dem Gebiet der Grammatik hat die Linguistik entscheidende Forschungsergebnisse investiert, so daß der Stand unserer Arbeit in der Sprachbehindertenpädagogik hier höher sein könnte. Mit Berücksichtigung der Artikel von *Scholz* (1978) und *Ihssen* sollen an dieser Stelle exemplarisch einige vorläufige Beschreibungen der grammatischen Handlungsauffälligkeit vorgetragen werden, Beschreibungen, die unabdingbar sind, wenn man das zu Beschreibende diagnostizieren will. Grundsätzlich gilt auch für diesen Bereich der Sprachpathologie das Normenproblem, das bisher kaum diskutiert worden ist (*Lotzmann* 1974). Kinder mit entsprechenden grammatischen Auffälligkeiten liegen mit ihren Sprachhandlungen jenseits einer gewissen Toleranzbreite, die von den umgebenden Hörern — Eltern, Spielgefährten, Lehrer — bestimmt wird. Je nach Kompetenz des Diagnostikers werden auf dem Hintergrund von Erwartungen, Erfahrungen, Vergleichen, Tests usw. Unterschiede zur Erwachsenensprache oder zum Sprachniveau einer Majorität Gleichaltriger registriert. Zweifelsohne erlaubt nur die letzte Vergleichsmöglichkeit verantwortbare, solide Aussagen. Grammatische Handlungsauffälligkeiten sind dabei auf der morphologisch-syntaktischen Sprachebene, also in einer nicht adäquaten Verfügung der morphologisch-syntaktischen Regelsysteme (Kompetenz) zu lokalisieren und werden hörbar in den den grammatischen Normen der jeweiligen Sprache nicht entsprechenden Äußerungen (Performanz). Auf Verlagerungen im impressiven und/oder expressiven Bereich und die Verbindung zu anderen Sprachebenen ist ebenfalls zu achten. *Scholz* hat seine zunächst für die Phonologie vorgetragene Differenzierung zwischen temporell affizierten und strukturell affizierten Sprachschwierigkeiten auch auf den morphologisch-syntaktischen Bereich übertragen (*Scholz* 1970, 1978). Grammatische Handlungsauffälligkeiten sind seiner Meinung nach primär nicht als zeitliche Entwicklungsrückstände zu begreifen, sondern als strukturelle Abweichungen. Das Sprachhandeln eines dreijährigen Normalsprechers und eines fünfjährigen sogenannten Dysgrammatikers läßt sich also nicht einseitig über den Altersunterschied erfassen, sondern vor allem über die Divergenzen in dem Terrain der grammatischen Strukturen und komplexen morpho-syntaktischen Regeln.

Es sei noch einmal darauf verwiesen, daß es sich hier um ein Beispiel handelt, das verdeutlichen soll, wie notwendig eine umfassende, wissenschaftlich aktuelle Erfassung der Symptome ist, wenn man diese überhaupt angemessen diagnostizieren will. Ähnliches gilt natürlich auch für andere Sprachhandlungsauffälligkeiten.

e) Ebenfalls mit *Probst* (1979) muß sehr intensiv auf die Form der qualitativen Auswertung der eingesetzten Prüfverfahren gedrängt werden. Nur eine sich auf fundierte Sprachentwicklungskennntnisse stützende exakte Beschreibung des Sprachniveaus des jeweiligen Kindes gibt präzise Aufschlüsse über therapeutische Notwendigkeiten.

f) Und schließlich sollte auch die Sprachbehindertenpädagogik reflektieren, unter welcher Zielperspektive sie eigentlich aktiv wird. Welche Bedeutung haben sprachliche Prozesse für das Kind, welche Position nimmt die Diagnostik gegenüber Dialektsprechern und ausländischen Kindern ein, welchen gesellschaftlichen Wert haben soziolinguistische Faktoren,

wenn man berücksichtigt, daß die Population der Sprachbehinderten zum Teil aus den unteren Sozialschichten kommt?

Es konnten hier in allen angesprochenen Bereichen — Theorie, Stottern, Diagnostik — nur einige Probleme aufgegriffen und nur vereinzelt konkrete Hinweise zu ihrer Überwindung gegeben werden. Wenn dennoch kritische Auseinandersetzungen eingeleitet und engagierte Weiterentwicklungen des hier Publizierten beim Leser angeregt wurden, ist das beim momentanen Forschungsstand Machbare erreicht worden.

#### Literatur

- Barkey, P.: Direkte versus indirekte Modelle sonderpädagogischer Diagnostik. In: Kornmann (Hrsg.): Diagnostik bei Lernbehinderten. Rheinstetten 1976<sup>3</sup>, S. 20—35.
- Baumgartner, S.: Zu den Begriffen Sprachstörung, Sprachbehinderung, Sprachschädigung und Sprachauffälligkeit. Die Sprachheilarbeit 24 (1979) 2, S. 67—77.
- Baumgartner, S.: 7 Thesen zum diagnostischen Handeln in der Sprachbehindertenpädagogik. Die Sprachheilarbeit 25 (1980) 3, S. 81—89.
- Böhme, G.: Das Stotter-Syndrom. Bern—Stuttgart—Wien 1977.
- Braun, O.: Rezension zu Homburg: Die Pädagogik der Sprachbehinderten. Die Sprachheilarbeit 25 (1980) 1, S. 26—30.
- Fernau-Horn, H.: Die Sprechneurosen. Stuttgart 1973<sup>2</sup>.
- Fiedler/Standop: Stottern. München—Wien—Baltimore 1978.
- Graichen, J.: Kann man legasthenische und dyskalkulatorische Schulschwierigkeiten voraussagen? Praxis der Kinderpsychologie (1975) 2, S. 52—57.
- Graichen, J.: Sprachentwicklungsstörungen und ihre Diagnostik unter psycholinguistischem und neuropsychologischem Aspekt. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Störungen der Sprachentwicklung. Hamburg 1977, S. 27—41.
- Graichen, J.: Teilleistungsschwächen in den hierarchisch-sequentiellen auditiven, kinästhetischen und rhythmischen Regulationssystemen der Sprachproduktion. In: Lotzmann (Hrsg.): Aspekte auditiver, rhythmischer und sensomotorischer Diagnostik, Erziehung und Therapie. München—Basel 1978, S. 9—31.
- Graichen, J.: Zum Begriff der Teilleistungsstörungen. In: Lempp (Hrsg.): Teilleistungsstörungen im Kindesalter. Bern—Stuttgart—Wien 1979, S. 43—62.
- Graichen, J.: Teilleistungsschwächen. Sprache — Stimme — Gehör 3 (1979 a) 4, S. 158—166.
- Grimm, H.: Sprache. In: Klauer (Hrsg.): Handbuch der pädagogischen Diagnostik, Band 2. Düsseldorf 1978, S. 355—367.
- Grimm, H.: Der Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET). Theoretische Grundlagen und empirische Ergebnisse. In: Augst (Hrsg.): Spracherwerb von 6—16. Düsseldorf 1978 a, S. 53—80.
- Grimm, H.: Beitrag sprachpsychologischer Forschung zur prozeßorientierten Diagnose abweichender Sprachentwicklung. Die Sprachheilarbeit 26 (1981) 1, S. 22—32.
- Grohnfeldt, M.: Diagnose von Sprachbehinderungen. Berlin (West) 1979.
- Hötsch, B.: Die Bedeutung des Landauer Sprachentwicklungstests bei der Diagnose sprachbehinderter Vorschulkinder. Die Sprachheilarbeit 24 (1979) 1, S. 19—26.
- Holtz, A.: Rezension zu Fiedler/Standop: Stottern. Die Sprachheilarbeit 24 (1979) 3, S. 115 f.
- Holtz, A.: Probleme, Positionen, Perspektiven in der Sprachbehindertendidaktik. Der Sprachheilpädagoge (1981).
- Holzkamp/Schurig: Zur Einführung in Leontjews Probleme der Entwicklung des Psychischen. Kronberg 1977.
- Homburg, G.: Die Pädagogik der Sprachbehinderten. Rheinstetten 1978.
- Ihssen, W.: Die Bedeutung von Linguistik, Psycholinguistik und Soziolinguistik für die Sprachbehindertenpädagogik. Die Sprachheilarbeit 22 (1977) 6, S. 165—176.
- Ihssen, W.: Linguistik, Kindersprachforschung und Pathologie der Kindersprache. Die Sprachheilarbeit 23 (1978) 5, S. 149—156.
- Ihssen, W.: Der Psycholinguistische Entwicklungstest (PET) aus linguistischer Sicht. In: Peuser (Hrsg.): Brennpunkte der Patholinguistik. München 1978 a, S. 95—114.
- Ihssen, W.: Psychologie, Linguistik und Primärsprachdiagnostik. In: Lotzmann (Hrsg.): Psychologie in der Stimm-, Sprech- und Sprachrehabilitation. Stuttgart—New York 1979, S. 9—19.

- Ihssen, W.: Probleme der Sprachentwicklungsdiagnose bei Ausländerkindern. Praxis Deutsch, Sonderheft 80, S. 40—42.
- Ihssen, W.: Sprachdiagnostik in der Grundschule. In: Vogel (Hrsg.): Der Deutschunterricht in der Grundschule. Esslingen 1980, S. 30—46.
- Jantzen, W.: Konstitutionsprobleme materialistischer Behindertenpädagogik. Lollar 1977.
- Jantzen, W.: Behindertenpädagogik, Persönlichkeitstheorie, Therapie. Köln 1978.
- Jantzen, W.: Menschliche Entwicklung, Allgemeine Therapie und Allgemeine Pädagogik. Oberbiel 1980.
- Jetter/Schönberger (Hrsg.): Verhaltensstörung als Handlungsveränderung. Bern—Stuttgart—Wien 1979.
- Kilens, K.: Die Behandlung von Sprachentwicklungsstörungen. In: Knura/Neumann (Hrsg.): Pädagogik der Sprachbehinderten. Berlin (West) 1980, S. 174—208.
- Knura, G.: Grundfragen der Sprachbehindertenpädagogik. In: Knura/Neumann (Hrsg.): Pädagogik der Sprachbehinderten. Berlin (West) 1980, S. 3—64.
- Kobi, E.: Einweisungsdiagnostik — Förderdiagnostik. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik (1977), S. 115—123.
- Kornmann, R.: Kritik herkömmlicher diagnostischer Verfahren in der Sonderpädagogik und alternative Konzepte. In: Feuser (Hrsg.): Behinderte Pädagogik, Behindernde Pädagogik, Verhindernde Pädagogik. Oberbiel 1977, S. 11—22.
- Kornmann, R.: Strategien der Defizitdiagnostik. In: Klauer (Hrsg.): Handbuch der pädagogischen Diagnostik, Band 2. Düsseldorf 1978, S. 1045—1057.
- Kornmann, R.: Diagnostische Handlungsperspektiven im Rahmen einer materialistischen Behindertenpädagogik. In: Probst (Hrsg.): Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis. Oberbiel 1979, S. 99—112.
- Leontjew, A. N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Kronberg 1977.
- Leontjew, A. N.: Tätigkeit — Bewußtsein — Persönlichkeit. Berlin (Ost) 1979.
- Lotzmann, G. (Hrsg.): Sprach- und Sprechnormen. Heidelberg 1974.
- Orthmann, W.: Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik. Berlin (West) 1969.
- Orthmann, W.: Die Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Die Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik. Hamburg 1969 a, S. 13—37.
- Orthmann, W.: Zur Nomenklatur der Sprachstörungen. Die Sprachheilarbeit 14 (1969 b) 6, S. 169—175.
- Orthmann, W.: Sprachheilpädagogik — Sprachbehindertenpädagogik — Sprachsonderpädagogik. Die Rehabilitation (1971) 1, S. 33—39.
- Orthmann, W.: Sprachbehindertenpädagogik. In: Kluge (Hrsg.): Einführung in die Sonderschuldidaktik. Darmstadt 1976, S. 213—236.
- Orthmann, W.: Bemerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Grundlage der Sprachbehindertenpädagogik. Die Sprachheilarbeit 22 (1977) 2, S. 37—49.
- Orthmann, W.: Didaktische und methodische Maßnahmen der Rehabilitation Sprachbehinderter. Der Sprachheilpädagoge 9 (1977 a) 4, S. 12—26.
- Orthmann/Scholz: Stottern. Berlin (West) 1975.
- Pixa-Kettner, U.: Rezension zu Grohnfeldt: Diagnose von Sprachbehinderungen. Die Sprachheilarbeit 25 (1980) 3, S. 115 f.
- Probst, H.: Strukturbezogene Diagnostik. In: Probst (Hrsg.): Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis. Oberbiel 1979, S. 113—135.
- Richter, E.: Ist die Heilung des Stotterns vom Zufall abhängig? Die Sprachheilarbeit 24 (1979) 1, S. 1—12.
- Schmidtchen, S.: Psychotherapeutische Behandlung von sprachbehinderten Kindern. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Psychosoziale Aspekte bei Sprachbehinderungen. Hamburg 1979, S. 23—33.
- Scholz, H. J.: Von der Notwendigkeit linguodiagnostischer Verfahren für die Zeit der Sprachentwicklung. Die Sprachheilarbeit 15 (1970) 4, S. 97—103.
- Scholz, H. J.: Einige psycholinguistische Bemerkungen zum Entwicklungsdysgrammatismus. In: Feuser (Hrsg.): Brennpunkte der Patholinguistik. München 1978, S. 275—289.
- Scholz/Eckert: Sachwörterbuch: Stottern und Poltern. München 1978.
- Schultheis, H.: Aktuelle Theoriestellungen und ihre Beziehung zum Stottern. Die Sprachheilarbeit 22 (1977) 6, S. 183—190.
- Wendlandt, W.: Resozialisierung erwachsener Stotternder. Berlin (West) 1977<sup>2</sup>.
- Wendlandt, W.: Verhaltenstherapeutisches Sprachtrainingsprogramm für stotternde Kinder und Jugendliche. Berlin (West) 1979.

Westrich, E.: Der Stotterer. Bonn-Bad Godesberg 1974<sup>2</sup>.  
Wygotzki, L. S.: Zur Psychologie und Pädagogik der kindlichen Defektivität. Die Sonderschule 2 (1975), S. 65—72.

Anschrift der Verfasser:

Bettina Hötsch/Axel Holtz, Lange Gasse 1, 7916 Nersingen-Leibi.

### NEUERSCHEINUNG

H. J. Motsch

## **Sprachbehinderte in der Schweiz**

1981, 64 Abb., 49 Tab., 279 Seiten,  
sFr. 29.—

Zu beziehen: Verlag Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik  
Obergrundstraße 61, CH-6003 Luzern (Telefon 041-23 18 83)

Geschichtsschreibung und Gegenwarts-  
analyse eines Landes:

- ein aktuelles Buch
- ein engagiertes und unbequemes  
Buch
- ein Buch für Politiker und  
Therapeuten
- ein nationales Buch von inter-  
nationalem Interesse

NEUROLOGISCHES REHABILITATIONSKRANKENHAUS FÜR KINDER UND  
JUGENDLICHE — Jugendwerk Gailingen e.V. —

Wir suchen zum frühestmöglichen Eintrittstermin

## **1 Logopädin/Logopäden**

Im Bereich der Sprachtherapie behandeln wir als Team von 5 Logopädinnen vor allem Aphasien und Dysarthrien. Eine enge Zusammenarbeit mit Ärzten, Psychologen, Ergotherapeuten und Krankengymnasten ist gewährleistet.

Die Vergütung ist mit BAT IVa übertariflich mit allen Vergünstigungen des öffentlichen Dienstes. Es bestehen großzügige Fortbildungsmöglichkeiten.

Gailingen liegt in einer landschaftlich sehr reizvollen Gegend am Hochrhein, 15 km von Singen, 15 km von Schaffhausen und 60 km von Zürich entfernt.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen erbitten wir an die ärztliche Leitung, Frau Dr. med. E. Markus, Jugendwerk Gailingen e.V., Postfach 1, 7704 Gailingen, Telefon (07734) 8 73 40.

