

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV



Aus dem Inhalt

Manfred Grohnfeldt und Lothar Werner, Reutlingen und Karlsruhe

Ein Beitrag der Sprachbehindertenpädagogik
im Rahmen interdisziplinärer Sprachförderung

Susanne Schlagetter-Pellatz und Heinz-Lothar Worm, Gießen

Das Motiv der Sprachbehinderung in der Jugendliteratur

Klaus Sarimski, München

Sprachverständnis und kognitive Entwicklung
bei entwicklungsverzögerten Kleinkindern

Diskussion
Umschau
Würdigungen
Aus der Organisation
Bücher und Zeitschriften

Postverlagsort Hamburg · Februar 1984 · 29. Jahrgang · Heft 1

SIEMENS

Wir führen ein umfassendes Programm für die Sprachheilarbeit:

S-Indikator

Er dient zur Einübung von stimmlosen S-Lauten.

N-Indikator

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

f₀-Indikator

Der f₀-Indikator oder Grundfrequenz-Anzeiger für Tonhöhen-schulung 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.

Sprachstudienrecorder

Ein Sprachstudien-Kassettenrecorder in professioneller Halbspurtechnik. Aufnahme der Schülerspur bei gleichzeitigem Abhören der Lehrerspur mittels Kopfhörer-Mikrofon-Kombination.

Weitere ausführliche Informationen erhalten Sie durch Siemens AG, Bereich Medizinische Technik, Geschäftsgebiet Hörgeräte 8520 Erlangen, Gebbertstraße 125

MH 95/7510 C

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

Februar 1984 · 29. Jahrgang · Heft 1

Die Sprachheilarbeit 29 (1984) 1, S. 1—20

Manfred Grohnfeldt und Lothar Werner, Reutlingen und Karlsruhe

Ein Beitrag der Sprachbehindertenpädagogik im Rahmen interdisziplinärer Sprachförderung

— Aspekte zur Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven —

Zusammenfassung

Das Aufgabenfeld der Förderung sprachentwicklungsgefährdeter und sprachbehinderter Personen wird aus pädagogischer Sicht diskutiert. Dazu erfolgt eine Analyse der bisherigen und gegenwärtigen Situation des Sprachheilwesens in der Bundesrepublik, auf deren Grundlagen mögliche Perspektiven zur Weiterentwicklung formuliert werden.

Zu den Tätigkeitsbereichen und altersspezifischen Handlungsfeldern des Sprachbehindertenpädagogen wird ein Verbundsystem vorgestellt, das über die Bereiche der Prävention, Kompensation und Rehabilitation von Sprachstörungen alle Formen sprachlicher Beeinträchtigung in allen Altersstufen umfaßt. Es schließen sich Überlegungen zur Koordination und Vereinheitlichung von Studiengängen der Sprachbehindertenpädagogik an, um zur Realisierung der aufgezeigten Entwicklungsperspektiven das Ausbildungsangebot der Hochschulen unter aufgaben- und berufsfeldspezifischen Gesichtspunkten neu zu strukturieren.

Die Ausführungen verstehen sich als fachliche Basis für eine je nach den regionalen Bedingungen modifizierte Form praktischer Umsetzung.

Vorbemerkung

Das komplexe Phänomen Sprache steht im Zentrum des Interesses unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen. Aus der Sicht der Medizin und Pädagogik, Linguistik und Phonetik, Psychologie und Soziologie werden dabei bestimmte Perspektiven in einem breit angelegten Meinungsspektrum akzentuiert. Im Rahmen dieses interdisziplinären Wissenschaftsverbundes versteht sich die Sprachbehindertenpädagogik als *ein* Bestandteil bei der Beurteilung und Förderung sprachbehinderter und sprachentwicklungsgefährdeter Personen.

Die wissenschaftliche Diskussion sowie aktuelle standes- und bildungspolitische Entwicklungen regen zur erneuten Frage nach Aspekten einer grundsätzlichen Standortbestimmung an. Das vorliegende Papier will über die Darstellung der gegenwärtigen Position der Sprachbehindertenpädagogik das Selbstverständnis dieses Wissenschaftszweiges weiter erhellen und mögliche Entwicklungstendenzen für die Zukunft in Theorie und Praxis aufzeigen. Es versteht sich, daß damit nicht *die* Meinung zur Sprachbehindertenpädagogik zum Ausdruck gebracht wird, sondern die Autoren ihre persönliche Ansicht zur Diskussion stellen.¹

¹ Die vorliegende Darstellung wurde im Rahmen der Ständigen Dozentenkonferenz für Sprachbehindertenpädagogik ausführlich erörtert. Die Autoren danken allen Beteiligten für die anregenden Gespräche.

1. Historischer Abriss zur Entwicklung des Sprachheilwesens in Deutschland

Zum Verständnis der gegenwärtigen Situation des Sprachheilwesens in der Bundesrepublik ist es erforderlich, die bestehenden Organisationsformen auf ihre historischen Ursprünge zurückzuverfolgen. Viele heutige Probleme der Sprachbehindertenpädagogik sind dabei letztlich durch die Entstehungsbedingungen der Disziplin von Anfang an gegeben und als strukturell anzusehen.

In Deutschland setzte die systematische Erforschung und Beschreibung, differentialdiagnostische Abklärung und therapeutische Intervention bei Sprachstörungen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein. Dabei waren es vor allem Vertreter der Medizin und Pädagogik, die sich mit sprachauffälligen Personen beschäftigten. Das heutige Sprachheilwesen in der Bundesrepublik ist Abbild dieses dualen Ursprungs: Je nach den regionalen Bedingungen existieren pädagogische und klinische Einrichtungen mit sich überschneidenden Aufgabenfeldern bei kooperierender, teilweise aber auch konkurrierender Institutionalisierung. Das System der sprachtherapeutischen Versorgung ist dabei weniger aufgrund sachlogischer Argumentation, sondern vorwiegend vor dem Hintergrund praktischer Anforderungen gewachsen. Es ist als historisch zufällig anzusehen und keine zwangsläufige Entwicklung. Dementsprechend andersartig ist die Situation im internationalen Vergleich.

Die Akzentuierung pädagogischer Sichtweisen und Institutionalisierung im schulischen Bezugsrahmen verdichtete sich zur Konstituierung einer Fachdisziplin, deren zweifacher Ursprung lange Zeit in der Benennung »Sprachheilpädagogik« sichtbar wurde, die nach heutiger Terminologie jedoch überwiegend als »Pädagogik der Sprachbehinderten« (= Sprachbehindertenpädagogik) bezeichnet wird. In der Benennung spiegelt sich zum einen das Selbstverständnis, nicht nur auf das sprachliche Symptom, sondern vor allem auf den in seiner Ganzheit behinderten Menschen einzugehen. Zum anderen sollte jedoch auch nach außen dokumentiert werden, daß sich die Disziplin als eigenständige Fachrichtung der Behindertenpädagogik versteht.

In Anlehnung an die traditionelle *Sonderschulpädagogik* in Deutschland erfolgte dabei häufig eine *Zentrierung auf die Einrichtung von Sprachbehindertenschulen* (Dirnberger 1973). Damit verbunden war die Zugrundelegung eines Behindertenbegriffs, in dessen Kontext selektive Formen der Diagnostik, eine defektspezifische Didaktik und separierende Organisationsformen stehen (Grohnfeldt 1982). Der zweifache Entstehungsursprung der Sprachbehindertenpädagogik und die Zentrierung auf die Sprachbehindertenschule führten dabei zu spezifischen Problemen, die letztlich bis heute ungelöst sind:

- Die integrative Verbindung von Unterricht und Therapie stößt in der praktischen Realisierung auf grundsätzliche Schwierigkeiten (*»Dualismusproblematik«*, Orthmann 1969), zu denen Lösungsansätze vorgelegt sind.
- Die Konzeption der *Durchgangsschule* entspricht dem temporären Charakter vieler Sprachstörungen. Andererseits wird die Förderung von Kindern mit komplexen Behinderungen (mehrfachbehinderte Sprachbehinderte) — und gerade die sollten in die Sprachbehindertenschule aufgenommen werden — durch die Orientierung am Regelschullehrplan erschwert.
- Die häufig zu beobachtende *Vernachlässigung außerschulischer Handlungsfelder* entspricht dem geringen Institutionalisierungsgrad familiengerichteter Aktivitäten. Dadurch ergeben sich prinzipielle Grenzen der Beeinflussbarkeit, wenn psychosoziale Probleme die Sprachbehinderung (mit-)verursacht haben (Grohnfeldt 1984).
- Die begrenzte Sensibilität der in der Sprachbehindertenpädagogik Tätigen für die Notwendigkeit zur *Schaffung eigener Standesorganisationen*, um fachliche und berufspolitische Belange in der Bundesrepublik durchzusetzen, wirkte sich teilweise bis hin in ungenügen-

de Forschungsaktivitäten unserer Disziplin aus und ist an den hier zu beklagenden Defiziten mitverantwortlich.

2. Zur gegenwärtigen Lage der Sprachbehindertenpädagogik

Zu den oben genannten traditionell bekannten, den Entwicklungsgang der Sprachbehindertenpädagogik begleitenden Schwierigkeiten treten in neuerer Zeit weitere Problemfelder hinzu, die für die zukünftige Standortbestimmung der Sprachbehindertenpädagogik im System eines interdisziplinären Sprachheilwesens von Bedeutung werden können:

- Dem im letzten Jahrzehnt rapide einsetzenden Ausbau an Sprachbehindertenschulen folgte eine Intensivierung der Logopädenausbildung, so daß bei einem unterschiedlichen Selbstverständnis der beteiligten Berufsgruppen ein regional divergierendes System entstand, das zunehmend unübersichtlich wurde und nach Eigengesetzlichkeiten expandierte.
- Vor dem Hintergrund sinkender Schülerzahlen und des eingeeengten finanziellen Spielraumes der öffentlichen Arbeitgeber und Krankenkassen wird ein stringent *inhaltlich* begründeter und auf dieser Ebene konsequent abgesicherter Ausbau des Sprachheilwesens, im Sinne der Anwendung sprachbehindertenpädagogischer Einsichten sowie Erkenntnisse »vor Ort«, immer notwendiger (*Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz 1982*).
- In den letzten Jahrzehnten ist bei der praktischen Arbeit mit Sprachbehinderten ein vielfältiges Reservoir an Erfahrungen gesammelt worden. Dies darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß im Zusammenhang mit einer allgemeinen »Legitimationskrise der Sonderschule« (*Wocken 1982*) eine verspätete Grundlagendiskussion in der Sprachbehindertenpädagogik erfolgt, deren Auswirkungen auf das Selbstverständnis der Disziplin zu einer Verunsicherung beigetragen haben.

2.1. Die Sprachbehindertenpädagogik als Handlungs-, Erfahrungs- und Integrationswissenschaft

Die Sprachbehindertenpädagogik hat seit ihrem Bestehen Probleme der Selbst- und Fremdbestimmung. Mit dem zweifachen Entstehungsursprung aus Pädagogik und Medizin waren unterschiedliche Sichtweisen verbunden, die zu einem wechselnden, den jeweiligen epochalen Strömungen nachfolgenden Selbstverständnis führten. Lange Zeit hat sich die Sprachbehindertenpädagogik dabei auf ihre praktischen Handlungsfelder konzentriert. Sie befand sich — wie *Motsch (1979, S. 329)* analog zur Schweizer Logopädie konstatiert — in einer Zone »zwischen Handwerk und Wissenschaft«. Soweit Überlegungen zur Theoriebildung angestellt wurden, bestanden diese zumeist aus einer nachträglichen Aufarbeitung partieller Problemfelder unter »Praxisdruck« (*Braun 1980, S. 140*).