Gerhard Wünschmann, Wegberg-Watern

## Der Klassenraum als Kommunikationszentrum in der Schule für Sprachbehinderte

Am 5. Februar 1980 traten die Richtlinien für den Unterricht an der Schule für Sprachbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen in Kraft. Sie legten noch einmal die bereits seit Jahren bekannten Ziele und Aufgaben dar. Es geht in dieser Schulform um den Abbau der Sprachbehinderungen, den Aufbau eines tragfähigen Lern- und Sozialverhaltens und um den Übergang in die allgemeine Schule. Der Charakter der Durchgangsschule mit dem Schwerpunkt in der Eingangs-, der ersten und der zweiten Klasse wird stark betont. Einzige Konzession an Probleme der Sprachbehinderung, der Verhaltensauffälligkeiten und Lernstörungen ist ein eventuell fünfjähriger Schulbesuch, erschwert wiederum durch Zugrundelegung der Stundentafeln und Lehrpläne der allgemeinen Schulen im Primarbereich. Auf den ersten Blick nichts Neues, nichts Unbekanntes. Dennoch stehen dahinter hohe Anforderungen an Schüler und Lehrer dieser Schulform. Das kommt insbesondere in der Forderung, Erziehung, Unterricht und Sprachtherapie nicht als additiven Teil zu sehen, sondern als eine wechselseitige Einheit zu betrachten, zum Ausdruck. Therapieimmanenter Unterricht lautet das Schlagwort hierfür. Das nun im einzelnen vorgestellte Kommunikationszentrum soll dazu einen praktischen Beitrag und eine echte Hilfe leisten.

Der Personenkreis, der die Schule für Sprachbehinderte besucht, erfordert eine ganz spezielle Unterrichtsorganisation. Zwar ist aus den Richtlinien bekannt, welche Kinder aufgenommen werden, jedoch liegt dort der Schwerpunkt, wie auch nicht anders zu erwarten, auf dem Bereich der Sprachbehinderungen. Umfängliche Sprachbehinderungen als isolierte Entwicklungsstörung sind selten. Eine schwere Sprachbehinderung umfaßt auch andere Funktionen, so daß wir von folgendem Personenkreis ausgehen können:

1. Hochbegabte Schüler mit schweren Sprachbehinderungen.
2. Normalbegabte Schüler mit schweren Sprachbehinderungen.
3. Unterbegabte Schüler mit schweren Sprachbehinderungen.
4. Hochbegabte Schüler mit schweren Sprachbehinderungen und starken Verhaltensauffälligkeiten.
5. Normalbegabte Schüler mit schweren Sprachbehinderungen und starken Verhaltensauffälligkeiten.
6. Unterbegabte Schüler mit schweren Sprachbehinderungen und starken Verhaltensauffälligkeiten.
7. Schüler mit hohem IQ, aber oft generalisierten Lernstörungen.

Zusammengefaßt: Schüler mit niedrigem bis hohem IQ, mit erheblichen Verhaltensauffälligkeiten, Lernstörungen bis generalisierten, umfänglichen Lernstörungen. Overachiever und Underachiever, Overprotektion bis Verwahrlosung. Allen gemeinsam sind schwere Sprachbehinderungen. Also eine sehr heterogene Schülerschaft.

Daraus ergeben sich für die Lehrer zwangsläufig erhebliche pädagogisch-therapeutische Probleme. Die Schüler sollen schulisch gefördert werden. Sie haben auch einen Anspruch auf die Vorbereitung zum Übergang auf weiterführende Schulen (Haupt-, Realschule, Gymnasium). Lernstörungen als sekundäre Folge einer erheblichen Sprachbehinderung müssen abgebaut werden. Hier ein kurzer Hinweis: Nach übereinstimmenden Aussagen von Lehrern an Schulen für Sprachbehinderte befinden sich dort am Ende der Klasse zwei noch etwa 80 Prozent LRS-Schüler.

Die massiven Sprachbehinderungen sollen abgebaut werden. Dies betrifft auch die reaktiven Störungen wie Stottern und Poltern. Eine Persönlichkeitsstärkung einzelner Schüler

muß einsetzen, verhaltensauffällige Schüler müssen in den Klassenverband integriert und resozialisiert werden.

Elternarbeit ist notwendig, um gerade die Primärsozialisation mit in den Therapiebereich einzubeziehen. Dies ist unstrittig bei der Stotterertherapie.

Eine nachführende Betreuung erscheint unumgänglich, damit der Übergang in die weiterführenden Schulen nicht von vornherein zum Scheitern verurteilt ist.

Die heterogene Schülerschaft und die umfangreiche und schwierige pädagogisch-therapeutische Arbeit führen in aller Regel zu einer psychologischen Betrachtungsweise. Jeder Schüler stellt ein Einzelschicksal dar, jeder Schüler bedarf ganz spezieller pädagogisch-therapeutischer Hilfen. Die Ausbildung des Lehrers an der Schule für Sprachbehinderte ist ebenfalls auf den Individualfall abgestellt. Eine Individualisierung aller Bemühungen wird angestrebt und steht im Vordergrund. Die Forderung nach immer mehr Stunden zur Einzeltherapie wird laut. Die Klasse als Ganzes, als Einheit, somit eine mehr soziologische Betrachtungsweise, gerät schnell aus den Augen.

Therapieimmanenten Unterricht sehen die Richtlinien und Praxis vor. Dieser therapieimmanente Unterricht wird nun allzuoft nur in den Inhalten des Unterrichts erblickt, in den Unterrichtsprinzipien. Diese sollen sehr stark die rhythmische, musische und emotionale Erziehung im Sinne der Pflege der Innerlichkeit umfassen. Weiter versteht man darunter den Grundsatz der Erfolgssicherung, Beachten der Stimmhygiene, Förderung der Sprechfreudigkeit. Lehrplan und Richtlinien sollen auf Möglichkeiten des therapieimmanenten Unterrichts abgeklopft werden. Alles in allem wird dieser Unterricht nur in den Inhalten und eventuell Methoden gesehen. Selten nur gilt die Betrachtung der inneren Organisation.

Nach wie vor steht die Einzeltherapie des sprachbehinderten Schülers und seiner Sekundärschäden im Vordergrund. Der Klassenlehrer ruft nach immer mehr Therapiestunden in seinem Stundenplan. Hier stößt er jedoch sehr schnell an Grenzen. Die Stundentafel der Grundschule und damit auch die der Schule für Sprachbehinderte sieht in der Klasse eins 17 Stunden, in Klasse zwei 19 Stunden, in Klasse drei 22 Stunden und in Klasse vier 24 Stunden vor. Die meisten Schulen für Sprachbehinderte haben bereits die Fünf-Tage-Woche eingeführt, so daß ihnen maximal 30 Stunden zur Verfügung stehen. Um das Klassenlehrerprinzip durchzuhalten, werden diese oft auf 27 Wochenstunden reduziert. Damit wird der Anteil der Therapiestunden schon von vornherein beschränkt. Die verbleibenden Stunden in den Klassen zwei bis vier teilen sich dann Therapie, Förderunterricht, Rhythmik, eventuell mehr Sport (Sport und Schwimmen). Es bleibt nicht mehr viel. Die Lernstörungen und Unterrichtsdefizite der meisten Schüler erlauben auch kaum eine ernsthafte Beschneidung der Lerninhalte. Erfolgt nun aber, wie meistens praktiziert, die Einzeltherapie, während die übrige Klasse Fachunterricht hat, werden den gerade therapierten Schülern wichtige Unterrichtsinhalte vorenthalten. Meistens handelt es sich um musische oder motorische Bereiche, die diese Schüler aber ganz besonders benötigen. Die notwendige Einzeltherapie sollte also nicht übermäßig ausgeweitet werden, zumal unter dem Strich für den einzelnen Schüler nicht viel Zeit herauskommt.

Beispiel: Einer dritten Klasse mit 12 Schülern stehen sechs Wochenstunden Einzeltherapie zu. Jeder Schüler erhält somit etwa 20 Minuten Einzelförderung in der Woche. Wahrlich nicht gerade viel.

Eine Möglichkeit bestünde nun darin, diese Therapiestunden mit Gruppentherapie auszufüllen. Aber dies ist auch nur sehr selten möglich. Die heterogene Schülerschaft erlaubt keine größeren Gruppen. Die Sprachbehinderungen sind meistens so unterschiedlich in Art und Schwere. Daran scheitert dann eine Zusammenfassung in Gruppen. Auch fehlen oft Kenntnisse des Lehrers in der Gruppentherapie. Nur Lehrer mit Erfahrungen in der Gruppenambulanz von Vorschulkindern können diese Therapiemaßnahmen organisieren.

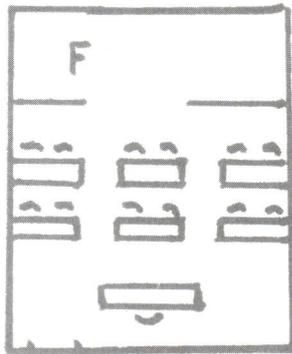
Auf den schulischen Förderunterricht, der gerade im Hinblick auf die bei fast allen sprachbehinderten Schülern vorhandene Lese-Rechtschreib-Schwäche notwendig ist, treffen die gleichen Kriterien zu. Auch hier überwiegt immer noch die Einzeltherapie. Gruppentherapeutische Maßnahmen werden nur selten verwirklicht. Die verschiedenartigen Lernschwächen und -störungen sind häufig sehr schwer zusammenzufassen.

Die Konsequenz aus all diesen Problemen und Überlegungen war der Aufbau des Kommunikationszentrums. Dieser sicherlich übertrieben wirkende Name für eine reine Binnenorganisation des Klassenraumes wurde bewußt gewählt, um den Lehrer immer unter einen gewissen Leistungsdruck zu setzen. Häufig werden nämlich Organisationsformen eingeführt und dann wieder fallengelassen, weil die Durchführung auf Probleme stößt. Die Schüler wirken anfangs verunsichert und überfordert, der Lehrer kann die notwendige Bereitstellung von Arbeitsmitteln nicht durchhalten.

Mit der Benennung Kommunikationszentrum verpflichteten sich sowohl Schüler als auch Lehrer, dieses selbstgeschaffene pädagogisch-therapeutische Organisationsangebot immer wieder anzunehmen, bis es zu einer unbewußten Selbstverständlichkeit geworden ist.

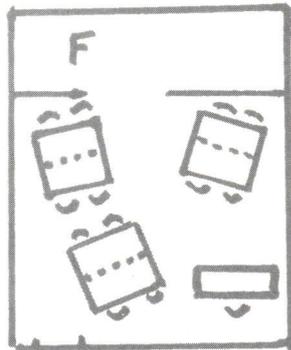
In letzter Zeit werden in allen Fachzeitschriften umgestaltete Klassenräume vorgestellt, die durch ihr ansprechendes Äußeres auf den ersten Blick überzeugen. Offener Unterricht soll damit praktiziert werden. Betrachtet man diese Vorstellungen genauer, zerfallen sie in einen Lernbereich und einen Freiraum zum Spielen, Lesen usw., in einen Bereich der schulischen Belastung und einer Entlastungsmöglichkeit. Damit ist viel gedient, aber der eigentliche Lernbereich selbst bleibt wenig durchstrukturiert. Hier lassen sich folgende Formen vorstellen:

1.



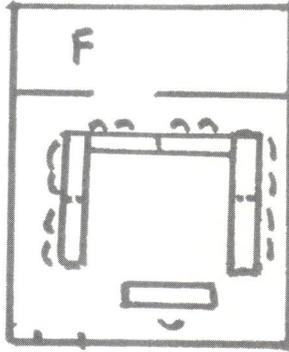
Freiraum mit Teppich, Sitzgelegenheiten, bunten Regalen voller Spiele und Bücher.  
Lernbereich: Frontalausgerichtete Zweierbänke mit dem Lehrerpult davor.  
Unterrichtsmöglichkeiten: Frontalunterricht und Entlastungsecke. Wie oft diese aufgesucht werden kann, ist nicht nachprüfbar.

2.



Freiraum wie oben.  
Lernbereich: Gruppentische mit je vier bis sechs Schülern und Pult des Lehrers in einer Ecke.  
Unterrichtsmöglichkeiten: Frontalunterricht und Gruppenarbeit. Die Gruppen werden jedoch das Schuljahr über unverändert bestehenbleiben.

3.



Freiraum wie oben.

Lernbereich: Anordnung der Tische in Hufeisenform, Lehrerpult in einer Ecke.

Unterrichtsmöglichkeiten: Frontalunterricht, Teamarbeit.

Das Kommunikationszentrum geht einen Schritt weiter, indem es Freiraum und Lernbereich als Einheit sieht und sich gerade des Lernbereichs besonders annimmt.

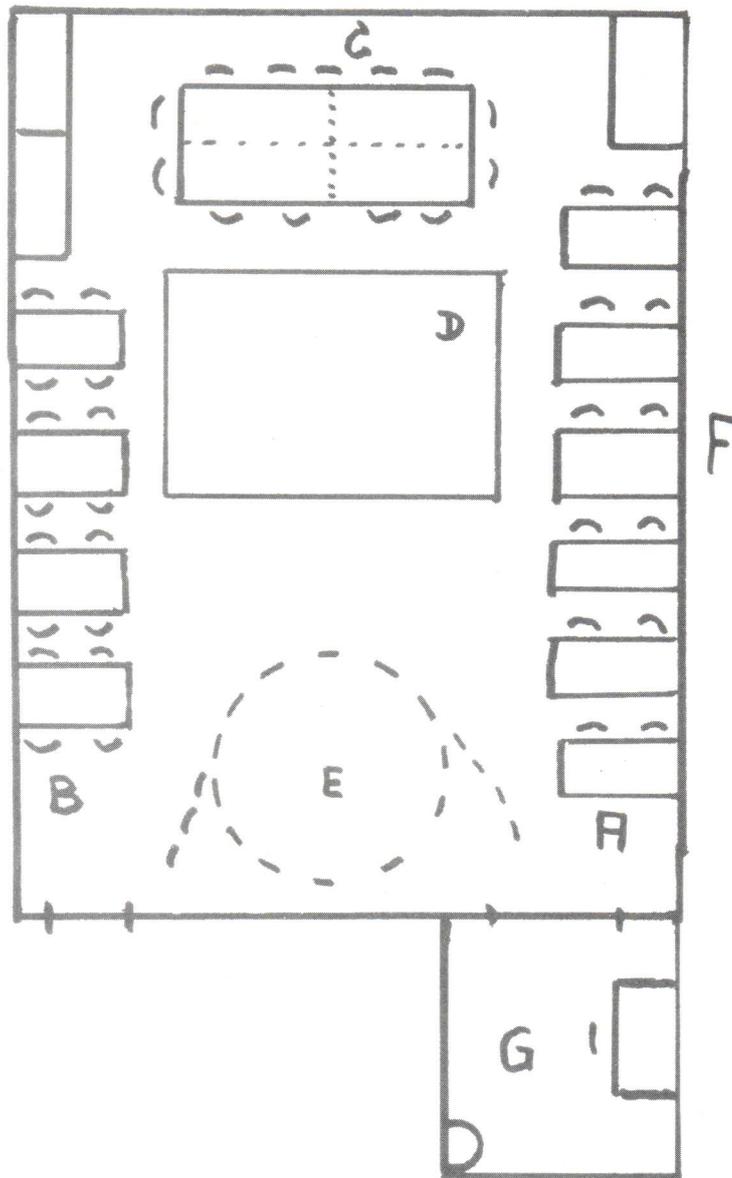
Das Kommunikationszentrum zerfällt in sechs Bereiche, die alle von den Schülern wahrgenommen werden. Das Lehrerpult bleibt außerhalb des Kommunikationszentrums in einem besonderen Bereich. Dies ist wichtig, da dem Lehrer damit von vornherein ein zentraler Ort genommen ist, auf den er ausweichen kann und von dem er sonst allzu oft die Aufmerksamkeit der Schüler auf sich zieht.

Das Kommunikationszentrum als Unterrichts- und Freiraumeinheit bildet auch eine Schüler—Lehrer—Einheit. Der Lehrer ist Teil des Kommunikationszentrums und somit Teil der Klasse. Lehrerzentriertes Unterrichten soll damit vermieden, sogar ganz und gar ausgeschlossen sein. Der Lehrer geht in seinem Verständnis von Unterricht als von einer planvollen Einheit aus, die Be- und Entlastungssituationen nicht nur in den Pausen schaffen muß, Verhaltensauffälligkeiten durch den Klassenverband auffangen kann, gute Motivation aufbaut, leistungsschwächere Schüler in Gruppen mit leistungsstärkeren Schülern fördert, die individuellen Lernmöglichkeiten und Lern- sowie Sprachdefizite berücksichtigt und soziometrische Gesichtspunkte nicht außer acht läßt.

Soll der Lehrer dies alles immer wieder im Auge behalten, optimal durchführen, wird er überfordert. Die Schüler werden gleichfalls überfordert, da sie auf ihrem Platz sitzend ständig wechselnden Organisations- und Lernproblemen gegenüberstehen. Wie kann der Lehrer leistungsheterogene Gruppen nach soziometrischen Gesichtspunkten bilden? Hier bedarf es für Schüler und Lehrer eines Halts, einer Hilfe, eines Arbeitsraums, der ähnlich einer Werkhalle mit unterschiedlichen Arbeitsplätzen versehen ist, deren Funktionen allen bekannt und vertraut sind. Das Kommunikationszentrum stellt diesen Arbeitsraum dar.

Es gliedert sich in sieben Bereiche, die mit den großen Buchstaben A bis G des Alphabets versehen sind (siehe Skizze Seite 235).

**A** Der Heimatbereich: Hier sitzen die sechs Schüler der Klasse drei und die sechs Schüler der Klasse vier an sechs Pulten jeweils zu zweit hintereinander. Aus dem Soziogramm ergaben sich vorwiegend Zweierbeziehungen, daher und aus praktischen Gründen (Fensterseite und vorhandene Zweiertische) diese Wahl des Heimatbereichs. Ein Wechsel ist möglich, die Schüler können beliebig wechseln. Es ist ihr Heimatbereich. Hier wird nicht gearbeitet. Der Heimatbereich ist für die Schüler sehr wichtig. Sie kommen aus ganz verschiedenen Orten des Kreises Heinsberg und haben keine Möglichkeit, sich außerhalb der Schule zu sehen. Sie benötigen einen Freiraum zum Austausch ihrer privaten Neuigkeiten. Der Heimatbereich eröffnet ihnen diese Möglichkeit, die sie sich sonst genommen hätten, was der Lehrer als Störung des Unterrichts empfinden würde. Hier in diesem Heimatbereich



kalkuliert er diese Art notwendiger Störung ein. Im Heimatbereich wird gefrühstückt, selten schulisch gearbeitet. Allenfalls erfolgt einmal eine kurze Tafelabschrift.

B Der Gruppenarbeitsbereich: Gruppenarbeit als notwendige, nicht verzichtbare Unterrichtsform. Dieser selbständige Gruppenbereich ermöglicht unterschiedliche Gruppenzusammensetzungen: heterogen, homogen und ständiger Wechsel. Die Schüler erkennen diesen Bereich für die Gruppenarbeit an und sind bereit, dort in wechselnden Zusammensetzungen miteinander zu arbeiten.

Sitzen die Schüler schon von vornherein in Gruppen, wird ein Wechsel nur durch Druck zu

erreichen sein, da dann der Gruppenplatz gleichzeitig der Heimatbereich ist, den kein Schüler gern einem anderen überläßt. Er könnte ja an dort abgelegte persönliche Dinge gehen. Diese Angst fällt in einem separaten Gruppenarbeitsbereich fort.

C Der Gesprächstisch: Er hat den Vorteil, dort in engem Kontakt miteinander zu sitzen und doch Lesebücher, Hefte oder Protokollbögen ablegen zu können. Bei Leseübungen ist dies sehr wichtig, weil gerade jüngere Schüler noch mit dem Finger nachführen. Auch stört es jede Art von Konzentration, wenn immer wieder Bücher, Hefte, Blätter usw. auf die Erde fallen. Der Gesprächstisch mit der Möglichkeit, jeden anzusehen, hat sich im Deutschunterricht und bei Therapieübungen gut bewährt.

D Der Spielteppich: Hier werden Leseszenen direkt aus dem Gesprächstisch heraus sofort nachgestellt und nachgespielt. Er liegt zentral, ist von jedem Schüler gut einzusehen und für Spielszenen, Anspiele, Rollenspiele, Psychodramen, Verhaltensübungen in der Stottertherapie sehr gut geeignet.

E Der Kreis- und Halbkreisbereich: Gesprächsführung ermöglicht er in Form des Kreisgesprächs. Erarbeitungen mit der Tafel, dem Overheadprojektor, Diaprojektor oder Filmprojektor sind hier im Halbkreis vorgesehen und möglich. Demonstrationsversuche und Anschauungsmaterial kann der Lehrer dort organisieren.

E und D Der Freiraum: Zur Gymnastik und Rhythmik außerhalb der Turnhalle, für Gruppen tänze und Instrumentalgruppen im Musikunterricht eingerichtet.

F Der Gesamtraum: Er bietet gute Differenzierungsmöglichkeiten in Gruppentherapie, schulischen Förderungsmaßnahmen und bei Klassentests. Die Schüler haben viel Platz für eine ruhige Einzelarbeit ohne Störung durch den Nachbarn. Eine Entflechtung des Klassenverbandes ist jederzeit durchführbar.

G Der Separatraum des Lehrers für Verwaltungsarbeiten, Organisationsarbeiten und Ablage der notwendigen Arbeitsmittel.

Alle sechs Schülerbereiche liegen im Kommunikationszentrum fest. Jeder Schüler weiß genau, was und wo erarbeitet, gelernt, besprochen, getan wird. Das gibt ihm den notwendigen Halt in der Organisation von Lernen. Hier ist ein ständiger reibungsloser Wechsel in den Unterrichts- und Therapieformen möglich. Gleichzeitig fordert es den Lehrer auch zu diesem Wechsel heraus. Es gibt somit auch dem Lehrer Halt und Anstoß zu notwendiger, zielgerechter und effektiver Arbeit.

Die Folge sind hohe Motivation und Lernerfolge. Die Schüler waren schnell damit vertraut. Es erleichtert ungemein das Zurücktreten des Lehrers. Da dieser keinen eigenen Bereich im Kommunikationszentrum hat, ist er gezwungen, sich immer wieder in die einzelnen Bereiche mit einzubeziehen. Die Schüler sehen ihn selten zentral, das erhöht die allgemeine Kommunikation und fördert entscheidend Selbsttätigkeit und Selbständigkeit.

An kleinen Unterrichts- und Gruppentherapiebeispielen soll dies noch genauer dargelegt werden.

Unterricht als zielgerichtete pädagogische Arbeit verläuft in Phasen. Als günstig für den Aufbau von Be- und Entlastungssituationen, einen häufigen Wechsel der Unterrichtsformen hat sich die Einteilung von *Heinrich Roth* herausgestellt. An einem einfachen Beispiel im Lernbereich Deutsch, Lesen und Verstehen von Texten soll dies im Kommunikationszentrum demonstriert werden. Bewußt wird auf die Vorstellung einer Schautunde verzichtet. Das Kommunikationszentrum muß sich im schulischen Alltag bewähren.

Phase der Motivierung: Das Bild einer Hexe ist an die Tafel geheftet. Die Schüler sitzen im Bereich E im Halbkreis vor der Tafel (Zeit: zwei Minuten).

Phase des Überwindens der Lernschwierigkeit: Die Schüler reflektieren spontan über das Bild. Sie kommen auf Hexe und Märchen, Bereich E (Zeit: fünf Minuten).

Phase des Findens der Lösung: Begriffe wie Märchen, Hexe werden an die Tafel geheftet und verbal abgeklärt. Weitere unbekannte Namen aus dem Lesestück werden angeheftet und kurz gemeinsam geklärt. Bereich E (Zeit: fünf Minuten).

Phase des Tuns und Ausführens: Schüler lesen im Bereich C das Märchen und erzählen es mit einfachen Worten nach (Zeit: 15 Minuten).

Phase des Behaltens und Einübens: Einzelne Schüler spielen im Bereich D das Märchen nach (Zeit: acht Minuten).

Phase der Übertragung des Gelernten: Schüler diskutieren den Inhalt des Märchens im Bereich E im Kreis (Zeit: zehn Minuten).

Während dieser einfachen Lesestunde wurden die Bereiche E — C — D — E des Kommunikationszentrums im Wechsel benutzt. Diese Bereiche initiieren folgende Techniken von sich aus ohne Hilfe oder Druck des Lehrers:

E ansehen, reflektieren, besprechen, abklären, diskutieren

C lesen, nacherzählen

D nachspielen.

Es handelt sich um Unterrichtstechniken mit starkem therapieimmanenten Bezug.

Das zweite Beispiel entstammt dem Lernbereich Sachkunde, experimentelle Naturlehre. Thema der Stunde: Stromleitung. Die Phaseneinteilung erfolgt nach *Herbert F. Bauer* in: Jürgen Sievert, Theorie und Praxis des Physikunterrichts, Bad Heilbrunn 1976.

Problemfrage — staunen: Bereich E, Schüler im Kreis. In der Mitte liegen eine isolierte Elektrikerzange und eine Eisenzange (Zeit: zwei Minuten).

Meinungsbildung — vermuten: Bereich E, Schüler im Kreis. Reflektieren über Unterschiede, stellen Vermutungen an, kommen auf Stromleitung (Zeit: fünf Minuten).

Experiment — planen: Bereich E, Schüler im Halbkreis vor Overheadprojektor. Planung des Experiments über die Frage der Stromleitung. Trifft die Vermutung überhaupt zu. Versuchsanordnung besprechen, mit Folie zeigen (Zeit: acht Minuten).

Feststellung — laborieren: Bereich B, Schüler in vier heterogenen Leistungsgruppen arbeiten mit Versuchsgeräten und Protokollbogen arbeitsgleich am Problem (Zeit: 15 Minuten).

Ergebnis — schließen: Bereich E, Schüler im Kreis berichten anhand ihrer Protokollbögen ihre Ergebnisse (Zeit: fünf Minuten).

Erkenntnis — abstrahieren: Bereich E, Schüler im Kreis erkennen nun, warum die Elektrikerzange isoliert ist (Zeit: fünf Minuten).

Verständnis — anwenden: Bereich A, Schüler füllen ein einfaches Arbeitsblatt aus (Zeit: fünf Minuten).

Es wurden die Bereiche E — B — E — A im Wechsel aufgesucht. Auch hier wieder die festliegenden Arbeitstechniken:

E ansehen, reflektieren, besprechen, diskutieren, abklären

B miteinander sprechen, handeln, protokollieren, aufbauen, ablesen, anschauen

A höchstens eine kurze Einzelarbeit.

Gleichzeitig dient das Kommunikationszentrum dem therapieimmanenten Unterricht. Wir verstehen darunter, sprachheiltherapeutische Maßnahmen zum Unterrichtsprinzip zu machen. Therapie und Unterricht sollen eine interdependente Einheit bilden. Dazu gehören das Fördern der Sprechfreudigkeit, Schaffen von Sprechanschlüssen, Abbau von Sprechhemmungen, Sprechhygiene.

Die Bereiche B, C, D und E sind auf Sprache ausgelegt. Sie regen zum Sprechen an, weil die Schüler genau wissen, dies wird an dieser Stelle erwartet und letztlich so auch geleistet. Der Automatismus im Beispiel C, D zwingt zum Sprechen und Handeln. Das Aufsuchen des Bereichs E initiiert Diskussion, Aussprache, verbale Reflexion, spontane Äußerungen,

brain-storming. Im Bereich B gilt es der Problemlösung mit- und untereinander im handelnden Umgang. Im Bereich A werden persönliche Angelegenheiten besprochen, berichtet, verbal gestritten. Das Zurücktreten des Lehrers nimmt die Sprechhemmung, der einzelne Schüler fühlt sich nicht immer beobachtet. Das soziale Gefüge, der Klassenverband mit seinen ständigen Auflockerungen in Einzel-, Team-, Gruppen- und Kreisgesprächen bietet in hohem Maße Sprechanlässe und -gelegenheiten.

Therapieimmanenter Unterricht wird im Kommunikationszentrum optimal gefördert.

Zum therapieimmanenten Unterricht gehört aber auch die langsame Sozialisierung oder gar Resozialisierung verhaltensauffälliger Schüler. Dabei wird hier Lernen im Sinne der Soziologie als ein ständiger Wechsel von Aktion und Reflexion angesehen. Die Unterrichts- und Therapieorganisation im Kommunikationszentrum führt zu einer Sozialisierung im Handel unter ständig veränderten Gegebenheiten, die jedoch für die Schüler durchaus transparent sind. Dies erscheint um so notwendiger, da der Sprachheillehrer nie die veränderten Lernbedingungen in den weiterführenden Schulen oder in den Heimatgrundschulen aus dem Auge verlieren darf. Dort steht der Klassenverband im Vordergrund, individuelle Hilfen werden abgebaut. Oft erfährt der Übergang in diese neue Umgebung einen gefährlichen Rückfall, weil eben Unterrichtsstil, -organisation und -einstellung anders gelagert sind. Das Kommunikationszentrum will den Schüler darauf vorbereiten, er wird in die Lage versetzt, mit den neuen Gegebenheiten fertig zu werden.

Wie bereits ausgeführt, sollte dem Gedanken der Gruppentherapie mehr Raum gegeben werden, da der Einzeltherapie ohnehin Grenzen gesetzt sind. Das Kommunikationszentrum ermöglicht eine gute Gruppentherapie. Seine vielfältigen Sitzgelegenheiten entflechten den Klassenverband leicht.

Hier soll nun eine Doppelstunde Gruppentherapie aufgezeigt werden. Vorab die notwendigen Angaben zu den Sprachbehinderungen. Zwölf Schüler besuchen die Klasse drei/vier, und zwar drei Stotterer mit schweren Symptomen, drei Stotterer mit leichten Symptomen, zwei multiple Stammler, zwei Dysgrammatiker, ein Schüler mit noch stark verwaschener Aussprache. Elf Schüler fallen darüber hinaus unter die Definition der LRS.

Im Bereich E — Kreis wird mit Beruhigungsübungen nach *Fernau-Horn* und mit Atemübungen begonnen, daran schließen sich Artikulationsübungen aller an (bi, ba, bo, mi, ma, mo usw.). Zeit: zehn Minuten. Im Bereich C werden die Lautbildung besprochen und die Plosiva der drei Artikulationsstellen auf Kärtchen vor sich abgelegt und auf Benennung von Silben und Wörtern hochgezeigt und mit dem Kärtchen des Lehrers, der es auch hochhält, verglichen. Fehler werden unter Angabe der Bildung des richtigen Lautes sofort korrigiert. Zeit: 15 Minuten.

Dann erfolgt die Aufteilung der Klasse. Im Bereich B sitzen am ersten Gruppentisch drei Schüler mit Kopfhörern am Cassettenrecorder. Sie üben einfache Diktate im Rahmen von LRS-Übungen. Am letzten Gruppentisch im Bereich B sitzen zwei Schüler und bilden mit Bildern Satzmuster (Dysgrammatikerübungen).

Im Bereich C sitzen drei Schüler mit einer Kartei und üben Einsetzmuster im Rahmen der LRS-Förderung. Im Bereich A befindet sich ein Schüler mit einem S-Indikator und schleift richtige S-Laute ein, die er bereits in der Einzeltherapie angebahnt hatte.

Im Bereich E sitzen der Lehrer und drei stotternde Schüler. Sie erhalten Sprechhilfe (Legato und in-vivo-Technik) und üben. Diese Gruppe wechselt, und dann kommen die Stammlerübungen und die Dysgrammatikerübungen an die Reihe. Zwischendurch kurzes Besprechen mit den verschiedenen Gruppen. Zeit: 25 Minuten.

Anschließend Sprechhilfe mit allen im Bereich D mit Kasperl-Figuren, Telefonanlage, Kaufladen usw. Sprechanregungen, Anspiele, Streitgespräche, Ratespiele werden hier angeboten. Zeit: 30 Minuten.

Die Zeitangaben sind Annäherungswerte und wechseln auch. Es kommt dabei auch auf den Übungsstand der Schüler an.

Unterstützt wird die auch für den Lehrer organisatorisch schwierig zu überschauende Gruppentherapie durch eine Pinnwand, an die jeder Schüler unter seinen Namen seine jeweilige Übung anheftet und dann auch dort wieder ansetzen kann. Förder- und Übungsmaterial für die einzelnen Störungen wurden angeschafft und immer wieder ergänzt.

Auch für die leider recht seltenen Frei- und Spielstunden oder -gelegenheiten hält das Kommunikationszentrum für jeden Schüler ein Angebot bereit. Ruhige Schüler spielen im Heimatbereich A Dame oder Mühle, eine größere Gruppe spielt am Gruppentisch B Mensch-ärgere-Dich-nicht oder andere Gesellschaftsspiele, einige üben im Bereich C Memory und die unruhigsten bevorzugen im Bereich D auf dem Boden Würfel- oder Kartenspiele.

Die Erfahrungen mit dem Kommunikationszentrum waren bisher sehr gut. Das Sozialgefüge der Klasse hat sich stark gefestigt, es sind keine Außenseiter mehr vorhanden. Für den Lehrer reduziert sich das Unterrichtsgeschehen häufig auf ein Organisationsproblem. Er muß immer das Material vorbereitet haben. Dies ist aber einfacher, als es auf den ersten Blick erscheint. Die Schulbuchverlage bieten Fördermaterial in großem Umfang an. Der Lehrer wählt anhand seiner Bedingungsanalyse der Klasse aus und teilt es dann ein. Da jeder Schüler ein festes Schrankfach besitzt, kann das Material für einen längeren Zeitraum ausgegeben werden.