Die im letzten Jahrzehnt vermehrt einsetzende Grundlagendiskussion in der Sprachbehindertenpädagogik konzentrierte sich dabei zunächst vor dem Hintergrund einer Suche nach Eigenständigkeit und in Anlehnung an die Situation in den anderen sonderpädagogischen Fachrichtungen auf die Entwicklung behinderungsspezifischer Unterrichtsformen. Erst in letzter Zeit liegen Ansätze zu einer theoretischen Rekonstruktion des Aufgabengebietes von Sprachbehindertenpädagogen vor (z. B. von *Orthmann 1977, Homburg 1978, Knura 1980, Braun/Homburg/Teumer 1980, Grohnfeldt 1982 a, Kroppenberg 1983*), die bei einer ganz unterschiedlichen paradigmatischen Ausrichtung den pädagogischen Zugriff bei der Arbeit mit sprachgestörten Personen in den Vordergrund stellen. Dabei wird nicht nur die sprachliche Beeinträchtigung als solche gesehen, sondern vor allem auf den in seiner personalen Existenz behinderten Menschen verwiesen. Diese Akzentverschiebung bringt es mit sich, statt einer isolierten Symptomkorrektur eine ganzheitliche Beeinflussung des sprachbehinderten

Menschen vorzunehmen. Dieser Anspruch muß vor dem Hintergrund der Komplexität des Phänomens gestörter Sprache gesehen werden, das aus der Sicht der Linguistik, Medizin, Pädagogik, Psychologie, Soziologie usw. ganz unterschiedlich beurteilt werden kann. Die Stellung der Sprachbehindertenpädagogik im Rahmen dieses interdisziplinären Wissenschaftsverbundes wird dabei nicht einheitlich gesehen. Neben dem häufig genannten Selbstverständnis als übergeordnete *Integrationswissenschaft* und einem Gefolge von Hilfswissenschaften wäre auch eine Standortbestimmung als gleichrangige *Nachbardisziplin* in einem kooperierenden, auf gegenseitige Ergänzung angelegten System der Sprachförderung möglich (Grohnfeldt 1981). Die hier idealtypisch herausgestellten Varianten des Selbstverständnisses der Sprachbehindertenpädagogik implizieren unterschiedliche Formen des diagnostischen und therapeutisch-rehabilitativen Vorgehens sowie der Institutionalisierung. In der Praxis hängt die Verwirklichung von der Klientel, aber auch von der jeweiligen Organisationsform (schulischer bzw. klinischer Rahmen) ab, innerhalb der Sprachbehindertenpädagogen tätig sind.

2.2. Tätigkeits- und Problemfelder der Sprachbehindertenpädagogik

Generell erstreckt sich das Aufgabengebiet der Sprachbehindertenpädagogik auf alle Formen sprachlicher Beeinträchtigung in allen Altersstufen. Es umfaßt die Bereiche der *Prävention*, *Kompensation* und *Rehabilitation* von Sprachstörungen und legitimiert insoweit den Sprachbehindertenpädagogen umfassend zu intervenierendem Handeln.

Einen hohen Stellenwert nimmt dabei die Frühförderung ein. Gerade bei kindlichen Sprachstörungen besteht die Möglichkeit, die Störung an sich abzubauen bzw. zu verhindern, daß aus einfachen Entwicklungsbeeinträchtigungen weiterreichende Sprachbehinderungen werden, die Einfluß auf die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung nehmen und dadurch Auswirkungen auf die Schullaufbahn und Persönlichkeitsentwicklung des betreffenden Kindes haben können. Trotz der prinzipiellen Grenzen und erheblichen Realisierungsprobleme in der Praxis sollte hier ein Schwerpunkt zukünftiger Arbeit in der Sprachbehindertenpädagogik liegen (Grohnfeldt 1983).

Im Schulalter ist ein flexibles System der Beschulung anzustreben, bei dem die Sprachbehindertenschule für weiterreichende Behinderungsformen offen bleibt. Als separierende Einrichtung muß sie sich dabei dem Anspruch stellen, mehr als eine ambulante Versorgung in der Regelschule zu bieten, d. h., Therapie darf sich nicht in additiven Konzepten erschöpfen. Vielmehr besteht — dem Ganzheitsaspekt sprachbehindertenpädagogischen Handelns entsprechend — die Forderung auf integrative und immanente Strukturformen. Es ist nicht ausgeschlossen, daß hier weiterreichende Strukturänderungen zur Effektivitätssteigerung erforderlich werden. Insgesamt ist ein Verbundsystem von schwerpunktmäßiger Frühförderung und flexiblen Beschulungsangeboten anzustreben (Grohnfeldt 1983).

Sonderpädagogisches Handeln ist dabei nicht institutionenverhaftet. Es richtet sich an dem speziellen Förderbedarf sprachauffälliger bzw. sprachentwicklungsgefährdeter Personen aus. Eine einseitige Zentrierung auf den unmittelbar schulischen Rahmen erweist sich dabei als nicht zwingend. Eine tabellarische Zusammenfassung der wesentlichen Aufgabenbereiche und altersspezifischen Handlungsfelder findet sich bei Grohnfeldt (1983, S. 133).

2.3. Zur Situation in den einzelnen Bundesländern

Hier zeigt sich wiederum deutlich die hohe Abhängigkeit sprachbehindertenpädagogischer Aktivitäten und Institutionen von bildungspolitischen Entwicklungen und spezifischen Bedingungen der zur Betrachtung anstehenden Region. Es gibt Bundesländer mit einem sehr intensiven Ausbau des *Sonderschulwesens* — und damit auch des *Sonderschulwesens* für Sprachbehinderte — in den zurückliegenden Jahren (z. B. Baden-Württemberg) und andere Bundesländer, in denen Ambulanzsysteme, Sprachheilheime sowie klinische Institutionen ei-

nen deutlich höheren Stellenwert besitzen, als er den Schulen für Sprachbehinderte zukommt (z. B. Niedersachsen).

Baden-Württemberg ordnete auch organisatorisch die Frühförderung Sprachbehinderter dem dort detaillierter ausgebauten Sonderschulwesen zu (Orthmann 1978, S. 86 f.).

Eine aktuelle Zusammenstellung hinsichtlich des Ausbaus an vorschulischen und schulischen Institutionen für Sprachbehinderte findet sich bei Wiechmann (1982).

In einem statistischen Überblick zur Zahl der Behinderten an Sonderschulen (Stand Ende 1978) kommt Kerkhoff (1980, S. 27) für 1977 zu deutlichen Unterschieden der Prozentanteile Sprachbehinderter an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung der einzelnen Bundesländer. Die Prozentwerte schwanken zwischen Berlin (0,648) und Hamburg (0,608) als Obergrenze bis zum Saarland (0,028) und Rheinland-Pfalz (0,027). Sie weichen damit zum Teil erheblich von den Richtwerten Sanders ab, der für Sprachbehinderte einen Durchschnittswert von 0,7 Prozent angab. Es ist anzunehmen, daß die Dichte des jeweiligen sonderpädagogischen Versorgungsnetzes in den Bundesländern die unterschiedlichen Prozentwerte Sprachbehinderter mit beeinflusste (institutionelles Paradigma).

Nach Kerkhoff (1980, S. 32) ist der prozentuale Anteil der Sonderschüler an der vergleichbaren Alterspopulation auch im Jahre 1977 gestiegen, bei erstmaligem Sinken der absoluten Zahlen und erstmals fallender Tendenz der absoluten Zahlen Lernbehinderter und ihres prozentualen Anteils an der Gesamtheit der beschulten Behinderten. Hinsichtlich der weiteren Entwicklung wird im Rahmen einer Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 1979 bis 1995 für Sonderschulen bis zum Jahre 1989 mit sinkenden Schülerzahlen gerechnet (Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz 1982).

2.4. Selbstverständnis und Berufsrolle des Sprachbehindertenpädagogen im internationalen Vergleich

Der folgende Überblick versucht, ohne Anspruch auf Vollständigkeit und gemäß den über die unten zusammengetragene Literatur möglichen Erkenntnissen, die Berufsstrukturen des Sprachbehindertenpädagogen im internationalen Aspekt aufzuzeigen.

Zu beachten ist die unterschiedliche Verwendung des Begriffes »Logopäde«.

Zur weiteren Vertiefung der Thematik sei folgende Literaturliste genannt:

Bundesrepublik Deutschland:	Braun u. a. 1980, Sander 1982
DDR:	Theiner u. a. 21981
UdSSR:	Scholz 1978, Schulz 1982, Wlassowa 1982 und 1982 a
Polen:	Theiner u. a. 21981
CSSR:	Theiner u. a. 21981
Ungarn:	Gereben 1979
Schweiz:	Wettstein 1979, Gysi 1979
Frankreich:	Stürmer 1981, Wagner 1981
Luxemburg:	Steichen 1981, Meyer 1981
Belgien:	Cremer-Zanzen 1981
Niederlande:	Belterman 1981
USA:	Höhn 1981, Moddemann 1979, Frings 1980

Im folgenden Überblick nicht berücksichtigt:

Dänemark:	Müller 1981
Italien:	Galliani 1982, Reinartz 1979
Schweden:	Altstaedt 1981
Spanien:	Schmidtke 1981

Tabelle 2: Internationaler Vergleich

Land	Berufsgruppen und -bezeichnungen	Studien-/Ausbildungs- a) dauer b) inhalte (z. B.)	Institutionen, in denen Berufsausübung meist erfolgt	Anmerkungen
Bundesrepublik Deutschland	Sonderschullehrer für Sprachbehinderte; synonym: Sprachheillehrer, Sprachbehindertenpädagoge Dipl.-Päd. Sprachbeh'päd.	a) 8 Sem. (grundst.) 4 Sem. (Aufbau-) Studium an Univ. bzw. Päd. Hochschulen b) Schwerp.: Pädagogik, Psychologie u. sonderpäd. Diagnostik, Therap.	sonderpäd. Beratungsstellen, Vorschulen u. Schulen f. Sprachbeh. seltener: Ambulanzen, Kliniken, Heime	Sprachbehindertepäd. als Teil der Sonderpädagogik
	Logopäde z. B. Sprachtherapeut, Assistenten, Atem-, Stimm- u. Sprechlehrer	a) 3 Jahre an Fachschule b) (fach)medizinisch	Fachkliniken, freie Ambulanzen	nichtärztlicher medizinischer Heilberuf
DDR	Sprachbehindertenpädagoge/Sprachheillehrer/Logopäde (synonyme Bezeichnung)		Ambulanzen, Vorschulen u. Schulen f. Sprachbehinderte, Beratungsstellen	Logopädie als primär pädagogische Wissenschaft
UdSSR	Logopäde		Beratungsst., Vorschulen u. Schulen f. Spr. (Abtlg. I, II), Ambulanzen	Logopädie als Teil der Defektologie, primär pädagogische Wissenschaft
Polen	Logopäde		Spezialvor- u. -grundschulen (z. B. f. Körperbeh., Sehgesch.): Einzel- u. Gruppentherapie	Logopädie in enger Kooperation m. Spezialpäd. (= Wiss. von Bildung u. päd. Therapie benachteiligter Menschen)
CSSR	Logopäde Synonyma: s. DDR		Vorschulen u. Schulen f. Spr. (einschl. Schulen f. Alaliker)	Logopädie als Teilgebiet der Spezialpäd. (= Wiss. v. Gesetzmäßigkeiten der Entwickl., Erzieh. u. Bildg. defektiver Ki., Jugendl. u. Erw.)
Österreich	Sonderschullehrer für Sprachheilpädagogik	a) 6 Sem. (grundst.) an Päd. Akademie b) Schwerp.: Sprachheilpäd., -kunde, Didaktik u. Method. d. Sprachheilpäd.	wie Bundesrepublik Deutschland (ohne Kliniken)	

Land	Berufsgruppen und -bezeichnungen	Studien-/Ausbildungs- a) dauer b) inhalte (z. B.)	Institutionen, in denen Berufsausübung meist erfolgt	Anmerkungen
noch Österreich	Logopäde	a) 2 Jahre an Fachschule b) (fach)medizinisch	wie Bundesrepublik Deutschland	
Ungarn	Dipl.-Logopäde	a) 8 Sem. Hochschulstudium b) Phonetik, Psycholog., Methodik, Medizin	Schulen f. Spr., Heime f. Spr.	Förderung u. Versorgung Spr.-komplex: Logopäde, Kieferorthop., Phoniater, Psychologe usw.
Schweiz	Logopäde	a) dt. (ital., roman.) Schweiz: 6 Sem. frz. Schweiz: 10 b) in frz. Schweiz: bes. akzentuiert Psychol. u. Medizin	Ambulanzen, Reha-Zentren, Vorschulen f. Sprachbeh. soweit zusätzl. Vorauss. vorhanden: Sprachheilklassen, -heime	
Frankreich	Orthophoniste (Sprachheillehrer: 1981 mehr als 3000)		in Klassen f. Kinder mit Entwicklungsverzög., sprachl. Stör. an Ecoles Maternelles	
	Logopäde	6 Sem. an med. Fakultät	freie Praxis, öff. u. priv. Reha-Zentren	teilw. Spezialisierung: Aphasien, Sto., Pol.
Luxemburg	Prof. des Logopäd. Unterrichts			untersteht Unterrichtsministerium
	Orthophoniste (= Logopäde, paramedizinisch)		nur öffentl. Fach-einrichtungen	untersteht Gesundheitsministerium
Belgien	Logopäde (paramedizinisch)	a) 6 Sem. Fachhochschulstudium; Abschluß: Graduat (Weiterstudium z. Lizentiat bzw. Dr. in Logopäd. mögl.)	ambulant, an Schulen oder in freier Praxis	
Niederlande	Logopäde	a) 4jähr. Ganztagsausb. (höherer Berufsunt.)	meist in: Kinderg., Regelsch., Sondersch., Konservatorien, Theaterakad., seltener: freie Praxis, Altersheim, Krankenhaus	
USA	Speech pathologist (syn.: speech therapist, speech clinician)	a) 8 Sem. Hochschulstud.; Abschluß: Bachelor b) Med. stark in Stud. vertreten	Forschung, Vorsch., Schulen (spr. Ki. häufig in Spezialklass. in allg. Sch.), Krankenhaus, mobile Sprachklinik, freie Ambulanz	speech pathology = angew. Verhaltenswiss. Anerkennung als Therapeut von Berufsverband (ASHA)

3. Perspektiven der Weiterentwicklung

Die Gedankengänge zur Weiterentwicklung der Sprachbehindertenpädagogik verstehen sich als Teil eines Kontinuums, bei dem die historischen Ursprünge der Disziplin zurückverfolgt und in ihrer Bedeutung für zentrale Problemfelder diskutiert werden, eine Reflexion der gegenwärtigen Situation erfolgt und eine Einschätzung zukünftiger Rahmenbedingungen vorgenommen wird. Im folgenden sollen die bisherigen Überlegungen zum Selbstverständnis der Disziplin nach einer grundsätzlichen Stellungnahme zur Theoriebildung unter heuristischem Aspekt fortgeführt werden.