Zusammengefaßt liegen die Vorteile des Kommunikationszentrums im sozialen Bereich, in der Binnendifferenzierung, im Wechsel der Unterrichtsformen und -methoden, in der Motivation, im Halt der Schüler und in der Möglichkeit der effektiveren Gruppentherapie. Die Vorteile für den Schüler sind in der Förderung der Selbständigkeit und in der erhöhten Sozialfähigkeit zu sehen. Hier profitiert vor allem der Schüler mit reaktiven Sprachstörungen. Diese Störungen sind ja häufig beim Übergang in die weiterführende Schule noch nicht abgebaut.

Da es sich um ein rein praxisbetontes Modell handelt, wird auf ein Literaturverzeichnis verzichtet. Der theoretische Hintergrund ist ohnehin allen Sprachbehindertenlehrern vertraut.

Anschrift des Verfassers:

Gerhard Wünschmann, Sonderschullehrer, Zur Bischofsmühle 64, 5144 Wegberg-Watern.

## **Der direkte Weg ist der kürzeste und wirtschaftlichste!**

Die Lehrmittel und Schriften zur Sprachbehandlung, herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V., können Sie vorteilhaft direkt vom Verlag beziehen.

Fordern Sie bitte im Bedarfsfalle unseren Prospekt mit Bestellzettel an.

Für Beratungsstellen und Ambulanzpatienten stellen wir auf Wunsch spezielle Bestellzettel für Übungsblätter zur Verfügung, die im Sinne eines Rezeptes den Patienten ausgehändigt werden können.

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

## Gesprächspsychotherapeutisch orientiertes Verhalten in der ambulanten Behandlung Sprachbehinderter

### Zusammenfassung

Zunächst wird versucht, in geraffter Form Gesprächstherapie (GT) zu beschreiben. Ihre Auswirkungen werden dargestellt und mit den Bedürfnissen einer ambulanten Sprachbehandlung in einen positiven Zusammenhang gebracht. Demnach erscheint es als sinnvoll, gesprächspsychotherapeutische Merkmale in der ambulanten Behandlung zu realisieren, um bestimmte positive Wirkungen zu erzielen. Es werden in einer Übersicht Ansatzpunkte für Reaktionen/Gespräche im Sinne der GT dargestellt. Abschließend folgen Beispiele, die vor allem das Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte verdeutlichen.

#### 1. Intention des vorliegenden Beitrages

In den vergangenen Jahren wurden viele Beiträge zur Gesprächspsychotherapie (GT) veröffentlicht. Die Ergebnisse der empirischen Arbeiten auf diesem Gebiet zeigen deutlich die positiven Auswirkungen angewandter gesprächspsychotherapeutischer Merkmale. Deshalb erscheint es mir sinnvoll, GT auch in der ambulanten Behandlung Sprachbehinderter anzuwenden. Im vorliegenden Beitrag soll versucht werden, Anwendungsbereiche zu beschreiben.

#### 2. Begriff der GT (nach Rogers und Tausch)

Allgemein ist GT eine der Hauptmethoden der Psychotherapie. Ihre Wirksamkeit beruht darauf, daß der Klient im verbalen Dialog belastende Erlebnisse ausdrücken kann und dabei das Gefühl des Angenommenwerdens durch einen Partner gewinnt. Der Klient wird zunehmend in die Lage versetzt, psychische Zusammenhänge dem Bewußtsein zugänglich zu machen, Konflikte und persönliche Probleme zu klären, sich von früheren Erlebnissen und überholten Einstellungen frei zu machen und neues, günstigeres Verhalten zu antizipieren. Da der Therapeut sein Verhalten unterschiedlich steuern kann, lassen sich verschiedene Richtungen von GT unterscheiden. Die klient-zentrierte, nicht-direktive GT (Rogers, Tausch) ist effektiv, wenn der Klient die ihn am meisten belastenden Erlebnisse dem Therapeuten verständlich zu machen sucht. Der Therapeut verhält sich wiederum so, daß dies dem Klienten immer besser gelingt; er faßt das, was er von den Gedanken und Gefühlen des Klienten versteht, so in Worte, daß sich der Klient genau verstanden und als Persönlichkeit akzeptiert fühlt. Der Therapeut bemüht sich, Gefühle, Erlebnisse und Einstellungen des Klienten zu verstehen und sie ihm wieder mitzuteilen, damit dem Klienten deutlich wird, welche Impulse sein Verhalten beeinflussen. Dies geschieht in einer entspannten und warmen Atmosphäre. Der Therapeut spricht die Gefühle des Klienten an, und der Klient fühlt sich ermutigt, von seinen Emotionen zu sprechen und darüber nachzudenken. Er erfährt dadurch in immer stärkerem Maße, wie er denkt, fühlt und wertet. Er beginnt, seine Schwierigkeiten, aber auch Lösungsmöglichkeiten genauer zu sehen. Sein Bedürfnis nach Anerkennung wird durch die Zuwendung des Therapeuten befriedigt, und an dessen Vorbild lernt der Klient, sich und seine Umwelt angstfreier zu erleben.

Es wird davon ausgegangen, daß prinzipiell jeder Mensch die Fähigkeit hat, konstruktiv seine Gefühle, Gedanken und Einstellungen zu beeinflussen, sobald sie seinem Bewußtsein zugänglich sind. Jeder Mensch hat nicht nur diese Fähigkeit zur Selbstverwirklichung, sondern auch ein Bedürfnis danach. Demnach hat der Therapeut die Aufgabe, die blockierte Fähigkeit zur Selbstverwirklichung freisetzen zu helfen. Dies geschieht durch bestimmte Verhaltensweisen des Therapeuten: Echtheit, emotionale Wärme und Wertschätzung und

das Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte. Diese Variablen des Therapeutenverhaltens werden in der entsprechenden Literatur ausführlich beschrieben, so daß hier umfangreiche Definitionen und ausführliche Beispiele nicht erforderlich sind. Statt dessen sollen die später folgenden Gesprächsausschnitte Beispiel und Denkanstoß sein.

### 3. Annahmen über die Auswirkungen gesprächspsychotherapeutischer Merkmale

Die Eignung der GT, in die ambulante Behandlung Sprachbehinderter integriert zu werden, ergibt sich zunächst aus ihren folgenden Vorzügen.

- Sie ist gut beschrieben und deshalb auch gut zugänglich.
- Die wirksamen Verhaltensweisen sind trainierbar.
- Sie können von den in der Therapie mitarbeitenden Bezugspersonen gut imitiert werden.
- Die Wirksamkeit gesprächspsychotherapeutischer Merkmale ist ziemlich ausreichend belegt.
- Die Anwendung dieser Merkmale hat sich eindeutig bewährt bei der Veränderung subjektiv negativer seelischer Zustände.

Um außerdem beurteilen zu können, ob die Verwirklichung der GT in der ambulanten Behandlung Sprachbehinderter sinnvoll ist, sollen Informationen über die Auswirkungen folgen. Die Ausführungen hierzu stellen eine Zusammenfassung dar aus *Tausch/Tausch* (1979).

#### 3.1. Auswirkungen von Echtheit/Kongruenz

Im wesentlichen ist mit diesem Merkmal die Übereinstimmung (Kongruenz) von Erleben und Verhalten beim Therapeuten gemeint. Der Therapeut soll nicht Fassadenhaft wirken und dem Klienten nicht etwas kommunizieren, was seinem Denken und Fühlen nicht entspricht. Bei der Verwirklichung dieses Merkmals durch Sprachtherapeuten ist mit folgenden Auswirkungen zu rechnen:

- Sprachbehinderte und Kotherapeuten lernen, selber echter zu sein; sie nehmen weniger ein Rollen- und Fassadenverhalten an.
- Es erfolgt eine größere Selbstöffnung, eine aktive Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen. Damit treten folgende Vorgänge ein: Verminderung von Konformismus, von opportunistischer Übernahme von Gedanken oder Verhalten anderer, von kritikloser Anpassung an Trends und Modeerscheinungen.
- Echtes, fassadenfreies Verhalten des Therapeuten löst positive Empfindungen aus.

#### 3.2. Auswirkungen von Achtung—Wärme—Rücksichtnahme

Der Therapeut akzeptiert alle vom Klienten ausgedrückten Sorgen, Ängste usw. Seine Zuwendung ist völlig unabhängig von Bedingungen, die der Klient erfüllen soll. Der Klient braucht nicht zu befürchten, vom Therapeuten z. B. wegen »negativer« oder auch kritisierender Äußerungen abgelehnt zu werden.

Bei einem relativ hohen Gesprächsanteil werden gefördert:

- Selbstachtung, Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen, Selbstakzeptierung, positive Selbstkommunikation.
- Das seelische und körperliche allgemeine Wohlbefinden, die positive Grundstimmung, gefühlsmäßige Sicherheit, Ruhe und Zuversicht, Akzeptierung des eigenen Erlebens, Entspannung, Gelöstheit, Freisein von wesentlichen neurotischen Beeinträchtigungen, körperliche Funktionsfähigkeit.
- Positive Einstellungen zu anderen Personen, Akzeptierung anderer, Vertrauen, Sensibilität und Bereitschaft zur Kooperation.
- Kognitive Leistungsfähigkeit, selbständiges Denken und Urteilen, Kreativität und Flexibilität.

- Verbesserung der Beziehung zwischen Therapeut und Klient bzw. mitarbeitenden Bezugspersonen.

### 3.3. Auswirkungen von einfühlerndem, nicht-wertendem Verstehen (Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte)

Der Therapeut geht vorwiegend auf die sprachlichen Äußerungen des Klienten ein und teilt ihm ohne Wertung oder Interpretation mit, welche Gefühle er in diesen Äußerungen wahrgenommen hat.

Dadurch werden wahrscheinlich folgende Vorgänge ausgelöst:

- Menschen fühlen sich verstanden, in ihrem inneren persönlichen Wert beachtet.
- Sie öffnen sich ihrem Gesprächspartner und sprechen sich aus — über sich selbst, ihre Wünsche und Ängste, ihre Beziehungen zu für sie bedeutsamen Personen.
- Menschen erfahren Entlastung und Entspannung durch das Ansprechen ihrer Gefühle und Belastungen.
- Sie werden fähiger, durch die Auseinandersetzung mit ihrem Fühlen angemessener damit umzugehen. Ihre psychische Funktionsfähigkeit wird gefördert.
- In ihrem Erleben werden sie widerspruchsfreier und können sich selbst mehr akzeptieren. Neue Erfahrungen werden aufrichtiger und echter verarbeitet und integriert.

### 4. Zur Beziehung zwischen GT und der ambulanten Behandlung von Sprachbehinderten

Wir finden in unserer Fachliteratur immer wieder den Hinweis, daß die »Persönlichkeit« des Therapeuten einen mehr oder weniger großen, vor allem aber unbestimmbaren Einfluß auf das Therapieergebnis haben soll. Dieses immer noch offene Problem kann m. E. wenigstens teilweise gelöst werden dadurch, daß Sprachtherapeuten ihr Verhalten nach bestimmten Kriterien ausrichten. Solche Kriterien liefert u. a. die GT mit ihren oben genannten Merkmalen.

Außerdem sollte die Frage positiv beantwortet werden, ob in der ambulanten Behandlung Sprachbehinderter überhaupt ein Bedürfnis nach Auswirkungen besteht, wie sie von der GT intendiert werden. Ich sehe da folgende Zusammenhänge:

- Ich möchte während einer Behandlung erreichen, daß Sprachbehinderte und Kotherapeuten mich insgesamt positiv wahrnehmen, weil dann eher eine bessere Mitarbeit gewährleistet ist.
- Vor allem bei manchen Stotterern rechne ich zunächst mit einer nicht nur durch die Symptome »eingeschränkten« Kommunikationsfähigkeit. (Dies kann allerdings für andere Behinderungen und für mitarbeitende Bezugspersonen auch zutreffen.) Dadurch erhalte ich möglicherweise nicht genügend wesentliche Informationen, welche ich für eine Behandlung benötige. Deshalb ist es erforderlich, eine Atmosphäre herzustellen, in der echte, offene und wesentliche Kommunikation stattfindet.
- Sprachbehinderte und Kotherapeuten kommunizieren oft nicht in einer Weise, die ich für wünschenswert halte. In einem durch GT charakterisierten Therapiekontakt können beide Seiten eine im positiven Sinne veränderte Kommunikation lernen. Dieser Aspekt dürfte besonders interessant sein für Kollegen, welche direkt dieses Ziel anstreben, weil sie z. B. bei Stotterern ursächliche, auslösende oder beeinflussende Zusammenhänge zwischen der Art der Kommunikation und der Behinderung sehen.

Wenn ich diese »Therapiebedürfnisse« den Auswirkungen der GT gegenüberstelle, komme ich zu dem Schluß, daß es für Sprachtherapeuten sinnvoll ist, sich in das Thema »GT« einzuarbeiten. Diese hier vorgeschlagene Möglichkeit, GT unseren Therapiebedürfnissen unterzuordnen, bewirkt allerdings eine verengte Sicht der GT und wird ihrer Intention nicht un-

bedingt gerecht. Im Moment ist mir aber nicht einsichtig, ob und welche Nachteile sich daraus ergeben könnten, zumal angewandte GT klient-zentriert ist.

Die folgende Übersicht soll zunächst in verkürzter Form die Einsatzmöglichkeiten von GT in der ambulanten Sprachtherapie darstellen.\*

#### *Kommunikation zu Beginn der Behandlung*

Über positive Gefühle.

1. Erleichterung, einen Behandlungsplatz zu haben.
2. Hoffnung auf Besserung, Erfolg.
3. Endlich dem Kind helfen zu können.
4. Jetzt Sicherheit im Verhalten dem Kind gegenüber zu haben.

Über negative Gefühle.

5. Neue Situation, »Prüfungssituation«.
6. Situation des Behandeltdewerdens.
7. Situation einer weiteren Therapie.
8. Person des Therapeuten.
9. Zweifel an der Eignung zur Mitarbeit.
10. Schuldgefühle, sich »falsch« verhalten zu haben.
11. Zweifel an der Effektivität einer Behandlung.
12. Therapie als zusätzliche Belastung.
13. Schuldgefühle, nichts unternommen zu haben.
14. »Wir haben ein behindertes Kind.«
15. Ungewißheit über den Behandlungsverlauf.
16. »Ich bin behandlungsbedürftig«, krank usw.

#### *Kommunikation während der Behandlung*

Über positive Gefühle.

17. Zufriedenstellende Behandlungsergebnisse.
18. Positiv verändertes Verhalten der Bezugspersonen.
19. Angenehme Behandlungssituation.
20. Mehr positive Zuwendung der Bezugspersonen.
21. Zufriedenstellende Mitarbeit.
22. Derjenige zu sein, der dem Kind hilft.
23. Sich selber helfen zu können.
24. Verbessertes Selbstbewußtsein.

Über negative Gefühle.

25. Behandlungserfolg ist nicht wie erwartet.
26. Zweifel an der Eignung zur Mitarbeit.
27. Therapie als zusätzliche Belastung.
28. Unbedingt richtig sprechen zu müssen.
29. Freizeit opfern.
30. Probleme durch die Behinderung.

Diese Auflistung ist selbstverständlich nicht vollständig und soll auch zur Vervollständigung anregen (Rückmeldungen sind sehr erwünscht). Vor allem fehlen Gefühle aus Gruppensituationen. Hier sind allerdings weitere und gruppenspezifische Überlegungen erforderlich. Die in der Übersicht aufgeführten Gefühle/Gedanken müssen nicht immer alle zutreffen. Es wäre sinnlos, »vorsichtshalber« alle möglichen Gefühle anzusprechen. Eine solche Unterstellung ist verständnislos und bewirkt das Gegenteil der durch »Verständnis« angestreb-

\* Für die Hilfe bei der Zusammenstellung danke ich dem Kollegen Herrn *Klaus Ortwig*, Freren.

ten Wirkung. Mit diesem Hinweis auf einen möglichen Fehler möchte ich darauf hinweisen, daß eine intensive Einarbeitung in das Thema »GT« wichtig ist. Empfehlen möchte ich folgende Veröffentlichungen: *Mucchielli* (1972); *Rogers* (1972 und 1973); *Tausch/Tausch* (1979) und *Weber* (1974).

Hilfreich sind sicher auch entsprechende Fortbildungsveranstaltungen. Für ein eigenes Training stehen manchen Kollegen Video-Anlagen mit Kamera zur Verfügung. Ein derartiges Training ist deshalb wichtig, weil manche Merkmale der GT nicht verbal, sondern durch Mimik, Gestik und Stimme zu realisieren sind. Damit habe ich auch eine Einschränkung der weiteren Ausführungen angedeutet: Die in den Beispielen enthaltenen Therapeutenäußerungen lassen sich nicht beurteilen im Hinblick auf alle Merkmale der GT. Lediglich das Merkmal »Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte« wird einigermaßen deutlich.

## 5. Beispiele zur Anwendung von GT

### 5.1. Reaktionen kürzerer Art

Frau M.: Wir waren ja schonmal zur Behandlung, 45 Stunden oder so. Besser ist das aber nicht geworden. Ob das (Stottern) überhaupt nochmal weggeht?

W: Diese erste Behandlung war Ihnen nicht erfolgreich genug. Und jetzt zweifeln Sie ein bißchen, ob sich eine weitere Behandlung überhaupt noch lohnt?

Im weiteren Gespräch erläutere ich meinen Behandlungsansatz. Im Verlauf des Gespräches ergeben sich immer wieder Möglichkeiten, kurz auf die Gefühle von Frau M. und Michael einzugehen.

Frau P.: Die Frau vom Gesundheitsamt hat damals gesagt, Stefanie ist ein Spätentwickler und das (Sprachentwicklungsverzögerung von ziemlich genau drei Jahren) wächst sich von allein wieder raus. Gut, daß wir uns selber bemüht haben, daß Stefanie behandelt wird.

W: Sie sind natürlich jetzt froh, daß für Stefanie was getan werden kann.

W: Du sprichst jetzt wieder sehr gut. Ich stelle mir vor, daß Du vorhin, zu Anfang unserer Unterhaltung, gedacht hast: Jetzt muß ich gut sprechen, und ich darf keinen Fehler machen?

Michael: Lacht und bestätigt, sich wie in einer Prüfung vorgekommen zu sein.

Reinhold: Spricht nahezu symptomfrei und wirkt zufrieden.

W: Du machst so einen zufriedenen Eindruck. Ich kann mir denken, daß Du mit Deinem Sprechen sehr zufrieden bist.

Reinhold: Bestätigt. Er spräche schon drei Wochen so gut, und er fühle sich natürlich ganz anders.

### 5.2. Gesprächsausschnitt

W: Es gibt viele Probleme, die mit dem Stottern zusammenhängen. Probleme, die sich im Laufe der Zeit ergeben haben, die Ihnen vielleicht zu schaffen machen.

Herr F.: Bei der Arbeit, wenn ich vor einem Vorgesetzten stehe, ja, wie soll ich das sagen. Man hat eine innere Angst, ob man das richtig macht. Man fängt an zu stottern, auch wenn man es richtig macht, man hat innere Zustände.

W: Sie nennen das Gefühl »Angst«. Es ist schwer, Gefühle zu sagen, vor allem die unangenehmen.

Herr F.: Ich habe da schon mal drauf geachtet, daß da im Hals was stecken bleibt, daß ich kein Wort herauskriege.

W: Sie spüren das Gefühl im Hals.

Herr F.: Als ob da eine Sperre vor ist, die den Hals zudrückt. Dann hole ich Luft und spreche gleichzeitig. Wenn ich mit fremden Menschen zusammenkomme, ist es sehr schlimm. Aber nicht immer. Mein Arbeitskollege meint manchmal, heute hast du so gut wie gar nicht gestottert. Aber bei Fremden ist es am schlimmsten.

W: Bei Fremden haben Sie diese Gefühle am stärksten?

Herr F.: Es war damals schon so schlimm, wo ich im Tanzkursus ging. Da mußte man die Mädchen

auffordern zum Tanz. Da konnte ich nichts mehr sagen, weil ich nicht auffallen wollte. Das ist aber heute nicht mehr so schlimm.

- W: Heute sind es noch andere Sprechsituationen, die Ihnen zu schaffen machen.
- Herr F.: Ja, die sind schlimmer. Immer wenn ich mit fremden Leuten zusammenkomme und nur etwas fragen muß, dann stottere ich. Wenn ich einen Menschen kenne, dann geht es schon besser.
- W: Unangenehme Gefühle haben Sie vielleicht auch schon vorher, bevor Sie überhaupt mit Fremden zusammenkommen, wenn Sie sich schon vornehmen, irgend etwas bei Fremden zu erledigen?
- Herr F.: Ja, vorher geht es auch schon los. Wenn ich zum Beispiel nicht weiß, wo ich hinmuß, und frage in einem Geschäft, dann werde ich vorher innerlich schon ganz nervös und bekomme innerlich Angst, da erst drin zu gehen. Fragen ist das schlimmste, wenn noch welche dabei sind. Ich komme in ein Büro, und da sitzen fünf oder sechs Mann. Und wenn ich dann mit einem zu sprechen habe und einen fragen will, dann habe ich Angst, daß die mich auslachen, wenn sie lachen. Oder wenn sie auch nicht lachen, dann habe ich ein unwohles Gefühl. Wenn einer lacht, ist es sofort vorbei.
- W: Es ist Ihnen gut gelungen, Ihren Gefühlen näherzukommen. Sie haben eine Situation geschildert und haben auch die Gefühle genannt. Ich möchte nochmal versuchen, zusammenzufassen, damit ich Sie besser verstehen kann. Es stellen sich unangenehme Gefühle, Unsicherheiten, »Angst« haben Sie es genannt, ein, schon bevor Sie eine Sache erledigen und bevor Sie z. B. in ein Büro hineingehen. Dann ist es so, daß Sie die Reaktion der anderen, die da auch sind, befürchten. Sie wissen nicht, wie reagieren die, was tun sie, wenn ich anfangen zu stottern. Oder machen die sich über mich lustig? Die brauchen noch gar nichts getan zu haben, dann denken Sie schon darüber nach, wie fassen sie das auf, wenn ich jetzt stottere. Sie nehmen also schon deren Reaktionen vorweg, obwohl die noch nicht reagiert haben.

Im weiteren Gespräch differenziert Herr F. noch andere Situationen in gleicher Weise.

#### Literatur

- Mucchielli, R.: Das nicht-direktive Beratungsgespräch. Salzburg 1972.  
Rogers, C. R.: Die nicht-direktive Beratung. München 1972.  
Rogers, C. R.: Die klient-zentrierte Gesprächstherapie. München 1973.  
Tausch, R., Tausch, A.: Gesprächspsychotherapie. Göttingen 1979.  
Weber, W.: Wege zum helfenden Gespräch. München 1974.

Anschrift des Verfassers:

Wolfgang Wertebroch, Birkenstraße 3, 4448 Emsbüren.

## Diskussion

### **Sprachheilschule oder Schule für Sprachbehinderte (Sonderschule)?**

Bevor die Schüler der Haupt- und Realschule Zitzewitzstraße, einer Sprachheilschule in Hamburg, mit dem Abschlußzeugnis »ins Leben entlassen« wurden, befragten wir sie, wie sie diese Schule nennen würden. Dabei waren die Begriffe »Sprachheilschule« und »Schule für Sprachbehinderte (Sonderschule)« vorgegeben.

Aus den sich ergebenden Gesprächen wurde deutlich, daß kein Schüler die Bezeichnung »Schule für Sprachbehinderte (Sonderschule)« als geeignet empfand. Sie sagten, daß man sich unter dem Be-

griff »Sonderschule« eine »Doofenschule« vorstelle. Sie seien jedoch nicht doof. Behindert seien sie auch nicht, denn sie hätten allenfalls noch einen Sprachfehler. Behindert sei man doch nur, wenn man etwa körperbehindert oder geistig behindert sei.

Dem vom Lehrer genannten Argument, daß in der Sprachheilschule nicht jeder geheilt würde, wurde entgegnet, daß doch einige von ihnen geheilt worden seien und sich bei anderen das Sprechen gebessert habe. Diese Gespräche mit den Schülern machten mir erneut deutlich, daß der Begriff »Sprachheilschule« den Schülern geeignet für diese Schule erscheint.

In Gesprächen mit Kollegen anderer Schulen und Schularten sowie den Eltern betroffener Schüler wurde erkennbar, daß auch sie den Begriff »Sprachheilschule« vorziehen und dieser Begriff die Schüler offensichtlich weniger stigmatisiert. Der Begriff »Sonderschule« dagegen weckt bei vielen Eltern zusätzliche Ängste. Sie lehnen es deswegen erst einmal grundsätzlich ab, ihr Kind der Sprachheilschule anzuvertrauen. Erst wenn den Eltern wiederholt erklärt wird, daß in Hamburg über 90 Prozent der Sprachheilschüler die Sprachheilschule nur vorübergehend besuchen und die verbleibenden Schüler einen ganz »normalen« Haupt- bzw. Realschulabschluß erreichen können, werden die Widersprüche geringer.

Der Begriff »Sonderschule« erschwert die Arbeit der Sprachheillehrer vor Ort, und deswegen lehnen nicht wenige Kollegen diesen Begriff ab und benutzen weiterhin den Namen »Sprachheilschule«. Sie nennen sich auch bewußt Sprachheillehrer statt Sprachbehindertenpädagogie.

Die Theoretiker aber, denn nur von diesen kann der Name »Schule für Sprachbehinderte (Sonderschule)« erdacht worden sein, sind unermüdlich dabei, die »reine« Lehre durchzusetzen, wie zahlreiche Publikationen zeigen. Dies sollte nicht ohne Widerstand hingenommen werden, denn Schule findet nun einmal nicht in der Theorie, sondern in der Praxis statt. Auch habe ich bisher nicht gehört, daß man Lungenheilstätten in Stätten für Lungenbehinderte umbenannt hätte oder man Erholungsheime deswegen umbenennen will, weil dort nicht alle Erholung finden.

Als Pädagoge könnte man normalerweise den Namensstreit dem wissenschaftlichen Raum überlassen, wenn nicht die semantische Literatur uns zeigen würde, daß die Macht von Worten viel eindrucksvoller ist, als wir glauben, und eine Änderung der Sprache das Selbstverständnis erheblich beeinflussen kann.

Ich denke auch, daß die Sprachheillehrer trotz der Papierflut, mit der die »neuen« Begriffe gedrückt werden sollen, nicht zu resignieren brauchen, denn Schule wird nicht primär von Büchern oder Erlassen, nicht durch Verwaltungsbeamte oder Hochschulprofessoren, sondern hauptsächlich von den Menschen gestaltet, die in den Schulen miteinander arbeiten.

Wenn die Pädagogen vor Ort weiterhin bewußt von Sprachheilschule und Sprachheillehrern sprechen, so ist bereits eine Menge erreicht.

Anschrift des Verfassers:

Klaus-Christian Becker, Sprachheillehrer,  
Zitzewitzstraße 51, 2000 Hamburg 70.

## Sind alle Chinesen Agnostiker?

Solange sie in China sind, offensichtlich nicht, erst wenn sie sich in Fremdsprachen tummeln, merkt man, woran sie »leiden«.

Zur Debatte steht der Terminus »partielle akustische Lautagnosie«. Er wurde 1962 von Schilling geprägt, und das Zustandsbild wurde ausführlich herausgestellt. Seitdem wurde er in vielen Fachbeiträgen (zuletzt von Kluge und von Deuster in Heft 5/80 dieser Zeitschrift) verwendet.

Schilling hat alles getan, um den Tatbestand phonologisch abgesichert zu veranschaulichen und zu deuten, um so mehr ist es zu verwundern, daß er — obgleich er die im allgemeinen gute Prognose hervorhebt — das aus der Pathologie belastete Wort »Agnosie« nicht vermieden hat.

Der »t-k-Agnostiker« z. B. besitzt in seiner Sprache — also auch in seinem Sprachgehör — nur einen Verschlusslaut außerhalb des Lippenbereiches: t oder k, bzw. t und k als zwei gleichwertige Varianten, so wie der Chinese nur eine Liquida, das l. Korrekterweise nimmt er das ihm in Fremdsprachen begegnende r auch als Liquida wahr, so wie der »t-k-Agnostiker« ebenfalls korrekterweise sowohl das t wie auch das k als nicht vorderen Verschlusslaut. So wird der eine zum l-r-Stammler, der andere zum t-k-Stammler mit den gleichen Problemen und Schwierigkeiten.

Zwar spricht Schilling von einer »Auffassungs- und Unterscheidungsschwäche für phonematische Klanggestalten«, was wohl auch richtig ist, sofern man die betroffenen Kinder mit ihren Altersgenossen vergleicht. Generell läßt sich aber sagen, daß wir in diesem Sinne alle — nicht nur die Chinesen — »Agnostiker« sind, wenn wir es mit einer Fremdsprache zu tun haben, die mit uns unbekanntem phonologischen Oppositionen arbeitet.

Ich plädiere nicht für eine Abschaffung eines Terminus', der sich eingebürgert hat, empfehle nur, nie zu vergessen, daß es sich dabei im allgemeinen um eine leichte Hürde am Ende einer Sprachentwicklungs-Laufbahn handelt, und recht aufmerksam zu werden, wenn das nicht so sein sollte.

## Literatur

Schilling, A.: Akustische Faktoren bei der Entstehung von Sprachstörungen; Folgerungen für die Therapie. Tagungsbericht der Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik Hildesheim 1962. Hamburg 1963.

Anschrift des Verfassers:

Heinrich Staps, Lindenallee 50,  
2116 Hanstedt/Nordheide.

## 1. Fachtagung für Lehrer an Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen

vom 18. bis 19. September 1981

Tagungsstätte:

Internatsdorf des Pfalzinstituts für Hörsprachbehinderte — Augustin-Violet-Schule —, Meergartenweg/Am Strandbad, 6710 Frankenthal

Veranstalter:

Bund Deutscher Taubstummlehrer, Landesverband Rheinland-Pfalz / Schulleitung des Pfalzinstituts für Hörsprachbehinderte — Augustin-Violet-Schule, 6710 Frankenthal / Staatl. Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung, 6720 Speyer

Thematik:

NUR gehörlos!?

Ziel der Veranstaltung wird sein, mit den Teilnehmern über die Besinnung auf den heute nicht mehr gebräuchlichen Begriff »taubstumm« den Gehörlosen wieder zu kennzeichnen als einen Menschen, der hör-sprachbehindert ist.

Aus fachpädagogischer Sicht soll dargestellt werden, daß die Habilitation des Gehörlosen nur über Anbilden und ständiges Training der Lautsprache gelingen kann. Des weiteren werden Probleme der Gehörlosenschule als einer Sprachschule bearbeitet.

Einen wesentlichen Aspekt der Arbeit mit Gehörlosen stellt die Nachbetreuung dar, um prophylaktisch einem Zerfall der Lautsprache entgegenzuwirken.

Informationen über Programm, Tagungsbeitrag usw. durch Bund Deutscher Taubstummlehrer — Landesverband Rheinland-Pfalz, Heinrich-Heine-Straße 3, 6712 Bobenheim-Roxheim.

## Kurs Akzentmethode

Vom 5. bis 9. Oktober 1981 findet in Trier (Wasseriesch/Mosel) ein von Prof. Dr. Svend Smith geleiteter Kurs der Akzentmethode statt. Er umfaßt 25 Unterrichtsstunden (täglich 5 Stunden). Anmeldung (da Beschränkung auf 30 Teilnehmer) über: Prof. Dr. Jens-Peter Köster, Universität Trier, Sprachenzentrum, Phonetik, Postfach 3825, D-5500 Trier.

## 16. Fachtagung

der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e. V.

Die Deutsche Gesellschaft für Sprechwissen-

schaft und Sprecherziehung veranstaltet vom 15. bis 17. Oktober 1981 in der Universität Regensburg ihre 16. Fachtagung. Das Thema der Tagung lautet: Mündliche Kommunikation — Störungen und Therapie.

Auskunft und Anmeldung bei Herrn Dr. Dieter-W. Allhoff, Bergstraße 11, 8413 Ramspau, Telefon (09402) 83 58.

## Fachtagung der Arbeiterwohlfahrt

Die Arbeiterwohlfahrt, Bezirksverband Weser-Ems e. V., veranstaltet vom 5. bis 7. November 1981 in der Stadthalle Osnabrück eine Fachtagung unter dem Rahmenthema »Prävention und Sprachbehinderung«.

Auskunft und Anmeldung beim Bezirksverband Weser-Ems e. V. der Arbeiterwohlfahrt, Referat Sprachheilarbeit, Klingenbergstraße 73, 2900 Oldenburg, Telefon (0441) 4 30 64.

## 10. Studientagung der Lebenshilfe:

Humanes Wohnen — seine Bedeutung für das Leben geistig behinderter Erwachsener, 11. bis 14. November 1981, Eurogress Aachen.

Interessenten erhalten nähere Informationen bei der Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e. V., Raiffeisenstraße 18, 3550 Marburg 7, Telefon (06421) 4 30 07.

## Selbsthilfegruppe für Angehörige von Aphasikern

Viele Familien stehen vor einer völlig veränderten Situation, wenn eines ihrer Mitglieder nach einem Unfall oder Schlaganfall an Sprachstörungen (und einer eventuellen eingeschränkten Bewegungsfähigkeit) leidet.