3.1. Überlegungen zur Theoriebildung

Die Sprachbehindertenpädagogik kann sich auf keine übergreifende Theorie berufen. Es erscheint derzeit nur bedingt gerechtfertigt, von einer einheitlichen Fachdisziplin mit homogenem Selbstverständnis zu sprechen. In den einzelnen Bundesländern liegt vielmehr ein divergierendes System des Sprachheilwesens vor, das sich nach den jeweiligen regional-historischen Bedingungen, den vorhandenen Institutionen, dem Einfluß der örtlichen Hochschulvertreter sowie der Konstellation der o. g. Faktoren unter den Anforderungen der Praxis entwickelt hat. Übergeordnete Theoriebildungen dagegen sind selten. »Die wissenschaftliche Disziplin Sprachbehindertenpädagogik ist zu verstehen als ein Produkt der letzten Jahre, das von wenigen Fachvertretern geprägt worden ist. Ziel der bisherigen Bemühungen war es dabei, Eigenständigkeit zu markieren, sich aus dem Schatten der Medizin zu lösen und als Pädagogik zu profilieren« (Holtz 1983, S. 69). Nach einer ersten theoretischen Rekonstruktion, die im Sammelband von Knura/Neumann (1980) ihren Höhepunkt erfahren hat, liegen in letzter Zeit unterschiedliche handlungstheoretische Konzepte (Homburg 1978, Braun/Homburg/Teumer 1980, Grohnfeldt/Schoor 1981, Holtz 1983) und Ansätze vor, die den Stellenwert der Frühförderung im Rahmen der Sprachbehindertenpädagogik akzentuieren (Teumer 1978, Grohnfeldt 1982 a, 1983).

Diese Vorüberlegungen führen zur zentralen Frage des Selbstverständnisses der Theoriebildung sowie zum Theorie-Praxis-Verhältnis. Ist die Suche nach *einer* allumfassenden Theorie überhaupt realistisch bzw. anzustreben? Wäre eine derartige Theorie als Vorgabe für die Praxis zu verstehen? Eine solche Ansicht wird an dieser Stelle nicht weiterverfolgt bzw. als ideologische Einengung und normativer Zwang empfunden. »Es wäre auch verfehlt, eine eindeutige wissenschaftstheoretische Festlegung zu fordern. Vielmehr ist die Situation durch ein gleichzeitiges Auftreten unterschiedlicher Richtungen erziehungswissenschaftlicher Grundhaltungen gekennzeichnet, die zudem einer ständigen Veränderung unterliegen« (Grohnfeldt 1981, S. 21). Diese Grundannahme bringt es mit sich, daß die angesprochene Theorievielfalt im Sinne einer permanenten Paradigmenkonkurrenz und -verknüpfung als Ausdruck eines demokratischen Selbstverständnisses grundsätzlich begrüßt und ein Pluralismus als Erkenntnisgewinn (Feyerabend 1978) zur wissenschaftstheoretischen Leitlinie wird.

Die prinzipielle Offenheit bei der Theoriebildung läßt keine direkten praktischen Ableitungen zu, wird aber als nachträgliche Erklärung der Praxis indirekt wirksam. »Didaktische Theorie ist Systematisierung geschehener Erziehungswirklichkeit, sie beeinflusst diese gleichwohl durch ihre Reflexion als Steuerungsmoment« (Bleidick 1978, S. 43). Es ist nicht ausgeschlossen, daß ein derartiges nachgängiges Verständnis von Theorie einem normativen Zirkelschluß unterliegen kann, indem durch die Beschreibung der Praxis diese gerechtfertigt wird und sich in der Theorie die normative Befangenheit wiederholt (Willand 1980). Andererseits ist es nicht möglich, durch Theorie die Wirklichkeit zu antizipieren. Es können lediglich zukünftige Entwicklungslinien vor dem Hintergrund der jeweiligen epochalen, kulturellen und gesellschaftlichen Situation und der damit verbundenen prinzipiellen Befangenheit reflektiert werden.

Die Aufstellung von Theorien erfolgt über Denkmodelle, bei denen komplizierte Gefüge der Realität auf ihre Grundstrukturen reduziert und durch ihre Vereinfachung durchschaubar ge-

macht werden. Als Beispiel soll auf den Zusammenhang von immanentem Menschenbild, didaktischer Grundhaltung und schulischer Organisationsform verwiesen werden (Grohnfeldt 1981a, 1982), bei dem der zugrunde gelegte Behinderungsbegriff als zentrale Kategorie wissenschaftstheoretischer Reflexion bei der Beurteilung diagnostischer, didaktisch-methodischer und institutioneller Fragestellungen herausgestellt wird.

Die folgenden Überlegungen basieren auf der Grundannahme, daß Sprachstörungen seltener auf eindeutig erkennbare Verursachungsmomente zurückgeführt werden können (LKG-Spalte, Aphasie...), sondern vorwiegend durch relative Normabweichungen im Kommunikationsprozeß in Erscheinung treten. Sprachbehinderungen werden nicht als statisch, sondern als dynamisch veränderbare Variable im Entwicklungs- und Sozialisationsprozeß des einzelnen gesehen. Sie erscheinen daher auch über *pädagogische* Interventionen in wohl der Mehrzahl der Fälle beeinflussbar. Aus diesem Selbstverständnis heraus erfolgt eine inhaltliche Präzisierung der oben aufgezeigten Tätigkeits- und Problemfelder der Sprachbehindertenpädagogik.

3.2. Strukturierung zukünftiger Tätigkeitsfelder von Sprachbehindertenpädagogen unter heuristischem Aspekt

3.2.1. Früh- und Elementarbereich

Im Rahmen des Gesamtkonzeptes der Prävention, Kompensation und Rehabilitation von Sprachstörungen nimmt die fachpädagogische Arbeit im Früh- und Elementarbereich einen bedeutenden Stellenwert ein. Von daher soll ausdrücklich für die »Weiterentwicklung dieses an Bedeutung gewinnenden Arbeitsfeldes« (Braun u. a. 1982, S. 111) argumentiert werden.

Das übergreifende Ziel erstreckt sich dabei auf die Verhütung weiterreichender Behinderungen (primäre Prävention). Sollte dies nicht möglich sein, ist ein frühzeitiger Abbau bestehender Sprachauffälligkeiten (sekundäre Prävention) bzw. eine Milderung individueller und sozialer Folgen einer manifesten Behinderung (tertiäre Prävention) anzustreben. Generell sollte sich dabei das *Selbstverständnis* pädagogischen Einwirkens nicht auf das sprachliche Symptom und das einzelne Kind beschränken. Vielmehr werden die allgemeinen Leitlinien der *Mehrdimensionalität* und *Interaktionalität* bei der Diagnose und Förderung herausgestellt. Damit wird zum einen der Blick auf ein weiterreichendes Entwicklungs- und Sozialisationspektrum gelenkt, bei dem das Sprachverhalten in Beziehung zu anderen Entwicklungsbereichen zu sehen ist. Zum anderen wird deutlich, daß eine Sprachstörung erst in ihrem kommunikativen Kontext begreifbar ist. Sämtliche Überlegungen haben sich damit nicht nur auf das Kind, sondern auch auf seine Eltern (und Bezugspersonen) sowie das nähere und weitere soziale Umfeld zu beziehen.

Diagnostik

Das diagnostische Selbstverständnis ist seit dem letzten Jahrzehnt im Wandel begriffen. Anstelle der traditionellen Selektionsdiagnostik wird immer mehr der Aspekt der Förderdiagnostik betont, wobei im Rahmen einer Einheit von Diagnose und Therapie das Auffinden von Ansatzpunkten für die Förderung im Vordergrund steht (Kornmann/Meister/Schlee 1983). Defektorientierte Maßnahmen ordnen sich diesem Konzept unter. Sie werden erst dann mit dem förderdiagnostischen Selbstverständnis unvereinbar, wenn sie isoliert vom pädagogischen Handlungsplan am Symptom ansetzen (Schoor 1981).

Eine derartige Einbettung der Diagnose in den pädagogischen Prozeß beinhaltet, daß der Stellenwert standardisierter Verfahren vergleichsweise gering ist. Es erfolgt eine zunehmende Lösung von klassischen Testgütekategorien bei einem weitgehenden Verzicht auf altersstufenbezogene Vergleichsnormen, da gerade im Vorschulalter den Anforderungen der Objektivität kaum entsprochen werden kann (Kautter/Klein 1982). Statt dessen wird bei einer Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren zunehmend auf Verlaufsbeobachtungen

in Alltagssituationen zurückgegriffen. Die Einbeziehung der Familie und Aufarbeitung der individuellen Lerngeschichte führt dabei zu einer *biographischen Methode* (Grohnfeldt 1982 a). Übergreifendes Ziel ist die jeweilige Ermittlung der »Zone der nächsten Entwicklung« (Wygotski 1977, S. 237), um darauf aufbauend gezielte Fördermaßnahmen einleiten zu können.

Förderung/Therapie

Den vorangegangenen Überlegungen zur Mehrdimensionalität und Interaktionalität entsprechend wird sich die Arbeit mit Sprachbehinderten seltener auf eine reine Symptombehandlung (z. B. isolierte Lautanbildung) beschränken, sondern unter Berücksichtigung des individuellen Bedingungsgefüges eine komplexe Entwicklungsförderung mit spezifisch ausgewiesenen Schwerpunkten umfassen. Nach pädagogischem Verständnis werden gezielte Maßnahmen in ein ganzheitliches Konzept eingebettet (Grohnfeldt 1982 a, Werner 1975 a).

Einen hohen Stellenwert nimmt dabei die Arbeit mit den Eltern sprachauffälliger Kinder ein. Viele Sprachstörungen sind erst im familiären Kontext begreifbar und bedürfen der psychosozialen Intervention. Hier reicht der einzeltherapeutische Übungsansatz, häufig aber auch der (vor)schulische Rahmen nicht aus, um dauerhafte Verhaltensänderungen zu bewirken. Die damit geforderte Einbeziehung der Eltern in die pädagogische Sprachtherapie versteht sich von ihrem Grundkonzept her als *partnerschaftliche Erziehungshilfe* (Speck/Warnke 1983). Sie setzt an einer Beeinflussung der Eltern-Kind-Interaktion an und unterscheidet sich damit prinzipiell von der geläufigen Praxis, daß die Eltern vom Therapeuten Anweisungen erhalten, wie sie zu Hause mit ihrem Kind üben sollen. Die weiterreichenden Ziele bestehen dagegen darin, gemeinsam mit den Eltern

- im gesprächstherapeutischen Prozeß die Situation des sprachbehinderten Kindes individuell nachzuvollziehen,
- Möglichkeiten einer Einflußnahme der familiären Situation auf das Sprachverhalten des Kindes zu reflektieren,
- das Sprach- und Erziehungsverhalten in der Familie besser auf das Kind abzustimmen.

Praktische Erfahrungsberichte derartiger familiengerichteter Aktivitäten beziehen sich auf allgemeine Fragen der Elternarbeit bei sprachbehinderten Kindern (z. B. *Merei* 1978, *Overbeck* 1979, *Bachmann* 1980, *Schneider-Haber* 1979, *Meixner* 1979, *David-Petrak* 1981, *Lotzmann* 1981), eine Veränderung der verbalen Mutter-Kind-Interaktion (*Motsch* 1981, *Wyatt* 1973, *Webster* 1980) bzw. eine weiterreichende Aufdeckung des interaktionalen Gefüges im dialoggestörten Bezugssystem (*Steffen* 1979). Dies beinhaltet häufig eine Aufarbeitung familiärer Konflikte, beispielsweise über biographische Methoden (*Dührssen* 1981, *Stierlin* 1975) oder das nicht-direktive Beratungsgespräch (*Rogers* 1973, *Tausch/Tausch* 1981; bei Sprachbehinderten: *Muchitsch* 1978).