In unserer Selbsthilfegruppe wollen wir zum einen über Ursachen und unterschiedliche Auswirkungen dieser Sprachbehinderung informieren, zum anderen soll die Gruppe aber vor allem auch ein Forum für die Angehörigen sein, über ihre Situation als Mitbetroffene zu reden. Mögliche Themen sind z. B.:

- Wie kann ich zur besseren Verständigung beitragen?
- Wie komme ich besser mit der veränderten Arbeitsteilung in der Familie zurecht?
- Wie kann ich bestehende Kontakte zu Freunden und Bekannten weiter aufrechterhalten und neue knüpfen?

- Wie kann ich lernen, auf die Behinderung angemessen zu reagieren?
- Welche rechtlichen, finanziellen und sprachtherapeutischen Rehabilitationsmöglichkeiten stehen zur Verfügung, und wie können sie genutzt werden?

Die Gruppe soll sich mittwochs von 18.15 bis 20.30 Uhr treffen (erster Termin: 7. Oktober 1981). Sie wird geleitet von Sigrid Kleinsorge, Sprachthera-

peutin und Lehrerin, und Brigitte Karrach, Diplompädagogin.

Anmeldungen über das Familienbildungswerk Köln-Vogelsang, Rotkehlchenweg 49 (Mo—Fr 9.00—13.00 und 14.00—17.00 Uhr).

Kontaktadresse für weitere Informationen: Brigitte Karrach, Schwarzburger Straße 3, 5000 Köln 91, Telefon (0221) 87 69 54.

## Aus der Organisation

### Bericht der LG Bayern

Am 23. Mai 1981 führte die LG Bayern ihre schon traditionelle Frühjahrstagung diesmal in Würzburg durch. Die Tagung erfreute sich sehr großen Zuspruchs. So waren zum Referat von Priv.-Doz. Dr. Christian von Deuster, Würzburg, zum Thema »Stimmstörungen im Kindesalter und ihre Therapie« weit über 100 Zuhörer erschienen. Niemand brauchte sein Erscheinen zu bereuen, denn Herr Dr. von Deuster verstand es ausgezeichnet, nicht zuletzt durch zahlreiche optische und akustische Beispiele, uns die Thematik lebensnah vorzustellen.

Anschließend konnten wir zum zweitenmal den Karl-Heil-Preis verleihen. Die diesjährige Preisträgerin ist Frau R. Zilcher, Nürnberg. Das Thema ihrer ausgezeichneten Arbeit lautet: »Optische und akustische Hilfen zur Wahrnehmungsförderung sprachentwicklungsverzögerter Kinder.« Wir hoffen, diese Arbeit im Herbst im Druck vorlegen zu können.

Nach der Mittagspause fand die satzungsgemäße Mitgliederversammlung statt. Den ausführlichen Geschäftsberichten der Vorstandschaft schloß sich eine kurze Diskussion und die Entlastung des

Vorstands an. Den Vorsitz zur Wahl des neuen 1. Vorsitzenden übernahm unser Ehrenmitglied Herr Orth. Für die Übernahme dieser Tätigkeit sei ihm auch an dieser Stelle herzlich gedankt. Die Wahlen ergaben bei jeweils wenigen Enthaltungen folgendes Ergebnis: 1. Vorsitzender: Klaus Thierbach, Zirndorf. 2. Vorsitzender: Georg Knoedl, Otzing. Geschäftsführer: Herbert B. Freisleben, Rimpf. Kassenführer: Adolf Knoll, Bayreuth.

Neu wurden erstmals Kassenprüfer und Referenten für Frühförderung und Heilpädagogen gewählt.

Es schloß sich eine umfangreiche Diskussion gestellter Anträge an. So wurde u. a. beschlossen, einen Landesausschuß zu schaffen, dem neben der Vorstandschaft auch die Bezirksvorsitzenden angehören sollen. Eine korporative Mitgliedschaft beim Bayerischen Schullandheimwerk soll beantragt werden.

Abschließend wurden Termin und Tagungsort für die Herbsttagung bestimmt. Wir treffen uns wieder am 24. Oktober 1981 in Regensburg. Dort wird voraussichtlich Herr Dr. Floßdorf, Würzburg, ein Referat zur Arbeit der Heilpädagogen halten. Wir sind sicher, daß auch dann ein großer Zuspruch zu erwarten sein wird.

K. Thierbach

## Würdigungen

### Erwin Richter, Lübbenau (DDR), zum 70. Geburtstag

Am 1. August 1981 feierte Erwin Richter seinen 70. Geburtstag. Er ist der Leserschaft der Fachzeitschrift »Die Sprachheilarbeit« über seine vielen Beiträge zum Problembereich Stottern sicher nicht unbekannt.

Bei seinem Besuch im Jahre 1980 in Karlsruhe — als Rentner besitzt er nun endlich die Möglichkeit zu Reisen in diesen Teil Deutschlands — erzählte er mir auch seine Lebensgeschichte.

Als Kind und Jugendlicher war Richter selbst schwerer Stotterer. Nach mehreren erfolglosen Therapieversuchen in jener Zeit nahm Richter 1938 sein Schicksal in eigene Hände. Er begann — getrieben von einem starken inneren Impuls — sein Sprachleiden selbst zu erforschen, und nach etwa vier Jahren hatte er sich von seiner Sprachbehinderung weitgehend befreit. Unmittelbar nach dem Kriege, wo er in der Werft eines Flugplatzes Dienst getan hatte, verfaßte er sein erstes 180 Seiten umfassendes Manuskript mit dem Titel »So erlebte ich meine Sprachstörung Stottern«. Er wurde

— nicht zuletzt wohl aufgrund dieses Befähigungsnachweises — anschließend zur Aufnahmeprüfung als Sprachtherapeut zugelassen und erhielt 1955 im Ambulatorium für Sprach- und Stimmgestörte der Charité in Ost-Berlin seine praktische Ausbildung. Nach bestandener Prüfung arbeitete er in Cottbus als ambulant tätiger Sprachtherapeut.

Der zwischenzeitlich stattliche private Literaturfundus, den er zum Thema Stottern zusammentrug, und seine bisher 29 (von insgesamt 31) veröffentlichten Beiträge hierzu zeugen von einer intensiven Lebensarbeit, die auch im Rentenalter noch keineswegs als abgeschlossen zu bezeichnen ist, wie ich mich bei seinem Besuch hier überzeugen konnte.

Das 1979 in Hamburg erschienene Buch »Die Sprachübungsbehandlung des Stotterns« stellte eine Zusammenfassung seiner bis dahin gesammelten Erkenntnisse und Erfahrungen im Zusam-

menhang mit diesem Syndrom dar. In der Fachzeitschrift »Die Sprachheilarbeit« erschien sein erster Beitrag in Heft 2/1959, und seitdem publizierte er hier elf weitere Aufsätze. Der Reinhardt-Verlag, München, nahm zwischenzeitlich eine Broschüre aus seiner Feder zum Thema »Wenn ein Kind anfängt zu stottern« an.

Zu bedauern ist, daß Richter in seiner Heimat von zuständiger Stelle kaum Beachtung findet. Begründungen hierzu aus fachlicher Hinsicht sind für den Beobachter aus der Bundesrepublik nicht erkennbar.

Um so mehr gratulieren wir dem Jubilar zu seinem 70. Geburtstag und wünschen ihm für die Zukunft Gesundheit, Glück und ein weiterhin erfolgreiches publizistisches Wirken zum Wohle der uns allen anvertrauten sprachbehinderten stotternden Menschen. Seine nach wie vor gute Gesundheit dürfte dafür eine wichtige Voraussetzung sein.

Lothar Werner

## Bücher und Zeitschriften

### Erweiterte Rezension

**Sibylle Wahmhoff: Inneres Sprechen** — Psycholinguistische Untersuchungen an aphasischen Patienten. — Beltz Forschungsberichte, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1980. 400 Seiten. 58 DM.

Unter dem vielversprechenden Titel »Inneres Sprechen« wird die Reihe der Forschungsberichte des Beltz Verlages mit der Arbeit von S. Wahmhoff fortgesetzt. Das Buch erscheint als Band 23 der von Ammon, Bühler und Simon herausgegebenen Reihe Pragmalinguistik. Wahmhoff liefert einen wertvollen Beitrag zur linguistischen Forschung, der auch in der Pädagogik der Sprachbehinderten einer besonderen Beachtung wert ist. Zur genaueren Bestimmung seines Stellenwerts ist eine kurze historische Skizze über Entwicklungslinien in der Linguistik erforderlich.

Der Aufbruch in neue Forschungsbereiche erfolgte im Westen und im Osten fast gleichzeitig, aber unabhängig voneinander. Das Unbehagen an der älteren Sprachwissenschaft, die kaum vom wirklichen Sprecher und den beim Erzeugen und Verstehen von Sprache ablaufenden Prozessen Kenntnis nahm, kam im »Einrichten« der neuen Disziplin Psycholinguistik zum Ausdruck. Im Westen geschah dies auf dem bekannten Symposium in Indiana im Jahre 1953. Aus diesen Anfängen heraus entwickelten sich mehrere psycho-

linguistische Richtungen: auf dem Boden des Neobehaviorismus die Schule um Osgood, aus den Ideen der generativen Transformationsgrammatik die Psycholinguistik um Miller/Chomsky und eine traditionelle, an Assoziations- und Konditionierungsprozessen ausgerichtete Variante. Kontrovers werden methodologische Fragen, grundlegende Prozesse beim Spracherwerb, Zulässigkeit der Schaffung von Konstrukten u.a.m. diskutiert. Hinter allem steht die Empirismus-Nativismus-Kontroverse. Über diesen alten Leisten werden alle eingebrachten Beiträge geschlagen und dadurch ihrer Mobilität beraubt.

Im Osten löste sich die Debatte auf andere Weise von der strukturalen Sprachwissenschaft. »Ebenso wie die Osgoodsche Richtung in der Psycholinguistik dadurch entstand, daß eine bestimmte allgemeinspsychologische Verhaltenstheorie auf das sprachlich-kommunikative Verhalten angewendet wurde, erwachsen die sowjetischen Untersuchungen auf diesem Gebiet direkt und unmittelbar aus der sowjetischen psychologischen und linguistischen Tradition und spiegelten von Anfang an eine ganz bestimmte methodologische und allgemeinspsychologische Auffassung von der Psyche, dem Bewußtsein und der Tätigkeit wider. Das war (und ist) der marxistisch-leninistische philosophische Materialismus, die marxistisch-leninistische Lehre von der Gesellschaft und vom Menschen, die in der psychologischen Tätigkeits-

theorie konkretisiert wurde« (Leontjew 1975, S. 8). Östliche Wissenschaften sind der Einlösung des dialektisch-materialistischen Menschenbildes verpflichtet, wonach der Mensch als aktives Wesen sich seine Lebensbedingungen selber schafft. Grundsatzfragen wie das Verhältnis von Materiellem und Ideellem, das Leib-Seele-Problem, die Anlage-Umwelt-Frage und das Verhältnis von Sprechen und Denken stellen sich nicht dichotom. Sie sind durch weltanschauliche und wissenschaftstheoretische Vorgaben entschieden. Marx' Aussage: Sprache ist das Bewußtsein, beide entstehen aus dem Bedürfnis und dem Verkehr mit anderen Menschen (Marx/Engels 1958, S. 30), legt das Verhältnis von Sprache und Denken fest. Forschung kann nur noch exegetisch diese Setzung auslegen. Forschung im Allgemeinen und psychologische und linguistische Forschung im Besonderen sind sowohl durch hierarchisch höherstehende weltanschauliche und erkenntnistheoretische Vorgaben wie durch etablierte Schulen festgeschrieben. Die Rigidität sowjetischer Psycholinguistik bringt implizit Leontjew zum Ausdruck, der darauf hinweist, »daß das Begriffssystem der Psycholinguistik in einigen Richtungen offen ist, wodurch es möglich wird, ihre Problematik zu erweitern und zu vertiefen, ohne einen radikalen ‚Umbruch‘ des schon Geleisteten zu verursachen ..., gleichzeitig ist aber dieses Begriffssystem in anderen Richtungen geschlossen und läßt keine grundsätzliche Revision zu. Dies betrifft z. B. die transformationalistische Richtung in der Psycholinguistik der USA, an deren Spitze N. Chomsky und G. A. Miller stehen« (Leontjew 1975, S. 9).

Fast zwangsläufig ergibt sich aus diesen Ausgangsbedingungen der besondere Stellenwert der Kategorie der Sprechfähigkeit, die nach östlicher Auffassung der Schlüssel zu Grundsatzfragen ist. Mich persönlich hat die Handlungstheorie, die nach östlichem Sprachgebrauch dort Tätigkeitstheorie heißt, im besonderen die Theorie der Sprechfähigkeit, inspiriert. Sie geht aus von einem aktiven Individuum, verweist z. B. auf verschiedene Ebenen des Handelns, auf seine autonome, sachliche und soziale Regulation, auf seine hierarchische und lineare Organisation (vgl. Homburg 1978, S. 193 f.). Das hinter dieser Handlungstheorie stehende Menschenbild kommt nach meiner Auffassung dem wirklich lebenden Menschen näher als das reduktionistische Menschenbild, das einige westliche Theorien implizieren. Unter unfreien Bedingungen entsteht das Bild eines freien Menschen und umgekehrt — ein schwer verständlicher Widerspruch oder eine Notwendigkeit?

Fragt man nach den wissenschaftlichen Ursprün-

gen dieser Handlungstheorie und der Theorie der Sprechfähigkeit, stößt man auf Wygotski, der mit seinem 1934 erschienenen und von 1936 bis 1955 aus ideologischen Gründen verbotenen (sic!) Werk »Denken und Sprechen« die Grundlage für die angesprochene Schule sowjetischer Linguisten und Psychologen gelegt hat. Er entwickelt die Kategorie inneres Sprechen mit Hilfe der historisch-genetischen Methode, die den kindlichen Entwicklungsgesetzen nachspürt. Sein Kerngedanke ist, daß sich das innere Sprechen aus der egozentrischen Sprache des Kindes entwickelt, ja dieser gleicht. Seine These blieb auch in der sowjetischen Psycholinguistik nicht unwidersprochen (zusammenfassend vgl. Prucha 1974, S. 80), was jedoch ihre Ausbreitung nicht behindert hat. Mit diesem Trick, also der Gleichsetzung von innerer Sprache und egozentrischer Sprache, wird die nicht beobachtbare innere Sprache, die Sprachkompetenz der Beobachtung zugänglich gemacht. Wer zu sich selber spricht, kennt den Gegenstand seiner Überlegungen. Nur die durch die aktuellen Denkbewegungen bewirkten Veränderungen des Gegenstandes stehen im Vordergrund des Bewußtseins. Das Subjekt bleibt gleich, seine Prädikate ändern sich. Innere Sprache, die Sprache für mich, ist eine Sprache in Prädikaten (Wygotski 1964, S. 328 f., S. 339 f.). Diese Prädikativität der inneren Sprache bestimmt ihre phonetische, semantische und syntaktische Seite. Galperin, Judowitsch, Leontev, Leontjew, Maruszewski, Luria u. a. entwickelten dieses Konzept der inneren Sprache weiter. Als vermittelnde Funktionen zwischen dem Motiv — wir würden heute ergänzen und dem Ziel einer Handlung — und dem äußeren Sprechakt hat die innere Sprache eine programmierende Funktion. Sie vermittelt zwischen Sinn und Bedeutung, steuert das Verstehen und Handeln und ist die Brücke zwischen verschiedenen Modalitäten der Sprache wie Lesen und Schreiben. Diese Ergebnisse stellten auch für westliche Psychologen und Linguisten einen dynamischen Impuls von hohem Reiz dar, der neue argumentative Qualitäten einbrachte. Die moderne Handlungstheorie ist ohne diese Vorarbeiten undenkbar. Der Strukturalismus Piagets weist deutliche Konvergenzen zur Tätigkeitstheorie auf. Die Pädagogik der Sprachbehinderten hat durch die Aufnahme dieser Gedanken einen Schritt auf eine einheitlichere Theoriebildung getan (Homburg 1978, Grohnfeldt und Schoor 1981).

Unterschiedliche Störbarkeit der verschiedenen Wortklassen ist ein allseits bekanntes Merkmal aphasischer Sprache. Der Prädikativitätsthese folgend hat Luria (Luria und Tsvetkova 1970) die Sprache von Patienten mit einer dynamischen

Aphasie untersucht und eine größere Störbarkeit von Verben festgestellt. *Luria* hat seine Befunde als Beleg für die Richtigkeit der Konzeptlinie egozentrische Sprache → innere Sprache → Prädikativitätsthese → Verbschwäche gewertet.