Zu beachten ist jedoch dabei, daß elternbezogene Hilfen nicht in einheitlicher Weise methodisch machbar sind (*Spörri* 1982), letztlich an die Mitarbeit der Eltern gebunden sind und unkontrollierbare Auswirkungen auf Eltern und Kind haben können (Darstellung und Kritik: *Grohnfeldt* 1983, 1983 a).

Fragen der institutionellen Verwirklichung

Der organisatorische Rahmen der Arbeit mit Sprachbehinderten hängt von den regionalen Bedingungen und der spezifischen historischen Einbettung, aber auch vom Selbstverständnis der beteiligten Wissenschaftsdisziplinen ab. Dementsprechend sind aufgrund der schulischen Ausrichtung der Sprachbehindertpädagogik die meisten Institutionen zur Frühförderung (Beratungsstellen, Schulkindergärten ...) als vorschulische Einrichtungen der Sprachbehindertenschule zugeordnet.

Dies entspricht nicht immer der Struktur von Sprachbehinderungen, die häufig in allgemeine Entwicklungsstörungen eingebettet sind und dementsprechend eine *interdisziplinäre* Begut-

achtung und Förderung benötigen. Analog wird gefordert, die Organisationsformen *behinderungsübergreifend* zu konzipieren. Das Konzept der »Frühpädagogischen Stationen« in Bayern (Speck 1980, *Arbeitsstelle Frühförderung Institut für Sonderpädagogik der Universität München* 1982) entspricht diesem Ansatz. Dabei wird den geforderten familiengerichteten Aktivitäten in mobilen Diensten ein hoher Stellenwert eingeräumt.

Für die zukünftige Entwicklung wird ein gleichzeitiges Auftreten behinderungsspezifischer und behinderungsübergreifender Einrichtungen zu erwarten sein. Es ist anzunehmen, daß hier in den einzelnen Bundesländern aufgrund unterschiedlicher sozialpolitischer Wertentscheidungen verschiedenartige Akzente gesetzt werden. Zu erhoffen ist, daß hier keine kurzschlüssigen finanzpolitischen Entscheidungen (z. B. Abbau von Reisekostenerstattungen . . .) zu Lasten der Kinder gehen.

Es bleibt festzuhalten, daß durch die Einflußnahme im Früh- und Elementarbereich eine Verhütung bzw. ein frühzeitiger Abbau von Sprachstörungen zukunftsweisend in Aussicht gestellt wird (Grohnfeldt 1983). Andererseits werden früh einsetzende Maßnahmen die Förderung von Kindern im Schulalter nicht grundsätzlich überflüssig machen können.

3.2.2. Schulbereich

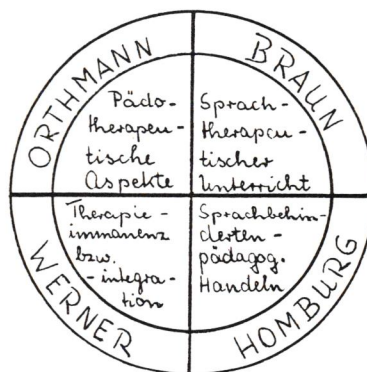
Schulen für sprachbehinderte Kinder und Jugendliche sind aus hiesiger Perspektive nur vertretbar, wenn dort didaktisch-methodische Theorien Anwendung finden, die dem Sprachbehindert-Sein eines Menschen auf ganzheitlicher Basis ein jeweils optimal adaptiertes Rehabilitationsangebot zur Verfügung stellen (Werner 1977).

Die derzeit in unseren stationären Gegenstandsbereichen diesbezüglich realisierten Prozesse können leider viel zu oft nur bedingt jenem Anspruch genügen (Carstens 1981, Holtz 1983).

Bei allen Bemühungen um Eruiierung, Absicherung und Weiterentwicklung didaktisch-methodischer Theorie- und Handlungsansätze in der Sprachbehindertenpädagogik ist — zumindest im derzeitigen Stadium — unabdingbar, daß »Theoriepluralität ohne Absolutheitsanspruch« (Grohnfeldt 1982 b, S. 27) akzeptiert wird. Prinzipiell zulässige und notwendige Kritik an allen Theoriepositionen (siehe z. B.: Holtz 1983) darf die spezifischen Schwierigkeiten, die in der historischen Entwicklung der Sprachbehindertenpädagogik liegen, genausowenig übersehen wie ihren Status als Integrationswissenschaft.

Darüber hinaus sind die Voraussetzungen und Möglichkeiten, an den Universitäten und Hochschulen, wo Sprachbehindertenpädagogik gelehrt wird, systematische Forschung auf diesem sonderpädagogischen Gebiet zu betreiben, nach wie vor höchst unbefriedigend. Ob dieser Tatbestand in absehbarer Zeit nachhaltig verändert werden kann, bleibt fraglich.

Soweit von uns derzeit zu erkennen, dürften vor allem die folgenden Ansätze den neueren Stand der didaktischen Theoriediskussion in der Sprachbehindertenpädagogik markieren.



Ohne hier in eine detailliertere Erörterung und Vorstellung der einzelnen Konzepte eintreten zu können, sei doch festgehalten, daß die im obigen Überblick links von der senkrechten Unterteilung genannten Ansätze eine Reihe von inneren Parallelen und Berührungspunkten aufweisen (*Orthmann, Werner*).

Allen vier Konzeptionen ist selbstverständlich gemeinsam, daß sie unter erziehungswissenschaftlichem Denkansatz die Handlungsfelder erklären und strukturieren.

Orthmann und *Werner* sehen Erziehung und Unterricht einerseits und die in unseren Schulen durchgeführten Therapieformen andererseits als wesensgleich. Sie befinden sich damit in Übereinstimmung mit *Rothe, Becker/Sovak* oder *Solarova*. Das zentrale Medium des Unterrichts, nämlich die Sprache, wird bei beiden Autoren — in unterschiedlicher Intensität und Konsequenz — selbst zum Unterrichtsgegenstand und begründet wesentlich den spezifischen didaktischen Rahmen des sonderpädagogischen Prozesses. *Orthmann* hat die sprachrehabilitativen («therapeutisch») akzentuierten Unterrichtsphasen als *pädotherapeutische Aspekte* (1977, S. 47) bezeichnet, während *Werner* (1975, S. 77 f.) von *therapieimmanentem Unterricht* spricht und seine Konzeption an das lehr- bzw. lerntheoretische Didaktikmodell der »Berliner Schule« anlehnt. Beide Autoren richten die therapeutischen Angebote während des Unterrichts einmal auf die *engere* Sprachstörungssymptomatik (Phonetik, Phonologie, Syntax usw.) und zum anderen auf die *weitere*, die z. B. die Bereiche Sozialverhalten, Kommunikation (*Horsch/Werner* 1982), Motorik, Motivation usw. beinhaltet. *Werner* möchte dabei die in den zusätzlich zum therapieimmanenten Unterricht an unseren stationären Einrichtungen durchgeführten einzel- und/oder gruppentherapeutischen Arbeitsinhalte jeweils konsequent in den Unterrichtsablauf eingebracht sehen, so daß sich dort regelmäßig Anwendungs- und Vertiefungsfelder für die angebahnten kommunikativen Grundleistungen ergeben. Mag in der Einzel- und/oder Gruppentherapie die therapeutische Maßnahme auch zum Teil und phasenweise mehr auf ein »pattern-drill« hin ausgerichtet sein, so wird durch die systematische Hereinnahme der dort erreichten Basisleistung in den therapieimmanenten (-integrierten) Unterricht die letztlich bei der hier zu therapierenden Schülerpopulation unabdingbare Ganzheitlichkeit der sonderpädagogischen Intervention begründet und dokumentiert.

Das von *Braun* (1983 a, S. 167 f.) vorgestellte Konzept *sprachtherapeutischer Unterricht* basiert auf einer dynamischen Strukturtheorie der Interdependenz des dialektischen Verhältnisses von sprachlichen Lernvoraussetzungen einerseits und sprachlichen Anforderungen andererseits. Es geht als kindorientierter Ansatz auf ein psycholinguistisches Kompetenzmodell zurück.

Unterricht und Therapie werden, trotz einiger gemeinsamer Elemente, nicht wesensgleich gesehen. Über die Prinzipien der Interdependenz und Dynamisierung werden unterschiedliche Formen der Verbindung von Unterricht und Sprachtherapie legitimiert — sowohl additive als auch integrative und immanente Verbindungsformen.

»Unterricht meint generell organisiertes Lernen und Lehren, während Sprachtherapie alle organisierten Maßnahmen zur Beseitigung von Sprachstörungen umfaßt und sowohl somatische Behandlung als auch psychotherapeutische Beeinflussung als auch didaktische Führung beinhalten kann.

Wenn Unterricht bei Sprachbehinderten die Aufgabe der Vermittlung von Bildungsinhalten erfüllen will und in besonderer Weise die dafür erforderlichen sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten bei den sprachbehinderten Schülern aufzuarbeiten sucht, ... ist die Zielvorstellung des sprachtherapeutischen Unterrichts gegeben« (1983 a, S. 168).

Die Realisierung der Konzeption sprachtherapeutischen Unterrichts, eines Unterrichts, der nicht nur an Schulen für Sprachbehinderte gebunden ist (S. 176), sieht *Braun* als sehr schwierig und »vermutlich nur approximativ« (S. 177) möglich an.

Homburg, der sein Konzept auf materialistischer Erkenntnisgrundlage aufbaut, sieht die Qualität *sprachbehindertenpädagogischer Handlungen* darin, Rückstände der Individuation Sprachbehinderter »hinter dem allgemein Möglichen weitgehend aufzuheben mit dem

Schwerpunkt der Analyse von Sprachhandlungsstrukturen und der stufenweisen Verbesserung ihrer Qualität« (1978, S. 474).

Für die Didaktik der Sprachbehinderten legt *Homburg* einen Lernziel- und Lerninhaltskatalog vor (S. 477 f.), der folgende Bereiche erfaßt:

- Schulübergreifende Fähigkeiten und Kenntnisse
- Fähigkeit, den Lebensraum Schule zu gestalten
- Fähigkeit, Unterricht zu planen
- Fähigkeit, Behinderte zu unterrichten und zu erziehen
- Fähigkeit, Verlauf und Ergebnisse schulpraktischen Handelns kritisch zu reflektieren
- Behinderte untersuchen und behandeln können
- Sprachbehindertenpädagogische Spezialqualifikationen.

Er versteht diese Vorschläge als grundlegende Überlegungen, deren praktische und hochschuldidaktische Konsequenzen im Detail noch nicht übersehbar seien.

Trotz zugestandener Erschwerungen bei der Realisierung (siehe *Braun*) erscheint es uns außerordentlich bedeutsam, daß alle angesprochenen Ansätze eine grundsätzliche Verbindung therapeutischer Prozesse mit Unterricht aufzeigen.

Die häufig zitierte »Dualismusproblematik« ist damit wohl zumindest soweit reduzierbar, daß unsere schulische Arbeit ein spezifisches didaktisch-methodisches Gefüge erhalten kann, das von den Strukturen im allgemeinen Schulwesen mehr oder weniger weit abweicht.

3.2.3. Jugend- und Erwachsenenalter

Obleich erste Vorschläge zur verbesserten Ausgestaltung und Erweiterung des Tätigkeitsfeldes der Sprachbehindertenpädagogik in der Erwachsenenbildung bereits auf die Jahrhundertwende zurückgehen (*Werner* 1979, S. 51, und 1981, S. 157), bedarf diese Arbeit nach wie vor dringend einer Optimierung und Effektivierung seitens unserer Fachdisziplin. Wie auch andernorts dargelegt (*Werner* 1981, S. 156 f.), halten wir den Sprachbehindertenpädagogen bei der Rehabilitation von Aphasikern oder von Kehlkopfektomierten für prinzipiell durchaus kompetent, dieses um so mehr, als es bei jenen Patientengruppen ganz überwiegend auch darum geht, Umerziehungsprozesse in den privaten und beruflichen Lebensbereichen synchron zur engeren sprachlichen Rehabilitation in die Wege zu leiten und durchzuführen. Es erscheint uns daher nicht haltbar, die Rehabilitation dieser Klientel überwiegend oder ausschließlich im fachmedizinischen Sektor bzw. bei den nichtärztlichen medizinischen Heilberufen anzusiedeln. Aus dem (Sprach-)Behindert-Sein jener Menschen ist eine derartige Zuordnung jedenfalls nicht begründbar!

Am Beispiel der Aphasietherapie zeigt *Tsvetkova* (1980, S. 183 f.) auf, welche Dimensionen die vom Sprachbehindertenpädagogen zu initiiierenden Erziehungs- bzw. Umerziehungsprozesse umfassen. Analog der Erkenntnis, daß die Aphasie keine isolierte Störung sei, sondern die Konstituenten: (1) Sprachstörung im engeren Sinne, (2) Störungen der Beziehungen zwischen Sprache sowie anderen psychisch-geistigen Bereichen und (3) Persönlichkeitsstörungen besitze, wurden dreierlei Therapieverfahren entwickelt. Es handelt sich dabei um: (1) Verfahren, welche die Sprache selbst beeinflussen, (2) Verfahren, die weitere psychisch-geistige Bereiche beeinflussen, und (3) Verfahren, die die Gesamtpersönlichkeit der Patienten, deren Emotionen und Handeln, beeinflussen.

Wie *Weuffen* (1981, S. 277) nachweist, zeigen katamnestiche Untersuchungen bei Stotterern im Erwachsenenalter in vielen Fällen Ergebnisse dahin gehend, daß diejenigen, die im Kindesalter als »therapiert« entlassen wurden, im Erwachsenenalter erneut Sprachsymptome besitzen, und Stotterer, die zunächst kaum Therapieerfolge erkennen ließen, gar nicht selten nach Jahren symptomfrei waren. Nicht zuletzt dieser Sachverhalt postuliert den Ausbau nachgehender Fürsorge für Sprachbehinderte bis ins Erwachsenenalter (siehe auch: *Schneider-Haber* 1980, S. 478 f.).

3.2.4. Sachgerechte Weiterentwicklung integrativer Rehabilitationskonzeptionen

Die Reutlinger Projektgruppe Frühförderung stellte mehrere Thesen zur Integration behinderter Kinder im Frühbereich auf, die auszugsweise und stichwortartig wiedergegeben werden sollen (1982, S. 403 f.):

Integration als humane Aufgabe der gesamten Gesellschaft (nicht nur von Behinderten ausgehende Anstrengungen zur Integration, sondern auch Umdenken und Umlernen seitens der Nichtbehinderten); Integration nicht nur als räumliches (siehe *Knura*: »Ghettobildung«, zit. in: *Zuckrigl* 1980, S. 118) und zeitliches Mit- oder Nebeneinander Behinderter und Nichtbehinderter (vielmehr gemeinsames Handeln mit gemeinsamen Zielen); über Veränderungen im Bewußtsein und in der Lebensgestaltung Nichtbehinderter die Integration Behinderter in Öffentlichkeit, Freizeit, Wohnen, Arbeits- und Wirtschaftswelt voranbringen (wenn Integration z. B. nur im Frühbereich ansetzt, bleibt sie hinter den eigentlichen Problemen in Schule — siehe dazu auch: *Bruckmüller* 1982, S. 18 f. —, Arbeits- und Wirtschaftswelt stehen); Integrationsprobleme für einen Teil der Behinderten (dazu z. B.: *Prändl* 1982, S. 41). Damit wird die Rehabilitation in mehr integrativ organisierten und strukturierten Institutionen oder in (zunächst) mehr separativ strukturierten nur für jeden Behinderten individuell begründbar.

Im Forschungsbericht der Reutlinger Projektgruppe (1982, S. 408/409) werden mehrere Formen (5) integrativer Frühförderung unterschieden, wobei Frühförderung eines Teils der Behinderten in Regelkindergärten überall dort anzustreben sei, wo geeignete Voraussetzungen in jenen Institutionen vorliegen, wie etwa Aufnahmeentscheidung bei der Erzieherin, Informations- und Weiterbildungsmöglichkeiten für die Erziehungskräfte, Begrenzung — eventuell Reduktion — der Gruppengröße.

Für eine weitergehende Integration Sprachbehinderter in das allgemeine Schulwesen (Primar- und Sekundarbereich) wurden bereits »infrastrukturelle Voraussetzungen« formuliert (*Werner* 1975, S. 77), deren Realisierung in den entscheidenden Punkten nach wie vor aussteht. Während sich die etablierten Sonderschulen in der Integrationsdiskussion weitgehend »einzuigeln« scheinen (*Speck* 1982, S. 152), gleitet die Diskussion »am schweigenden Block des elektiven Schulsystems« ab, eines Schulsystems, das — gesellschaftlich bestimmt — in die Notwendigkeit von Leistung und Selektion eingebunden ist (siehe auch: *Bruckmüller* 1982, S. 22). *Speck* stellte bei dieser Sachlage die sicher berechnete Frage, ob soziale Integration Behinderter nicht besser außerhalb der Schule, d. h. im sozialpädagogischen Bereich, weiterzuverfolgen sei.

»Elitäre Schulmodelle als Sonder-Integrationsversuche mit nicht übertragbaren Arbeitsbedingungen« oder »regionalisierende Ansätze schulischer Integration« als sozialpolitische Intentionen (*Speck* 1982, S. 152) sind auch aus unserer Perspektive wenig hilfreich im Bemühen, integrative Rehabilitationskonzepte Sprachbehinderter tatsächlich voranzubringen.

Selbst wenn eines Tages die überwiegende Mehrzahl der aufgeführten Prämissen im allgemeinen Schulwesen erfüllt sein sollte und somit hinreichend Gewähr gegeben wäre, daß sich die sogenannten schulischen Integrationsjahre im nachhinein nicht als Frustrationsjahre ausweisen (*Dörr* 1974), wird unser Sonderschultyp — in seinem Bemühen dann wesentlich ausgerichtet auf die schwer-sprachbehinderten Kinder — zumindest in seiner Grundschulstufe nicht überflüssig werden können (*Werner* 1975, S. 77).

Diese auch heute noch gültige Feststellung steht der Zustimmung zu einer sachlich begründeten weitestmöglichen Integrations- und Teamarbeit mit anderen sonderpädagogischen Fachrichtungen und mit der allgemeinen Vorschul- und Schulpädagogik nicht entgegen (siehe dazu auch: *Reutlinger Projektgruppe Frühförderung, Kautter* u. a. 1982, S. 95/96).

Damit — sowie aufgrund der historischen Entwicklungsbedingungen — ist für uns in der Bundesrepublik die Konzeption eines Landes ohne Sonderschulen — analog etwa zu Italien (*Reinartz* 1979) — keine Alternative. Allerdings muß, nach und über die Schaffung bzw. den Ausbau geeigneter Aufnahmevoraussetzungen im allgemeinen Vorschul- und Schulwesen,

ein höheres Maß an sozialer Integration bei Bildung und Erziehung Behinderter, d. h. hier konkret: Sprachbehinderter, angestrebt werden (vgl. z. B. Dänemark: Müller 1981, S. 183).

Parallel zu diesen zukünftig im Regelbereich verstärkt voranzubringenden organisatorischen Integrationsmaßnahmen wird die temporär (zumindest) segregierende Institution Schule für Sprachbehinderte vor allem qualitativ weiterentwickelt werden müssen. Eine von Grohnfeldt 1983 durchgeführte Meinungsumfrage bei den Leitern von Sprachbehindertenschulen in der Bundesrepublik und West-Berlin ergab insgesamt keine Befürwortung des weiteren Ausbaus dieser Einrichtungen nach traditionellem Vorbild. Statt dessen wurde eine Strukturänderung zur Effizienzsteigerung gewünscht, die über eine interdisziplinäre Öffnung (hauptamtliche Mitarbeit von Psychologen, Sozialarbeitern, eventuell eines Arztes), über die Bereitstellung gezielterer Verfahren zur Diagnostik und Therapie sowie über eine verbesserte Integration von Therapie und Unterricht möglich erscheint (Grohnfeldt 1984).

3.3. Koordination und Vereinheitlichung von Studiengängen der Sprachbehindertenpädagogik

Zur Realisierung der aufgezeigten Entwicklungsperspektiven für die Sprachbehindertenpädagogik in der Bundesrepublik scheint es dringend geboten, die an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen des Bundesgebietes angebotenen Studiengänge für diese Fachrichtung den genannten Tätigkeitsfeldern entsprechend neu zu koordinieren. Fragen der Vereinheitlichung sollten dabei langfristig über punktuelle Forderungen hinausreichen und ein übergreifendes Gesamtkonzept anstreben. In Anlehnung an das vom Verband Deutscher Sonderschulen e. V. zur Diskussion gestellte Konzept einer praxisorientierten Sonderschullehrerausbildung (Merzbacher 1982) sollen hier Überlegungen angestellt werden, den Ausbildungsgang von Sprachbehindertenpädagogen unter *aufgaben- und berufsfeldbezogenem Aspekt* neu zu strukturieren.

Generell ist davon auszugehen, daß eine ausschließliche Zentrierung auf den schulischen Rahmen sich im Hinblick auf den Förderbedarf sprachbehinderter und sprachentwicklungsgefährdeter Personen nicht als zwingend erweist (analog: Speck 1982, Iben 1982, Sander 1982). Dementsprechend sollte eine eingleisige, nur auf die schulische Arbeit bezogene Ausbildung vermieden werden. Analog fordert der Verband Deutscher Sonderschulen in seinen »Leitlinien zur pädagogischen Förderung Behinderter«, daß die Hochschulen »nicht nur unter dem Aspekt der Lehrerausbildung zu sehen« sind (1982, S. 131).

Zur Kompetenzerweiterung in den von Sprachbehindertenpädagogen ausgefüllten Tätigkeitsfeldern wäre eine Verbesserung der Qualifikation in folgenden Bereichen erforderlich:

- Die Herausstellung der *präventiven Möglichkeiten im Früh- und Elementarbereich* bei sprachentwicklungsgefährdeten Kindern verlangt nach einer Intensivierung der theoretischen sowie praktischen Grundlagen sozialpädagogischer Anteile in der Ausbildung. Darüber hinaus müßten Fragen der *Elternberatung und Gesprächsführung* zur Durchführung familiengerichteter Aktivitäten einen höheren Stellenwert erhalten.
- Der zunehmenden Zahl mehrfachbehinderter Kinder und Jugendlicher wegen, die im institutionellen Rahmen des Sprachheilwesens zu betreuen sind, sollte grundsätzlich eine weitere sonderpädagogische Fachrichtung — neben der Sprachbehindertenpädagogik — in den Studiengängen obligatorisch integriert sein. Der Umfang dieser Studienangebote darf keinesfalls unter die Grenzen gehen, unterhalb derer in der Praxis tatsächlich mehrfachbehinderten Sprachbehinderten fachlich fundierte und effektive Erziehung sowie Rehabilitation vom Sprachbehindertenpädagogen angeboten werden kann.
- Das bisher wenig beachtete Praxisfeld der Rehabilitation sprachbehinderter Erwachsener müßte ausgebaut werden. Dies beinhaltet die Intensivierung grundlegender Fachkenntnisse sowie die Vorbereitung auf die Arbeit im Team (beispielsweise bei der Aphasietherapie).

Generell muß eine vermehrte *Praxisorientierung* gerade in den hier akzentuierten Tätigkeitsfeldern sichergestellt sein. Dies bedeutet, daß mehrwöchige Praktika unter Supervision im außerschulischen Bereich (Kindergärten, klinische Einrichtungen . . .) obligatorisch werden. Von seiten der Hochschulen wären — in Abhängigkeit von der personellen Besetzung und den Studentenzahlen — praxisbezogene Veranstaltungsformen zu intensivieren (Grissemann 1983, Motsch 1983). Im Hinblick auf politische Grundsatzentscheidungen scheint uns der postgraduale Studiengang dem grundständigen Studium an Praxiserfahrung der Absolventen überlegen zu sein. Dies gilt besonders dann, wenn zwischen dem regelpädagogischen Erststudium und dem sonderpädagogischen Zweitstudium eine längere selbstverantwortliche praktische Tätigkeitsphase im Rahmen des allgemeinen Schulwesens (eventuell auch Vorschulwesens) liegt.

Insgesamt läßt sich aus dem Förderbedarf sprachbehinderter und sprachentwicklungsgefährdeter Personen die Notwendigkeit einer Qualifikationsverbesserung der entsprechenden sonderpädagogischen Fachkräfte durch eine erweiterte Ausbildung ableiten. Parallel dazu wird eine erheblich bessere personelle und sachliche Ausstattung unserer Studienstätten für Forschungszwecke an verantwortlicher Stelle deutlichst zu vertreten sein, wenn die gerade auch im politischen Felde immer wieder zum Ausdruck gebrachten Integrationsabsichten für Behinderte — und damit auch für Sprachbehinderte — in unsere Gesellschaft nicht letztlich Lippenbekenntnisse bleiben sollen. Ohne optimale und intensive Rehabilitationsanstrengungen in Theorie und Praxis erscheint das politische Ziel einer möglichst weitgehenden Integration des sprachbehinderten Menschen in unsere Gesellschaft und in unseren Staat in hohem Maße fraglich.