An dieser Stelle setzt die Arbeit von *S. Wahmhoff* an. Sie stellt zunächst das Konzept des inneren Sprechens aus westlicher und östlicher Sicht umfassend dar. Ein besonderes Verdienst gebührt ihr dafür, daß sie die historischen Quellen für die Ausgangsüberlegungen *Wygotskis* zugänglich gemacht hat. Sie folgt seinen und *Lurias* argumentativen Linien, stellt empirische Untersuchungen zur Überprüfung der Theorie des inneren Sprechens vor und unterzieht insbesondere die Prädikativitätsthese einer inneren und einer äußeren Kritik. Die innere Kritik legt die spekulativen Grundlagen und methodischen Schwächen und den von *Piaget* (*Piaget* 1975, S. 77) und von der modernen Ethologie aufgezeigten Fehlschluß von der funktionellen auf die strukturelle Identität offen. Mit dem unangemessenen Schluß von der egozentrischen bzw. autistischen auf die innere Sprache wird auch die genetische Methode als angemessenes Verfahren zur Überprüfung der inneren Sprache hinfällig. In der äußeren Kritik fordert sie der Prädikativitätsthese äußere Bewährung ab. Sie überprüft den funktionellen Aspekt und fragt, ob bei einer Störung des inneren Sprechens im Sinne von *Luria* andere Modalitäten, insbesondere das Lesen und Schreiben gestört sind. Der strukturelle Aspekt wird daraufhin überprüft, ob Patienten mit einer dynamischen oder efferent-motorischen Aphasie der Behauptung *Lurias* entsprechend an einer Verbschwäche leiden, während der Umgang mit den Wortklassen Nomen, Adjektiv und Präposition weniger gestört ist. Auf dem Wege zur Aufstellung der Untersuchungshypothesen leistet *Wahmhoff* bemerkenswerte Aufhellungen der stellenweise recht wirren Aphasiedebatte. Ihre Überlegungen zur Methodik aphasiologischer Untersuchungen werden bei zukünftigen empirischen linguistischen Arbeiten kaum ohne Beachtung bleiben können.

Die eigentliche Untersuchung wurde an elf sorgfältig ausgewählten Patienten der Rheinischen Landesklinik für Sprachgestörte durchgeführt, die den Aphasietypen nicht-flüssig und flüssig sprechend zugeordnet wurden. Ihnen wurden entsprechend der Arbeitshypothese konstruierte Tests vorgelegt. Der Vergleich der Testergebnisse erbrachte als Ergebnis der externen Kritik, daß die Prädikativitätsthese *Wygotskis* in der operationalen Fassung *Lurias* (Verbschwäche) nicht bestätigt werden konnte. *Wahmhoff* plädiert dafür, aphatisches Sprachverhalten eher differenzierter,

vor allem modalitätsspezifischer zu untersuchen, als sie durch solch globale Konstrukte wie Kompetenz und innere Sprache zu beschreiben. Die beobachtete Verbschwäche erklärt *Wahmhoff* durch die bei Verb- und Adjektivkonstruktionen gegenüber Nominalkonstruktionen zahlreicheren tiefenstrukturellen morphologischen und syntaktischen Transformationen. Sie weist *Lurias* operationale Fassung vom Konzept des inneren Sprechens zurück.

Was nun? Müssen wir nach der Offenlegung der Grundlagen und des Argumentationsganges, nach der Zurückweisung der Prädikativitätsthese das Konzept des inneren Sprechens vergessen? Nein, dafür spricht sich auch *Wahmhoff* nicht aus. Es ist nur ein weiteres Mal das methodische Dilemma belegt, das darin besteht, Nichtbeobachtbares beobachten zu wollen. Die Alltagserfahrung und sprachbehindertenpädagogisches Handeln gehen sehr wohl von einem Konzept vom inneren Sprechen aus. Nur wenn an solche Konzepte wie innere Sprache, Intelligenz, Emotion, Bedürfnis ein Meßgerät angelegt wird, können wir nicht sicher sein, ob dessen Ausschläge auf Bewegungen und Eigenschaften des zu messenden Teils des Gegenstandes zurückgehen. Dieses gilt im Westen wie im Osten mit dem Unterschied, daß m. E. die Methodendebatte im Westen differenzierter ist. Damit sind dann wieder viele Fragen offen und bewußtseinspflichtig, die die Debatte um die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, das Konzept von innerer Sprache, innerem Sprechen und das Verhältnis von Sprechen und Denken bestimmen.

Zusammenfassend ist festzuhalten: An *Wahmhoffs* Arbeit beeindruckt, wie ein sehr komplexer Problembereich durchsichtig gemacht und für einen empirischen Zugriff aufbereitet wird. Das Buch eignet sich je nach Vorkenntnis und Interesse des Lesers als Überblick über oder als Einführung in die Theorie der Sprechfähigkeit, in ausgewählte Probleme der Aphasie, in das Problem empirischer linguistischer Arbeiten, in die pathologische Methode in der Psycholinguistik. Wer ein Buch mit dem Titel »Inneres Sprechen« kauft, erwartet am Ende allerdings mehr als ein So-Nicht. Er spürt die Verkaufsüberlegungen des Verlages, denen auch der Anhang zum Opfer gefallen ist, auf den im Text mehrfach verwiesen wird. Es fehlt ein Stichwortverzeichnis.

*Sibylle Wahmhoff* hat mit dieser Arbeit, die unter dem Titel »Aphasiologische Untersuchungen zum inneren Sprechen. Ein Beitrag zur Überprüfung der sowjetischen Prädikativitätsthese« von der Universität Freiburg als Dissertation angenommen wurde, ein gewichtiges Wort in der Debatte um die Probleme vom inneren und äußeren Sprechen,

Kompetenz und Performanz und Sprechen und Denken gesprochen. Das letzte war es nicht.

#### Literatur

- Grohnfeldt, M., und Schoor, U.: Sonderpädagogisches Handeln in der Sprachbehindertenpädagogik. Berlin 1981.
- Homburg, G.: Die Pädagogik der Sprachbehinderten. Grundlegende Überlegungen. Rheinstetten 1978.
- Leontjew, A. A.: Einleitung zu Schwarz, Chr. (Hrsg.): Probleme der Psycholinguistik. Berlin (DDR) 1975.
- Luria, A. R., und Tsvetkova, L. S.: The mechanism of »Dynamic Aphasia«, in: Bierwisch und Heidolph (Hrsg.): Progress in linguistics. The Hague 1970.
- Marx, K., und Engels, F.: Werke Bd. 3. Berlin (DDR) 1958.
- Piaget, J.: Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf 1975.
- Prucha, J.: Sowjetische Psycholinguistik. Düsseldorf 1975.
- Wygotski, L. S.: Denken und Sprechen. Frankfurt 1977.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4,  
2863 Platjenerwerbe.

#### **Hans-Joachim Scholz und Renate Eckert: Sachwörterbuch: Stottern und Poltern.**

Reihe Patholinguistica, Band 6, herausgeg. von G. Peuser. Wilhelm Fink Verlag, München 1978. 177 Seiten. Kartonierte, 19,80 DM.

Es gehört wohl heutzutage zu den selbstverständlichen Nöten von Schriftleitern wissenschaftlicher Zeitschriften, daß sie bei der anhaltenden Publikationsflut bereits ihr eigenes Arbeitsfeld nicht mehr überblicken und sie dadurch manchem Buch aus fachferneren Disziplinen ungewollt einen Rezensions-Vorzug geben. Diesem »Schicksal« war auch das hier — nachträglich — vorzustellende Buch anheimgefallen. Dabei stellt sich gerade das Sachwörterbuch der beiden Kölner Kollegen als ein alles in allem recht nützlicher Helfer dar. Jedem Leser wird es schon widerfahren sein, daß er bei der Lektüre entsprechender Fachliteratur (nicht nur zum Thema Stottern/Poltern) der immer spezifischer werdenden Terminologie vergeblich Verständlichkeit abzuringen versuchte.

Das Sachwörterbuch enthält im ersten Teil, dem Stichwortregister (Glossar) etwa 500 Begriffe aus den Bereichen der Ätiologie, Genese, Diagnostik und Therapie. Die ausgewählten Begriffe (auch aus der internationalen Terminologie) werden erklärt, indem ihnen Definitionen und Beschreibungen unter Bezugnahme auf Autoren sowie gegebenenfalls Synonyma beigelegt werden. Das im zweiten Teil untergebrachte Autorenregister enthält alle für die Eintragungen herangezogenen Autoren mit Literaturangaben und die ihnen jeweils zugeordneten Stichwörter.

Selbstverständlich ist eine derartige Sammlung

niemals vollständig, weil sie nicht zuletzt vom Kenntnisstand des Benutzers abhängig und darüber hinaus bereits zum Zeitpunkt des Erscheinens begrifflich mehr oder weniger erheblich im Rückstand ist. Als störend mag mancher Benutzer empfinden, daß in den erklärenden Texten zuweilen zusätzlich Unverständliches enthalten ist.

Jürgen Teumer

#### **Arbeitskreis Sprachheilpädagogische Fragen — asf —: Bremer Sprachheifführer. Selbstverlag 1981.**

Man kann es gar nicht genug loben: Es regt sich Erfreuliches auf dem Gebiet der Öffentlichkeitsarbeit. Ein besonders schönes Beispiel geben einzelne Bremer Kollegen, die sich in einer Initiativgruppe unter dem Kürzel asf (Postfach 107562, 2800 Bremen 1) zusammengefunden haben. Sie haben sich vorgenommen, das Thema Sprachbehinderung der Öffentlichkeit darzulegen. Ein erstes Arbeitsergebnis ist diese Broschüre, für deren Idee, Zusammenstellung und Bearbeitung *Barbara Kleinert-Molitor* und *Werner Willker* verantwortlich zeichnen, graphisch unterstützt von *Josef Molitor* und fachlich abgesichert durch namhafte Vertreter der verschiedenen, mit dem Sprachheilwesen verknüpften Disziplinen. Der Bremer Sprachheifführer will Ratgeber und Wegweiser sein. Er vermittelt allen Interessierten eine anschauliche und praxisgerechte Übersicht über Erscheinungsformen der häufigsten Stimm-, Sprach- und Sprechstörungen sowie über Hilfsangebote und Ansprechpartner für Sprachbehinderte in Bremen.

Man möchte von Herzen wünschen, daß dieser Ansatz Schule macht — und andere Landesgruppen der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik anspornt, den Bremern nicht nachstehen zu wollen.

Jürgen Teumer

#### **Gertraud E. Heuß: Vorschule des Lesens.**

Vorbereitung des Kindes auf den Leselernprozeß. R. Oldenbourg Verlag, München 1980. 3. überarbeitete Auflage. 143 Seiten. Kartonierte, 24 DM.

Die Autorin wird den Lesern sicherlich durch die im Otto Maier Verlag, Ravensburg, veröffentlichten und weit verbreiteten Spiel- und Arbeitsmaterialien (Sehen Hören Sprechen; Sehen Erkennen Benennen; Wortspiele. Sprich genau, hör genau) bekannt sein. Diese Materialien sind Ergebnisse der im vorliegenden Buch entwickelten Gedanken und Anregungen zum Lesenlernen.

Im Kern geht es Gertraud Heuß darum, die Bedeutung von Funktionen, d. h. solcher psychophysi-

scher Leistungen und Tätigkeiten, die den Lese-  
lernprozeß entscheidend beeinflussen, herauszu-  
arbeiten und zur Anbahnung, Förderung und Kon-  
solidierung derselben Übungsreihen mit operatio-  
nal definierten Lernzielen anzubieten. Diese wich-  
tigen Konstituenten des Lesenlernens gewinnt  
Heuß aus der Analyse des Leseverhaltens geübter  
Leser, der Leseanfänger und Leseversager (S. 13  
bis 40). Es zeigte sich, daß beim vollsinnigen Men-  
schen am Zustandekommen der Leseleistung fol-  
gende Funktionsbereiche beteiligt sind: die  
optische und akustische Wahrnehmung, Sprech-  
motorik und Sprachverständnis, Verständnis für  
graphische Symbole und die Speicherfähigkeit  
(das Langzeitgedächtnis).

Die dritte, auf den neuesten Erkenntnis- und  
Literaturstand gebrachte Auflage des 1971 erst-  
mals erschienenen Buches macht deutlich, daß  
die Anregungen der Autorin Wirkungen in der  
Praxis gezeigt haben (S. 41 bis 66). So findet sich  
heute kaum noch eine Lesefibel im In- und Aus-  
land, die auf die Unterstützung des Leselernpro-  
zesses durch optische und akustische Wahrneh-  
mungsübungen oder durch entsprechende  
Sprachanregungen verzichtet. (Allerdings fehlt es  
in der Bundesrepublik Deutschland [im Gegensatz  
beispielsweise zu England, Frankreich, Italien,  
Schweden, der UdSSR] an planmäßigen, im Vor-  
schulalter angesiedelten Vorbereitungen der Kin-  
der auf das Lesenlernen [nicht zu verwechseln mit  
Bemühungen um das sogenannte Frühlesen!].) Derartige Maßnahmen, parallel zum Leselehrgang  
durchgeführt oder in den Sachunterricht des 1.  
Schuljahres verlagert, kommen wahrscheinlich im  
Hinblick auf die neurophysiologische Funktions-  
reife (oder mindestens etwas) spät. Es ist  
daher ein Anliegen von Heuß, ein lernzielorientier-  
tes Übungsprogramm für den Vorschulbereich an-  
zubieten, das diese erkannten Lücken füllen soll.  
Die Seiten 67 ff. enthalten daher detaillierte Auf-  
schlüsselungen — Lernziele und Aufgabenreihen  
— des von der Autorin entwickelten und in den  
o. a. Spiel- und Arbeitsmitteln realisierten didak-  
tischen Materials.

Ich halte das Buch von Heuß für eine ausgezeich-  
nete Grundlage zum Studium der am Lesevorgang  
beteiligten funktionellen Prozesse. Seine Argu-  
mentation ist fundiert, breit abgesichert und  
schlüssig. Es könnte geeignet sein, auch die  
Arbeit in den verschiedenen vorschulischen Ein-  
richtungen des Sprachheilwesens (einschließlich  
der ambulanten sprachheilpädagogischen Be-  
mühungen) positiv zu beeinflussen und ihr hin-  
sichtlich der Lesevorbereitung der Kinder ein kla-  
res methodisches Konzept zu geben.

Zweifel möchte ich jedoch äußern, ob die von der

Autorin vorgenommenen Realisationen in den er-  
wähnten Arbeitsmappen den richtigen Weg wei-  
sen (vgl. auch die Kritik gegenüber der Arbeits-  
mappe von Reiser: Starthilfen zum Lesenlernen,  
die dem Heuß-Material in den Grundzügen nahe-  
kommt). Meines Erachtens sind derartige Ansätze  
zu intellektuell, zu sehr Erwachsenenicht, zu sehr  
von schulischen Arbeits- und Lernformen (Wett-  
bewerb, Kontrolle) bestimmt, sie entsprechen zu  
wenig der Spiel- und Erlebniswelt der Kinder.

Jürgen Teumer

#### **Helga R. Reiser: Starthilfen zum Lesenlernen.**

Übungsblätter zur optischen und akustischen  
Wahrnehmung. Mappe und Methodische  
Anleitungen für den Erzieher. Otto Maier Verlag,  
Ravensburg 1980. Zusammen 24,80 DM.

In dem Maße, in dem für das Lesen- und Recht-  
schreibenlernen die Bedeutung bestimmter Teil-  
leistungen, vor allem der visuellen und auditiven  
Wahrnehmung, nachgewiesen werden konnte, ha-  
ben die Bemühungen um solche didaktischen Ma-  
terialien zugenommen, mit deren Hilfe diese ba-  
salen Prozesse angebahnt, gefördert und gefestigt  
werden können.

Die Arbeitsmappe von Helga Reiser soll den Lese-  
lernprozeß bei Leseanfängern bzw. -versagern in-  
strumentell vorbereiten bzw. neu aufbauen helfen.  
Außer zu Übungszwecken sollen die 79 mit  
schwarz-weißen Darstellungen versehenen Blätter  
(40 für den optisch-visuellen und 39 für den aku-  
stisch-auditiven Bereich) als Lernzielkontrollen,  
quasi als Test- und Retestmaterial zur Überprüfung  
einzelner Lernziele eingesetzt werden. Das Ma-  
terial ist leselehrenmethoden-unabhängig, die Auf-  
gaben der Blätter sind thematisch offen, ihre An-  
ordnung unterliegt keiner Hierarchisierung.

Zu der Mappe gehört ein 32seitiges Anleitungs-  
heft für den Erzieher/Lehrer. Es enthält zu jedem  
der Blätter Lernzielangaben und methodische  
Hinweise als jeweilige Hinführung durch material-  
unabhängige Spiele, Übungen und Aufgaben und  
darüber hinaus Beispiele von zusätzlichen Übun-  
gen mit dem Material.