Literatur

- Altstaedt, Ingeborg: Fortschritte der Integration behinderter Schüler in Schweden, *Sonderpädagogik* 11 (1981), S. 49—57.
- Arbeitsstelle Frühförderung Institut für Sonderpädagogik der Universität München (Hrsg.): Pädagogische Förderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder. München 1982.
- Bach, H.: Bemerkungen zur Studienreform unter besonderer Berücksichtigung der Sonderpädagogik. *Sonderpädagogik* 12 (1982), S. 181—186.
- Bachmann, G./Beck, Christine/Siek, K.: Anleitung der Eltern physisch-psychisch geschädigter Kinder. *Die Sonderschule* 25 (1980), S. 214—222 und S. 272—274.
- Belتمان, Tina: Zur Situation der Logopädie in den Niederlanden. *Die Sprachheilarbeit* 26 (1981), S. 149—151.
- Bleidick, U.: Lernbehindertendidaktik — prospektiv. In: Baier, H. (Hrsg.): Unterricht in der Schule für Lernbehinderte. Donauwörth 1978, S. 15—45.
- Braun, O.: Therapeutische Intervention in der Schule für Sprachbehinderte. In: Grohnfeldt, M./Schoor, U. (Hrsg.): *Sonderpädagogisches Handeln in der Sprachbehindertenpädagogik*. Berlin 1981, S. 99—112.
- Braun, O.: Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Sprachbehindertenpädagogik, dargestellt am sprachtherapeutischen Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte. *Die Sprachheilarbeit* 25 (1980), S. 135—142.
- Braun, O./Homburg, G./Teumer, J.: Früherfassung und Früherziehung sprachbehinderter oder von Sprachbehinderung bedrohter Kinder. *Die Sprachheilarbeit* 27 (1982), S. 111—120.
- Braun, O./Homburg, G./Teumer, J.: Grundlagen pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten. *Die Sprachheilarbeit* 25 (1980), S. 1—17.
- Braun, O.: Konzepte und Organisationsformen zur Rehabilitation Sprachbehinderter. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (Hrsg.): *Konzepte und Organisationsformen zur Rehabilitation Sprachbehinderter*. Hamburg 1983, S. 15—25.
- Braun, O.: Sprachtherapeutischer Unterricht in Theorie und Praxis — Bestandsaufnahme und Diskussion —. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (Hrsg.): *Konzepte und Organisationsformen zur Rehabilitation Sprachbehinderter*. Hamburg 1983 a, S. 167—178.
- Bruckmüller, Maria: Schule unter einem gemeinsamen Dach. *Der Sprachheilpädagoge* 14 (1982), S. 18—22, Heft 4.

- Carstens, H.: Untersuchungen zur verbalen Interaktion im Unterricht der Schule für Sprachbehinderte. Frankfurt/M., Bern 1981.
- Cremer-Zanzen, Mathilde: Die sprachheilpädagogische Erfassung und Behandlung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Belgien. Die Sprachheilarbeit 26 (1981), S. 145—148.
- Dannenbauer, F. M./Dirnberger, W.: Aspekte eines therapieorientierten Unterrichts in der Schule für Sprachbehinderte — Kriterien und Realisierungsmöglichkeiten für die Grundstufe. Die Sprachheilarbeit 26 (1981), S. 313—325.
- David-Petrak, Helmtraud: Psychologisch-pädagogische Grundsätze bei der Beratung von Eltern sprachgeschädigter Kinder. Die Sonderschule 26 (1981), S. 281—285.
- Dirnberger, W.: Entwicklung, Stand und Neugestaltung des Sprachheilschulwesens in Deutschland. Hannover 1973.
- Dührssen, Annemarie: Die biographische Anamnese unter tiefenpsychologischem Aspekt. Göttingen/Zürich 1981.
- Feyerabend, P. K.: Der wissenschaftstheoretische Realismus und die Autorität der Wissenschaften. Braunschweig/Wiesbaden 1978.
- Frings, M. L.: Das Sprachheilwesen im amerikanischen Bundesstaat Kalifornien. Die Sprachheilarbeit 25 (1980), S. 147—152.
- Galliani, L.: Situation und Probleme der Sonderpädagogik in Italien. Z. Heilpäd. 33 (1982), S. 193—203.
- Gereben, Katalin: Früherfassung und Frühbehandlung Sprachbehinderter in Ungarn. Der Sprachheilpädagoge 11 (1979), S. 33—40, Heft 4.
- Grissemann, H.: Das Problem der Handlungskompetenz im Rahmen der akademischen Ausbildung in der Sonderpädagogik. Vjschr. f. Heilpäd. u. ihre Nachbargebiete (VHN) 52 (1983), S. 26—40.
- Grohnfeldt, M.: Handlungstheoretische Aspekte in der Sprachbehindertenpädagogik. In: Grohnfeldt, M./Schoor, U. (Hrsg.): Sonderpädagogisches Handeln in der Sprachbehindertenpädagogik. Berlin 1981, S. 21—33.
- Grohnfeldt, M.: Zum Selbstverständnis der Sprachbehindertenpädagogik als sonderpädagogische Disziplin. Z. Heilpäd. 32 (1981a), S. 425—429.
- Grohnfeldt, M.: Behinderungsbegriff und Modellbildung in der Sprachbehindertenpädagogik. Situationsanalyse unter besonderer Berücksichtigung des Paradigmakonzepts. Z. Heilpäd. 33 (1982), S. 789—802.
- Grohnfeldt, M.: Störungen der Sprachentwicklung. Berlin 1982a und ²1983.
- Grohnfeldt, M.: Überlegungen zur wissenschaftstheoretischen Standortbestimmung der Sprachbehindertenpädagogik. Die Sprachheilarbeit 27 (1982b), S. 25—28.
- Grohnfeldt, M.: Standortanalyse und Aufgabenstellungen der Sprachbehindertenpädagogik. Die Sprachheilarbeit 28 (1983), S. 129—143.
- Grohnfeldt, M.: Frühförderung sprachentwicklungsgestörter Kinder durch Beeinflussung der verbalen Mutter-Kind-Interaktion? Sprache — Stimme — Gehör 7 (1983 a), S. 27—31.
- Grohnfeldt, M.: Problemfelder und Aufgabenbereiche der Sprachbehindertenpädagogik im Spiegel einer Meinungsumfrage. Die Sprachheilarbeit 29 (1984).
- Grohnfeldt, M.: Überlegungen zu einer prospektiven Sprachbehindertenpädagogik. Z. Heilpäd. 25 (1984 a).
- Grohnfeldt, M./Schoor, U. (Hrsg.): Sonderpädagogisches Handeln in der Sprachbehindertenpädagogik. Berlin 1981.
- Gysi, Barbara: Pädagogische Förderung Behinderter in der Schweiz. Luzern 1979.
- Höhn, Ursula/Bürli, A.: Sondererziehung in den USA. Der Sprachheilpädagoge 13 (1981), S. 71—73, Heft 1.
- Holtz, A.: Themen, Thesen, Theorien in der Sprachbehindertendidaktik. Die Sprachheilarbeit 28 (1983), S. 69—78.
- Homburg, G.: Die Pädagogik der Sprachbehinderten — grundlegende Überlegungen. Rheinstetten 1978.
- Horsch, Ursula/Werner, L.: Kommunikationstheoretische Überlegungen zur Therapieimmanenz bei sprachbehinderten Schülern. Die Sprachheilarbeit 27 (1982), S. 138—148.
- Iben, G.: Heilpädagogische Perspektiven jenseits der Sonderschulen. In: Klein, G./Möckel, A./Thalhammer, M. (Hrsg.): Heilpädagogische Perspektiven in Erziehungsfeldern. Rheinstetten 1982, S. 12—19.

- Kautter, H./Klein, G. — Reutlinger Projektgruppe Frühförderung — (Hrsg.): Frühförderung entwicklungsverzögerter und entwicklungsgefährdeter Kinder. Stuttgart 1982 (erhältlich über PH Rtl.).
- Kerkhoff, W.: Behinderte in Sonderschulen: Ein statistischer Überblick. *Sonderpädagogik* 10 (1980), S. 20—33.
- Knura, Gerda: Grundfragen der Sprachbehindertenpädagogik. In: Knura, Gerda/Neumann, B. (Hrsg.): *Pädagogik der Sprachbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 7.* Berlin 1980, S. 3—64.
- Knura, Gerda: Grundfragen der Erziehung, des Unterrichtens und der Therapie in der Schule für Sprachbehinderte. In: Knura, Gerda/Neumann, B. (Hrsg.): a.a.O. S. 413—421.
- Knura, Gerda/Neumann, B.: (Hrsg.): *Pädagogik der Sprachbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 7.* Berlin 1980.
- Kornmann, R./Meister, H./Schlee, J. (Hrsg.): *Förderungsdiagnostik. Konzept und Realisierungsmöglichkeiten.* Rheinstetten 1983.
- Kroppenberg, D.: *Sprachliche Beeinträchtigung unter sonderpädagogischem Aspekt.* Berlin 1983.
- Lotzmann, G. (Hrsg.): *Elternberatung und Familientherapie bei Sprach-, Sprech- und Hörstörungen.* München 1981.
- Meixner, Friederike: Eltern als Kotherapeuten bei der Sprachanbildung. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (Hrsg.): *Psychosoziale Aspekte bei Sprachbehinderungen.* Hamburg 1979, S. 183—187.
- Merei, Vera: Schulung und Beratung von Eltern und Kindergärtnerinnen in der Betreuung sprachgestörter vorschulpflichtiger Kinder. *Der Sprachheilpädagoge* 10 (1978), S. 23—32, Heft 1.
- Merzbacher, Gertraude: Überlegungen zu einer aufgaben- und berufsfeldbezogenen Sonderschullehrer-ausbildung. Unveröff. Manuskript vom 3. 11. 1982 (Referat für Sonderschullehrer-ausbildung, Verband Deutscher Sonderschulen e.V.).
- Meyer, L.: Sprachtherapie in Luxemburg. *Der Sprachheilpädagoge* 13 (1981), S. 68—78, Heft 3.
- Muchitsch, Elvira: Das nicht-direktive Beratungsgespräch mit Bezugspersonen Behinderter. *Der Sprachheilpädagoge* 10 (1978), S. 17—32, Heft 3.
- Müller, H.: Sonderunterricht in Dänemark. *Sonderpädagogik* 11 (1981), S. 181—183.
- Moddemann, H.: Die Ausbildung zum Speech Pathologist (Sprachtherapeuten) in den USA. *Der Sprachheilpädagoge* 11 (1979), S. 22—32, Heft 4.
- Motsch, H.-J.: Logopädie zwischen Handwerk und Wissenschaft. *Vjschr. f. Heilpäd. u. ihre Nachbargebiete (VHN)* 48 (1979), S. 329—338.
- Motsch, H.-J.: Veränderungen verbaler Mutter-Kind-Interaktionen bei sprachentwicklungsverzögerten Kindern. Unveröff. Manuskript 1981.
- Motsch, H.-J.: Modell studienintegrierter Vorbereitung auf die konkrete therapeutische Arbeit. *VHN* 52 (1983), S. 61—64.
- Orthmann, W.: *Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik.* Berlin 1969.
- Orthmann, W.: Bemerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Grundlage der Sprachbehindertenpädagogik. *Die Sprachheilarbeit* 22 (1977), S. 37—49.
- Orthmann, W.: Früherfassung und Frühbetreuung sprachbehinderter Kinder in Baden-Württemberg. *Die Sprachheilarbeit* 23 (1978), S. 86—95.
- Overbeck, Annegret: Sprachbehinderung und Familientherapie. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (Hrsg.): *Psychosoziale Aspekte bei Sprachbehinderungen.* Hamburg 1979, S. 127—138.
- Prändl, B.: Antwort auf den Offenen Brief an den Vorsitzenden des Verbandes Deutscher Sonderschulen. *Sonderpädagogik* 12 (1982), S. 40—42.
- Reinartz, A.: Italien — Land ohne Sonderschulen. *Sonderpädagogik* 9 (1979), S. 127—131.
- Reutlinger Projektgruppe Frühförderung — Kautter, H./Klein, G. (Hrsg.): *Frühförderung entwicklungsverzögerter und entwicklungsgefährdeter Kinder.* Stuttgart 1982.
- Rogers, C. R.: *Die klient-bezogene Gesprächstherapie.* München 1973.
- Sander, A.: Die Befreiung der Sonderpädagogik von der Sonderschulpädagogik. *Sonderpädagogik* 12 (1982), S. 124—130.
- Schmidtke, H.-P.: Spanien — Sonderpädagogik in der Randständigkeit. *Sonderpädagogik* 11 (1981), S. 129—133.
- Schneider-Haber, Hildegard: Zu den Beziehungen von Müttern zu ihren Kindern mit einer Lippen-Kiefer-Gaumen-Spalte. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (Hrsg.): *Psychosoziale Aspekte bei Sprachbehinderungen.* Hamburg 1979, S. 171—182.

- Schneider-Haber, Hildegard: Die Überleitung Sprachbehinderter in den Beruf. In: Knura, Gerda/Neumann, B. (Hrsg.): Pädagogik der Sprachbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 7. Berlin 1980, S. 464—483.
- Scholz, H.-J.: Zur Theorie und Praxis der logopädischen Behandlung stotternder Vorschulkinder in der Sowjetunion. Sonderpädagogik 8 (1978), S. 159—169.
- Schoor, U.: Förderdiagnostik im Bereich der Sprachbehindertenpädagogik. In: Grohnfeldt, M./Schoor, U. (Hrsg.): Sonderpädagogisches Handeln in der Sprachbehindertenpädagogik. Berlin 1981, S. 35—46.
- Schulz, P.: Bildung und Erziehung sprachgestörter Schüler in der Sowjetunion. Die Sonderschule 27 (1982), S. 380—383, und 28 (1983), S. 43—44.
- Speck, O.: Pädagogische Förderung behinderter Kinder unter den Aspekten der Regionalisierung und Interdisziplinarität. Rehabilitation 19 (1980), S. 102—106.
- Speck, O.: Wende der Sonderpädagogik. Sonderpädagogik 12 (1982), S. 145—157.
- Speck, O./Warnke, A. (Hrsg.): Frühförderung mit den Eltern. München/Basel 1983.
- Spörri, Claire-Lise: Über die Schwierigkeit einer Zusammenarbeit zwischen Fachleuten und Eltern in der Frühförderung. Frühförderung interdisziplinär 1 (1982), S. 69—78.
- Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 71: Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 1979 bis 1995. März 1982.
- Steffen, H.: Familie und Spracherwerb. Die vorsprachliche und sprachliche Entwicklung im familiären Dialog: Wurzeln der Kompetenz und der Verwundbarkeit. Z. f. Gruppenpäd. 5 (1979), S. 103—116.
- Steichen, R.: Die sprachtherapeutische Situation in Luxemburg. Die Sprachheilarbeit 26 (1981), S. 141—145.
- Stierlin, H.: Von der Psychoanalyse zur Familientherapie. Stuttgart 1975.
- Stürmer, K.: Strukturelemente des sonderpädagogischen Systems in Frankreich. Sonderpädagogik 11 (1981), S. 1—12.
- Tausch, R./Tausch, Anne-Marie: Gesprächspsychotherapie. Göttingen ⁸1981.
- Teumer, J.: Aspekte der Früherfassung (Früherkennung und Frühförderung) sprachgeschädigter Kinder — Gedanken zur Grundlegung der Sprachgeschädigtenpädagogik. Die Sprachheilarbeit 23 (1978), S. 1—16.
- Theiner, Christa u. a.: Zur Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung Geschädigter in sozialistischen Ländern. Berlin (Ost) ²1981.
- Tsvetkova, L.S.: Some ways of optimization of aphasic rehabilitation. Int. J. Rehab. Research 2 (1980), S. 183—190.
- Verband Deutscher Sonderschulen e. V. — Fachverband für Behindertenpädagogik. Leitlinien zur pädagogischen Förderung Behinderter. Z. Heilpäd. 33 (1982), S. 129—132.
- Wagner, P.: Die Behandlung der Rede- und Sprachstörungen in Frankreich. Die Sprachheilarbeit 26 (1981), S. 131—140.
- Webster, Elisabeth J.: Entwicklungsgestörte Kinder. Was können Eltern zur Therapie beitragen? Stuttgart 1980.
- Werner, L.: Zur Integration sprachtherapeutischer Maßnahmen in das Planungsmodell für Unterricht der Berliner Schule. Die Sprachheilarbeit 17 (1972), S. 87—92.
- Werner, L.: Therapieimmanenz in der Schule für Sprachgeschädigte. Die Sprachheilarbeit 20 (1975), S. 77—83.
- Werner, L.: Das sprachgeschädigte Kind in der Vorschulerziehung. Frankfurt/M., Bern ²1975 a.
- Werner, L.: Aspekte zur Unterrichtsgestaltung in der Schule für Sprachbehinderte. In: Lenhart, V./Marschelke E. (Hrsg.): Einführung in die Schulpädagogik. Rheinstetten 1976, S. 97—110.
- Werner, L.: Zur Theorie einer fachspezifischen Unterrichtsgestaltung an der Schule für Sprachbehinderte unter therapieimmanentem Aspekt. In: Bürli, A. (Hrsg.): Sonderpädagogische Theoriebildung — Vergleichende Sonderpädagogik. Luzern 1977, S. 175—181.
- Werner, L.: Schulische Förderung Sprachbehinderter. In: Dennerlein, H./Schramm, J. (Hrsg.): Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. 2. München 1979, S. 43—47.
- Werner, L.: Erwachsenenbildung und Behandlung Sprachbehinderter. In: Dennerlein, H./Schramm, K. (Hrsg.): a.a.O., S. 50—52.
- Werner, L.: Erwachsenenbildung und Behandlung Sprachbehinderter. Erwachsenenbildung 27 (1981), S. 156—163.
- Wettstein, P.: Die Ausbildung zum Logopäden in der Schweiz. Der Sprachheilpädagoge 11 (1979), S. 15—21, Heft 4.

- Weuffen, Maria: Katamnestische Untersuchungen von Stotterern im Erwachsenenalter. Die Sonderschule 26 (1981), S. 277—281.
- Wiechmann, J.: Einrichtungen für Sprachbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin. Hamburg ⁶1982.
- Willand, H.: Theoriediskussion als Grundlage einer Allgemeinen Heilpädagogik. VHN 49 (1980), S. 238—248 und S. 374—381.
- Wlassowa, T. A.: Zur Geschichte der Logopädie in der UdSSR. Die Sonderschule 27 (1982), S. 140—149 und S. 204—206 (a).
- Wocken, J.: Didaktische Leitideen der Schule für Sprachbehinderte. Ein Beitrag zur Theorie der Sonderschule. Z. Heilpäd. 33 (1982), S. 637—647.
- Wyatt, Gertrud L.: Entwicklungsstörungen der Sprachbildung und ihre Behandlung. Stuttgart 1973.
- Wygotzki, L. S.: Denken und Sprechen. Frankfurt ⁶1977.
- Zuckrigl, A.: Organisationsformen des Sprachheilwesens. In: Knura, Gerda/Neumann, B. (Hrsg.): Pädagogik der Sprachbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 7. Berlin 1980, S. 95—121.

Anschriften der Verfasser:

Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt, Postfach 680, 7410 Reutlingen
 Prof. Dr. Lothar Werner, Postfach 365, 7500 Karlsruhe 51.

Diplom-Pädagoge

(Schwerpunkt Sprachbehindertenpädagogik); 1. Lehramtsexamen für Sonderpädagogik; Erfahrung in der Arbeit mit Aphasikern, sucht Tätigkeit im klinischen Bereich oder an Hochschule. Promotion beabsichtigt.

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

Das JUGENDWERK GAILINGEN E.V.

— Neurologisches Rehabilitationskrankenhaus für Kinder und Jugendliche —
 sucht ab sofort

1 Logopädin/Logopäden

zur Behandlung von kindlichen Aphasien, Dysarthrien und Sprachentwicklungsstörungen. Erfahrungen auf diesem Gebiet sind erwünscht. Das logopädische Team besteht aus insgesamt sechs Therapeuten, eine enge Zusammenarbeit mit Ärzten, Psychologen, Ergotherapeuten und Krankengymnasten ist gewährleistet.

Die Vergütung erfolgt nach BAT IV b/IV a mit allen Vergünstigungen des öffentlichen Dienstes. Es bestehen großzügige Fortbildungsmöglichkeiten.

Bewerbungen erbitten wir an die Ärztliche Leitung
 — Frau Dr. med. E. Markus — Jugendwerk Gailingen e.V.
 Postfach 1, 7704 Gailingen Krs. Konstanz, Telefon (07734) 8 73 40

Susanne Schlagetter-Pellatz und Heinz-Lothar Worm, Gießen

Das Motiv der Sprachbehinderung in der Jugendliteratur

Zusammenfassung

Die Verfasser untersuchen eine Reihe von zeitgenössischen Jugendbüchern, in denen Sprachbehinderungen behandelt werden, um festzustellen, wie sprachbehinderte Kinder und Jugendliche von den Autoren dargestellt werden. Sie berücksichtigen dabei auch am Rande die Märchenliteratur und die Comics. Fast immer werden die sprachbehinderten Kinder und Jugendlichen als sympathische Figuren gezeichnet. Allerdings sind die hier vorgestellten Jugendbücher durchweg Übersetzungen ausländischer Autoren vorwiegend aus dem angelsächsischen Sprachraum. Deutsche Jugendbuchautoren scheinen bis dato auf die Problematik der Sprachbehinderung noch nicht aufmerksam geworden zu sein.

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit will versuchen, das wenig erforschte Motiv der Sprachbehinderung in der Jugendliteratur näher zu betrachten.

Bei der Zusammenstellung der zu untersuchenden Jugendbücher fiel auf, wie selten diese Behinderung in der Jugendliteratur behandelt wird, wenn man mit Jugendbüchern vergleicht, die Körperbehinderung, Blindheit oder geistige Behinderung abhandeln.

Auch in der Erwachsenenliteratur tritt die Sprachbehindertenproblematik nur selten in Erscheinung. Stummheit hingegen wird öfter dargestellt, wie z. B. in der Person der Katrin in Brechts »Mutter Courage«.

Das große Gebiet der Volksmärchen, das in die Auswahl zur Jugendliteratur mit einbezogen wurde, bietet ebenfalls selten das Motiv einer Sprachbehinderung. Auch hier taucht überwiegend die Stummheit auf und dann auch meist nur vorübergehend, durch Versprechen verursacht oder durch Verzauberung hervorgerufen.

Ziel dieser Arbeit ist in erster Linie, die Sprachbehinderung in Jugendbüchern darzustellen, zu analysieren und zu vergleichen, wobei die didaktischen Intentionen des Autors berücksichtigt werden sollen.

2. These

Aufgrund der Tatsache, daß die Sprachbehinderungsproblematik in Literatur und Jugendliteratur nur sehr selten anzutreffen ist, entsteht der Anschein, daß die Sprachbehinderung eine für die Gesellschaft untergeordnete Rolle spielt. Da z. B. ein Stotterer, wie in der einschlägigen Literatur oft beschrieben, eher scheu und ängstlich wirkt, ist zu vermuten, daß er in einer Gesellschaft nicht so sehr auffällt wie ein Blinder, ein Körperbehinderter oder ein geistig Behinderter. Seine Behinderung kann, solange er schweigt, völlig unbemerkt bleiben.

Schüchterne und zurückhaltende Menschen erfreuen sich oft großer Beliebtheit. Außerdem stellt ein Sprachauffälliger keinen schwer behinderten Menschen dar, der ganz offensichtlich auf die Hilfe der Gesellschaft angewiesen ist. So ist anzunehmen, daß Schriftsteller aus diesen oder ähnlichen Gründen eher dazu tendieren, andere Behinderungsformen, wie z. B. die Körperbehinderung, in ihren Werken motivisch zu verarbeiten.

3. Darstellung von Sprachbehinderten am Beispiel der Jugendliteratur

Aufbau der Interpretation:

Das Interpretationsschema dieser folgenden Beispiele richtet sich nach der Laswell-Formel: »Who says what in which channel to whom with what effect.«

Das Märchen, als eigene literarische Gattung, nimmt eine gesonderte Rolle ein. Es wird hier auf eine differenzierte Analyse verzichtet, da dies zu weit führen würde.

3.1. Stummheit

3.1.1. Brüder Grimm: »Die sechs Schwäne«

3.1.1.1. Inhalt

... Ein junges, hübsches Mädchen will seine sechs Brüder von einem Zauber erlösen, der sie in weiße Schwäne verwandelt hat. Hierzu nimmt es die schwere Bürde auf sich, sechs Jahre lang kein Wort zu sprechen und derzeit sechs Hemdchen aus Nesselblumen zu nähen. Ein junger König verliebt sich in das Mädchen und heiratet es trotz seiner Stummheit. Die böse Mutter des Königs mißtraut diesem Mädchen, weil es nicht spricht. Sie stiehlt ihm nach und nach seine Kinder, beschmiert seinen Mund mit Blut und klagt es der Menschenfresserei an. Da die junge Königin sich nicht verteidigen kann, wird sie dem Gericht übergeben, das sie zum Tode auf dem Scheiterhaufen verurteilt. Kurz vor der Vollstreckung des Urteils kommen die sechs Schwäne angefliegen, sie wirft ihnen die beinahe fertiggestellten Nesselhemden über, die Schwäne nehmen wieder Menschengestalt an, der Zauber ist aufgehoben, und die junge Königin darf nun wieder sprechen. Sie erklärt dem König ihre Unschuld, und die Bosheit seiner Mutter wird mit dem Tode bestraft. Alle freuen sich und leben noch lange in Glück und Frieden.