Besieht man sich die Zielgruppen im einzelnen,  
für die das Material gedacht ist, so müssen Zwei-  
fel angemeldet werden, ob Kinder im vorschuli-  
schen Bereich, Lernanfänger im 1. Schuljahr, be-  
hinderte Kinder (erwähnt werden: lern- und geistig-  
behinderte, seh- und körperbehinderte; nicht er-  
wähnt werden merkwürdigerweise sprachbehin-  
derte), ferner Kinder, die Förderunterricht erhalten,  
und ausländische Kinder, die Deutsch lernen —  
ob diese allesamt und überhaupt mit Erfolg an  
diesem Material lernen können. Sein recht an-  
spruchsvoller Zuschnitt, die relative Gleichförmig-

keit des Aufbaus, die weitgehend unkindgemäße Aufgabenstellung nötigen dem Kind, dem Vorschulkind ebenso wie dem lernbeeinträchtigten, versagenden Kind, ein Übermaß an intellektuellem Vermögen, Mitarbeitsbereitschaft, Durchhaltefähigkeit, Stetigkeit, Aufgabenverständnis und Konzentration ab. Für einen nicht unerheblichen Teil der Kinder, wahrscheinlich gerade für die förderungsbedürftigen, halte ich es schlicht für überzogen, z. B. ziemlich am Anfang des Übungsteils zur auditiven Wahrnehmung anhand der Blätter 2 und 3 die Anzahl von Wörtern aus Sätzen sowie anhand der Blätter 14 bis 17, 25 und 26 sowie 28 und 29 Laute als Stellungslaute heraushören zu lassen. Auf lange bzw. kurze Vokale wird dabei keine Rücksicht genommen (siehe Blatt 14: *Uhr — Unterhose*). Daß auf Blatt 34 gar die lautliche Zusammensetzung von Wörtern bestimmt werden soll anhand von Bilderreihen, bei deren Auswahl die Autorin das Problem von Stimmhaftigkeit/Stimmlosigkeit mißachtet (übrigens werden diese Merkmale in den Lektionen der Blätter 19 bis 24 geübt!), muß vollends zur Konfusion führen.

Die grundsätzliche Problematik dieses Materials liegt darin, daß die Autorin offenbar dasjenige Kind mehr im Blick hat, das den Lese- und Rechtschreiblernprozeß ohne Komplikationen durchläuft. Diejenigen Kinder aber, bei denen Schwierigkeiten zu erwarten sind bzw. bereits Probleme evident geworden sind, werden wenig Hilfestellung erhoffen dürfen. Gerade ein Material wie die »Starthilfen zum Lesenlernen«, das eine präventive Funktion besitzen will, sollte wenigstens im methodischen Teil (Anleitungsheft) dem Problem der basalen Voraussetzungen zum Schriftspracherwerb (wie Anbahnung einer differenzierten Auseinandersetzung der Kinder mit der akustischen Umwelt in ihrer ganzen Vielfalt, Aufbau von Wahrnehmungsfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Verbesserung des akustischen Gedächtnisses, des akustischen Kurz- und Langzeitspeichers) mehr Aufmerksamkeit schenken und ihm nicht durch recht dürftige Hinweise auf andere Lern- und Arbeitsmittel (die dem Erzieher/Lehrer dann in der Regel doch nicht zur Verfügung stehen) ausweichen.

Diese Starthilfen bergen in der vorgelegten Form die Gefahr, Fehlstarthilfen zu sein.

Jürgen Teumer

**David Thomas:**

**Sozialpsychologie des behinderten Kindes.**

Mit einem Geleitwort von Otto Speck.  
Verlag Ernst Reinhardt, München/Basel 1980.  
164 Seiten. Kartonierte, 24,80 DM.

Das Buch ist eine Übersetzung aus dem Englischen. Nach dem Geleitwort von Speck vermittelt

es einen umfassenden Einblick in ein Arbeitsgebiet, das in der Bundesrepublik Deutschland erst in Ansätzen existiert. Kritisch anzumerken ist, daß es zwar einen Einblick vermittelt, aber auf keinen Fall einen umfassenden. Im Gegensatz z. B. zu Cloerkes, G.: *Einstellung und Verhalten gegenüber Körperbehinderten*, Berlin 1979, bleibt es eher oberflächlich, theoretisch unbefriedigend und zu wenig kritisch gegenüber den methodischen Schwächen empirischer Untersuchungen. Nach einer kurzen Begriffsklärung von Sozialpsychologie geht es im zweiten Kapitel um die Zielgruppe »behinderte Kinder«. Danach werden einige Untersuchungen zur Haltung und Einstellung gegenüber Behinderten referiert. Als Schwächen der Einstellungsstudien werden genannt: simple Methoden, unzulängliche Stichproben und das Versäumnis, die geäußerten Einstellungen mit dem Verhalten in der persönlichen Interaktion zu vergleichen. Nicht gesehen werden hingegen z. B. die Unterschätzung des verfälschenden Einflusses von »Social Desirability« (sozial erwünschte Antworten) auf die Untersuchungsergebnisse, Verkennen der Problematik, die mit der Vorgabe verbaler Stimuli bei der Einstellungsmessung verbunden ist. In dem Kapitel über Persönlichkeit und Selbstbild wird deutlich, daß sich der Glaube an eine einseitige Verbindung zwischen Behinderung und Persönlichkeit sehr lange gehalten hat, obwohl klinische Erfahrungen zeigten, daß das Gegenteil richtig war. Erklärungsmöglichkeiten für diese Tatsache werden leider nicht genannt. Im fünften Kapitel werden anhand von Beispielen unterschiedliche Prozesse und Resultate der Sozialisation behinderter Kinder eindrucksvoll veranschaulicht. Das sechste und siebte Kapitel behandeln die sozialen Systeme Familie und Schule hauptsächlich unter dem Aspekt der Einstellung. Laut Speck (S. 6) hat der Autor nicht nur zahlreiche empirische Befunde zusammengetragen, sondern auch engagiert die Richtung aufgezeigt, in der die Situation behinderter Kinder verbessert werden muß. Allerdings sind die Äußerungen von Thomas, verglichen mit der heutigen Situation, wohl zu optimistisch. Sehr treffend stellt er als wichtigsten Aspekt der heutigen Entwicklung heraus, daß die Behinderten jetzt beginnen, für sich selbst zu sprechen.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß das Buch verständlich geschrieben ist und als Einführung in die Thematik geeignet erscheint.

Hildegard Heidtmann

**Franz-Josef Stachowiak: Zur semantischen Struktur des subjektiven Lexikons.**

Reihe Patholinguistica, Bd. 7. Wilhelm Fink Verlag, München 1979. 304 Seiten. Kartonierte, 48 DM.

Diese Arbeit setzt sich das Ziel, die sprachlichen Fehlleistungen aphasischer Patienten zu untersuchen, linguistische und psychologische Erklärungen für sie zu finden und gleichzeitig aufgrund dieser Fehlleistungen »die neuropsychologische Relevanz bestimmter Modellvorstellungen über die semantische Struktur des Lexikons zu überprüfen« (1). Dabei soll gezeigt werden, daß »die Kenntnis der außersprachlichen Wirklichkeit, d. h. das enzyklopädische Wissen erhalten bleibt« (4). Der Verfasser ist der Ansicht, daß die Wortfindungsstörung bei Aphasie nicht durch Gedächtnisverlust verursacht ist (11–12), sondern nur »die Sprache« betrifft (11).

Den experimentellen Untersuchungen vorangestellt sind zwei Kapitel über die Systematik der Aphasien und der lexikalischen Bedeutungen; letztere im wesentlichen nach *Trier* (Wortfelder) und *Lyons* (semantische Relationen zwischen Benennungen). Die weiteren Kapitel enthalten interessante Vergleiche über weitere Theorien zur Wortbedeutung und berichten kurz und verständlich über Untersuchungen zu semantischen Verstößen bei aphasischen Patienten.

Als grundlegendes Problem bleibt jedoch, ob die Kenntnis der semantischen Merkmale (86) zur »Sprache« gehört oder nicht. Wenn diese Kenntnis als ein Teil der biologischen Grundausstattung des Menschen (86) gesehen wird, dann ist zu fragen, ob Störungen dieser Kenntnis nicht mehr als die Sprache betreffen. Es wird der Versuch gemacht, zwischen lexikalisch-semantischem und enzyklopädischem Wissen zu unterscheiden. Das Kriterium des »Sprachlichen« scheint wenig geeignet, um diese Trennung durchzuführen. Einerseits ist wenigstens dem Rezensenten nicht klar, was mit »innersprachlich relevant« (230) gemeint ist in Verbindung mit »semantischen Merkmalen« (auch 93), und zweitens kann man sich gut vorstellen, daß ein Teil unseres »enzyklopädischen Wissens« die Vertrautheit mit Sprache zur Voraussetzung hat (vgl. 230). Hier machen es sich *de Saussure* und *Hjelmslev* bekanntlich leichter, indem sie die Bedeutungen bzw. Bedeutungskomponenten als Teile der linguistischen Zeichen sehen. Das linguistische Zeichen ist in diesem Fall bi-plan, mit einer Inhalts- und einer Ausdrucksseite. Sprache ist diesen Linguisten zufolge nicht der Ausdruck allein, sondern die *Funktion* zwischen der Inhalts- und der Ausdrucksform. In der monoplanen Sichtweise der durch den Verfasser vertretenen Linguistik wird den Bedeutungen ein Status zugewiesen, in dem das sprachlich Relevante weniger scharf umrissen ist. Durch Einbeziehen der Inhaltsform in die Sprache dagegen wird das, was sprachlich geformt ist, gleichzeitig

zum Teil der Sprache, nämlich im Inhaltsplan. Nur solange ein Vorstellungsinhalt nicht versprachlicht ist, bleibt er außen vor und besitzt keine sprachliche Relevanz. Da ein Teil unseres »enzyklopädischen Wissens« verbalisiert ist, besitzt dieser bereits eine sprachliche Form und gehört damit, biplan gesehen, zur Sprache. Unsere »Welt« ist nicht nur in dem mehr oberflächlichen Sinne »gewortet«, daß wir die Dinge mit Bezeichnungen versehen, sondern sie ist sogar ganz weitgehend »versprachlicht«, insofern wir oft mehr mit den Bezeichnungen leben und umgehen als mit den Dingen selbst bzw. unseren Vorstellungen von ihnen (»Leben in Sprache«).

Im Teamwork der Linguisten, Psychologen und Neurologen scheinen die ersteren bisher nur zögernd mitzuhalten, wenn es um eine »stromaufwärts« gerichtete Theorienbildung über die semantischen »Werkzeuge der Sprache« (276) geht. Großer Dank gebührt daher sowohl Verfasser als Herausgeber für die Bemühungen um eine verstärkte Zuhilfenahme linguistischer Sichtweisen.

Martin Kloster-Jensen

#### **Ravensburger Spiele im Unterricht.**

Handreichungen zum methodisch-didaktischen Einsatz. Auswahl und Bearbeitung: Gertraude Merzbacher. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1981. 3 DM.

Daß die Begriffe »Schule« und »Spielen« sich nicht grundsätzlich widersprechen müssen, zeigt jetzt eine Broschüre, die der Otto Maier Verlag zur didacta '81 in Basel neu aufgelegt hat: »Ravensburger Spiele im Unterricht«.

Diese Handreichungen zum methodisch-didaktischen Einsatz kommen einem großen Bedürfnis der Lehrer entgegen, die vor allem in Grundschulklassen und Sonderschulen nach geeigneten Lernspielen suchen. Denn immer mehr setzt sich die Erkenntnis durch, daß Wissensvermittlung über ein spielerisches Medium allen Beteiligten mehr Spaß macht und die Aufnahmefähigkeit in einer Spielatmosphäre ganz wesentlich erhöht wird.

Gertraude Merzbacher, Dozentin am Institut für Sonderpädagogik der Universität München, bekräftigt in dieser Broschüre die Bedeutung des Spiels für die emotionale, soziale, kognitive und psycho-motorische Entwicklung des Kindes.

Ihre Empfehlungen zeichnen sich durch große Objektivität und praxisorientierte Sachkenntnis aus. Übersichtlich und rasch umsetzbar sind ihre Handreichungen für alle Lehrer und Erzieher bestimmt, die sich bewußt mit den didaktisch-methodischen Intentionen der Spiele auseinandersetzen wollen.

(Verlagsbeschreibung)

Private Sprachheilschule Fürth  
Theaterstraße 7, 8510 Fürth,

sucht zum September 1981

## **Logopädin** oder **Erzieherin**

mit logopädischer Zusatzausbildung  
für Arbeit mit sprachbehinderten  
Vor- und Grundschulkindern.

Das

**DEUTSCHE ROTE KREUZ**  
— Kreisverband  
Tecklenburger Land e. V. —

sucht für seinen Kindergarten für  
körperbehinderte und sprachgestörte  
Kinder

## **LOGOPÄDIN/LOGOPÄDEN** **Sprachtherapeutin/** **Sprachtherapeuten**

Wir bieten: Leistungsgerechte  
Vergütung nach BAT.  
Einstellung: Sofort.

Bewerbungen bitte an den  
DRK-Kreisverband Tecklenburger  
Land e. V., Groner Allee 29,  
4530 Ibbenbüren, Tel. (05451) 1 21 44.

**Kurklinik Sonneneck**  
**Osterstraße 2, 2270 Wyk auf Föhr**

sucht ab sofort oder später

## **1 Logopädin(en)**

Unser Haus wird ganzjährig mit  
CA-Nachsorgepatienten belegt.  
Ein Teil dieser Patienten ist kehlkopf-  
operiert und bedarf der Sprach-  
therapie.

Angenehmes Betriebsklima und eine  
großzügige Vergütung sind in unse-  
rem Unternehmen selbstverständlich.

Ihre Bewerbung richten Sie bitte mit  
den üblichen Unterlagen an:

**Karl Wessel GmbH**  
**Husemannstr. 71, 4650 Gelsenkirchen**

## **Logopäde(in)**

für die Abteilung Audiologie und  
Phoniatrie (Leiter: Prof. Dr. v. Arentsschild)  
der HNO-Klinik und Polikliniken ab sofort  
gesucht. Vgr. Vc/Vb BAT. Der Bewerber  
soll überwiegend in der Logopädie der  
Sonderkindertagesstätte des  
Rehabilitationszentrums in Berlin-  
Zehlendorf tätig werden. Ihre Bewerbung  
richten Sie bitte an die Personalabteilung  
im

**Universitätsklinikum Steglitz**  
**Hindenburgdamm 30, 1000 Berlin 45**

Sonderschullehrer, Fachrichtung  
Sprachbehindertenpädagogik, 28 J.,  
sucht Stelle als

## **Sprachtherapeut**

im Raum **Schleswig-Holstein** oder im  
**Küstenbereich Niedersachsens.**

Angebote unter Chiffre Nr. 01/04 SP  
an den Verlag Wartenberg & Söhne  
GmbH, Theodorstraße 41 w,  
2000 Hamburg 50.

*So einfach  
ist es:*

Schlagen Sie das Heft genau in der Mitte auf, und ziehen Sie es unter der dafür vorgesehenen Metall-  
schiene 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  
1981/82, 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

**Die Sprachheilarbeit**  
C 6068 F

Postvertriebsstück  
Gebühr bezahlt

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

HERRN WSS 000199 \*0016\*  
KURT BIELFELD  
LEONBERGER RING 1

D 1000 BERLIN 47



**KREIS WESEL**

Der Kreis Wesel

sucht zur Ergänzung eines jungen und aufgeschlossenen Teams für die **Frühförderstelle** in **Moers-Meerbeck** zum nächstmöglichen Zeitpunkt **eine(n)**

## **Sprachtherapeuten(in)**

Bei der Frühförderstelle handelt es sich um eine Einrichtung, in der eine umfassende Therapie für alle behinderten und von einer Behinderung bedrohten Kinder angeboten wird. Das Therapieangebot erstreckt sich auf Krankengymnastik, Psychomotorik, Heilpädagogik, Beschäftigungstherapie und Schwimmen.

Aufgrund der Vielzahl der sprachtherapeutisch zu behandelnden Kinder soll das Therapieangebot um die Sprachtherapie erweitert werden. Vergütung wird je nach Aus- und Vorbildung nach Vergütungsgruppe VI b—V b Bundesangestelltentarifvertrag (BAT) gewährt.

Ggf. kommt auch eine Halbtagsbeschäftigung in Betracht.

Die Zahlung von Umzugskosten und Trennungentschädigung richtet sich nach den gesetzlichen Bestimmungen.

Bewerbungen mit handgeschriebenem Lebenslauf, Lichtbild, lückenlosem Tätigkeitsnachweis und beglaubigten Zeugnisabschriften werden innerhalb von 14 Tagen nach Erscheinen dieser Anzeige erbeten an den

**Oberkreisdirektor des Kreises Wesel — Personalamt —  
Herzogenring 34, 4230 Wesel.**