3.1.1.2. Analyse

Die Stummheit verstärkt hier die Schwierigkeit der Erlösung. Das junge Mädchen wirkt um so heldenhafter, weil es sein Leben riskiert, um seine Brüder zu retten.

»Der Held des Märchens ist häufig ein Ausgestoßener, ein sozial Isolierter, der aber gerade deshalb, weil er ungebunden ist, ‚universal beziehungsfähig‘ ist. Das Märchen, so resümiert Lüthi, wisse um die Härte der Gesellschaft gegenüber dem Behinderten, um dessen innere Gefährdung, aber es werde andererseits nicht müde, diejenigen Gebrechlichen zu beschreiben, die dazu berufen sind, zu besonderer Entfaltung zu gelangen...« (Zimmermann, S. 65).

3.1.2. Marguerite Henry: »König des Windes«

Marguerite Henry wurde 1902 in Milwaukee geboren, besuchte dort ein College und wurde während ihrer Ehe schriftstellerisch tätig. Sechs ihrer Bücher wurden mit Preisen ausgezeichnet, so auch »König des Windes«.

3.1.2.1. Inhalt

Die Geschichte spielt vor ungefähr 200 Jahren. Agba, ein kleiner, stummer Sklavenjunge am Hof des Sultans von Marokko, wird mit der Begleitung und Behütung eines edlen Pferdes namens Sham beauftragt. Sham ist als Geschenk für den König von Frankreich bestimmt. Doch das Geschenk findet am französischen Hof keine Anerkennung, und so beginnt ein Irrweg für Sham und Agba. Sham wechselt oft den Besitzer und wird schließlich nach England verkauft. Agba begleitet sein Pferd auf allen Wegen, und sie erleiden beide viele Demütigungen und Grausamkeiten. Am Ende leben sie bei einem Grafen, der den Vorzug des rassigen Araberhengstes erkennt und mit ihm eine neue Pferdezucht gründet, die ihm Ruhm und Reichtum bringt. Als Sham im Alter von 29 Jahren stirbt, verläßt Agba den Grafen und kehrt nach Marokko zurück.

3.1.2.2. Analyse, Lernziele

Agbas Stummheit spielt in dieser Geschichte keine große Rolle und ist wahrscheinlich aus dramaturgischen Gründen eingefügt, um die enge Verbundenheit zwischen Mensch und Tier zu unterstreichen:

»Worte würden jetzt alles verdorben haben. Sie waren Schalen, die zerbrechen und vom Wind verweht werden können. Er und Sham, sie waren beide stumm. Das war der Grund, weshalb sie sich so gut verstanden« (Henry, S. 118).

Es handelt sich um eine Abenteuergeschichte, die den Anschein hat, eine wahre Begebenheit zu sein. Sie ist abenteuerlich geschrieben, etwas für Tierfreunde.

3.1.3. Betsy Byars: »Als die Schwäne kamen«

Betsy Byars ist eine amerikanische Journalistin, die mit ihrem Mann und ihren vier Kindern in West-Virginia lebt.

3.1.3.1. Inhalt

Sara lebt mit ihrer Schwester Wanda und ihrem Bruder Charlie bei ihrer Tante in West-Virginia. Die Mutter ist schon früh gestorben, und der Vater hat sich zurückgezogen, um eine neue Familie zu gründen. Der jetzt neunjährige Charlie hatte im dritten Lebensjahr eine lange, lebensgefährliche Krankheit mit hohem Fieber, die sein Gehirn schwer beschädigte. Seitdem ist er stumm und seine Augen folgen nur langsam dem, was sich vor ihnen abspielt. Seine Schwester Sara ist vierzehn Jahre alt und seit einiger Zeit unzufrieden mit sich selbst. Sie findet sich häßlich, fühlt sich unsicher und meidet die Menschen. Sie liebt ihren Bruder sehr, obwohl er ihr manchmal lästig ist. Eines Tages wandern die beiden an einen See, um einige Wanderschwäne zu beobachten. Charlie, fasziniert von diesen herrlichen Tieren, macht sich noch in derselben Nacht wieder auf die Suche nach ihnen — und verläuft sich. Sara glaubt zu wissen, wo er ist. Auf der Suche nach Charlie werden ihre eigenen Probleme gegenstandslos, und sie überwindet ihre Hemmungen, denn sie braucht die Hilfe anderer Menschen. Mit Hilfe eines Jungen, den sie vorher gehaßt hatte, findet sie den verängstigten Charlie und schließt den geliebten Bruder glücklich in ihre Arme.

3.1.3.2. Analyse, Lernziele

Auffällig ist hier die häufige Anwendung der wörtlichen Rede, durch die die Geschichte sehr lebendig erscheint. Charlie wird von seiner Familie sehr geliebt, und alle akzeptieren ihn so, wie er ist. Sara hat eine sehr enge Beziehung zu ihm und kann sich gut in seine Welt hineinversetzen. Durch die Beschreibung von Charlies Gefühlswelt wird beim Leser eine tiefe Zuneigung erweckt. Z. B. Sara sagt:

»... Ich weiß eben immer, was er fühlt ... Einmal dachte ich nachts über den Himmel nach. Und als ich dann zu den Sternen hochguckte, stellte ich mir vor, wie der Himmel immer und immer weitergeht, und irgendwie verstand ich das Ganze nicht. Ich weiß nicht, wie lange ich so gelegen und immer weitergedacht habe. Schließlich wurde mir ganz übel, und dabei wurde mir klar, wie Charlie viele Dinge erlebt. Du weißt, wie elend ihm manchmal wird, wenn er versucht, lange Zeit hindurch Buchstaben zu kritzeln ...« (Byars, S. 78).

Die Welt des kleinen Charlie wird dem Leser auf diese Weise näher gebracht und soll zeigen, daß der kleine, stumme und etwas geistig behinderte Junge Gefühle hat wie ein jeder von uns.

3.2. Stottern

3.2.1. Halvor Floden: »Harald und Ingrid«

Angaben zum Autor standen nicht zur Verfügung.

3.2.1.1. Inhalt

Der Autor erzählt die Jugendgeschichte seines Freundes Harald in der Ich-Form.

Die Handlung spielt in einem norwegischen Dorf um 1900 und dauert ungefähr ein Jahr. Beschrieben wird eine Kinderfreundschaft zwischen Harald und Ingrid, einem kränklichen, gehbehinderten Mädchen, das sehr fromm und abergläubisch ist. Harald begeht den Fehler, Geheimnisse und persönliche, mystische Erlebnisse von Ingrid seinen Freunden preiszugeben, um sich wichtig zu machen. Später streitet er das ab, doch sein schlechtes Gewissen quält ihn. Die Tatsache, daß er einen Waldbrand verursacht, bei dem das Grundstück von Ingrids Eltern verwüstet wird, verdrängt er und ist zu schwach, seine Schuld zuzugeben. Weil er Ingrid aus dem Feuer rettet, wird er sogar als Held gefeiert. Das quält ihn besonders, doch mitt-

lerweile hat er sich so tief in Lügen verstrickt, daß er den Moment der Wahrheit um so mehr fürchtet. Ingrid, die von alledem weiß, schweigt und hält zu ihm. Als Haralds Freunde an seinen Worten zweifeln und ihn der Brandstiftung anklagen, hält nur noch Didrik, ein Stotterer, zu ihm. Er bewundert Harald und glaubt an seine Unschuld. Schließlich lastet die Schuld so schwer auf Harald, daß er seiner Mutter alles beichtet. Ihm wird verziehen, und er fühlt sich um vieles erleichtert.

3.2.1.2. Analyse, Lernziele

Der Sprachbehinderte »Stotterdidrik« wirkt hier etwas dumm und einfältig. Er behindert z. B. eine gesamte Mannschaft beim Fußballspiel.

Didrik betrachtet Harald als eine Art Abgott und erfüllt alle seine Befehle genauestens, er trägt ihm sogar die Tasche. Harald nutzt das aus, findet ihn lächerlich und nennt ihn seinen untertänigsten Diener. Der Autor läßt Didrik noch an Haralds Unschuld glauben, als die schon sehr in Frage gestellt wird. Das Stottern verstärkt in diesem Buch die »Trotteligkeit« einer Person und vermittelt so den Eindruck, obwohl Didrik eine Randfigur ist, Stotterer seien etwas dumm und einfältig.

3.2.2. Mildred Lee: »Die Rollschuhbahn«

Mildred Lee wurde 1908 in Blockton/Alabama geboren, ist verheiratet und hat drei Kinder. Sie besuchte die Universität und ist seitdem schriftstellerisch tätig. 1969 wurde ihr Buch »Die Rollschuhbahn« beim Children's Spring Book Festival ausgezeichnet.

3.2.2.1. Inhalt

Dieses Buch berichtet über 15 Monate im Leben des 15jährigen Tuck Faraday, der mit seinem Vater, seiner Stiefmutter und seiner Halbschwester Karen auf einer kleinen Farm in Nordamerika wohnt. Als Tuck zwei Jahre alt war, mußte er mit ansehen, wie seine Mutter bei einer Überschwemmung ertrank. Er wollte sie warnen, erlitt aber einen Schock und brachte kein Wort hervor. Seitdem stottert er und wird von seinen Schulkameraden gehänselt und ausgelacht. Tuck reagiert darauf mit einer beharrlichen Schweigsamkeit. Sein Vater ist erbost über sein Verhalten und mißachtet ihn. Tuck kämpft immer wieder um die Zuneigung seines Vaters, indem er auf der Farm hart arbeitet, doch er erntet weder Wohlwollen noch Zuneigung. Seine Stiefmutter hingegen bedauert ihn, beklagt sein Unglück und weint oftmals, was Tuck aber aufdringlich findet. Ein junges Mädchen bemüht sich einmal sehr um Tucks Zuneigung, gibt ihm aber eine Ohrfeige auf seine zärtliche Reaktion mit der Begründung, sie habe gewettet, ihn zum Sprechen bringen zu können.

Tuck ist angefüllt mit Haß und Wut gegen seine Umwelt, und erst die Begegnung mit Pete Dugley, einem älteren Herrn, der eine Rollschuhbahn bauen will, verändert etwas in seinem Leben. Pete macht sich nicht lustig über Tuck, akzeptiert ihn so, wie er ist, und nennt ihn seinen Freund. Pete und Lilly, seine Frau, überreden Tuck dazu, eine Rollschuhkür einzuüben. Anfangs skeptisch beginnt er bald mit hartem Training und macht gute Fortschritte. Mit der Zeit wächst sein Selbstvertrauen, und die Freundschaft zu Lilly bricht sein Klischeebild von einer schwachen, mitleidigen Frau, wie seine Stiefmutter es ist. Allmählich verliert er seine Bitterkeit und begreift, daß andere Menschen, wie z. B. seine Schwester, auch ihre Probleme haben. Gleichzeitig beginnt er auch flüssiger zu reden und stottert am Ende kaum noch. Er überrascht seine Familie mit einer überwältigenden Kür am Eröffnungstag der Rollschuhbahn. Sein Vater ist stolz auf ihn, und Tuck steht seiner Umwelt lächelnd und selbstbewußt gegenüber.

3.2.2.2. Analyse, Lernziele

Dies ist das einzige Buch, das sich intensiv mit der Sprachbehinderung als solcher auseinandersetzt. Die Ursache von Tucks Stottern ist bekannt. Ebenso sind Symptome, wie Mundtrockenheit, Zucken der Augenlider und Kloß im Hals beschrieben. Die Autorin erzählt die Ge-

schichte vom Standpunkt des Behinderten aus, ohne die »Ich«-Form zu benutzen. So wird ein sehr emotionales Verhalten des Lesers provoziert. Der Leser mag diesen Tuck, erkennt seine Probleme und kann sich mit ihm identifizieren.

Das Verhalten der Eltern und des sozialen Umfeldes wird stark kritisiert und eine Alternative in der Beziehung zu Pete und Lilly gegeben. Die Rollschuhbahn spielt für Tuck eine weitere, wichtige Rolle: Der Leser erkennt, daß man sich nicht in sein Schicksal ergeben darf, sondern hart arbeiten muß, um herauszukommen. So wie Tucks Training ihm schließlich hilft, Selbstbewußtsein zu erlangen.

3.2.3. Edith Hunter: »Sue-Ellen«

Angaben zur Autorin standen nicht zur Verfügung.

3.2.3.1. Inhalt

Die Geschichte spielt in der Gegenwart und berichtet über einen Zeitraum von sechs Monaten im Leben der neunjährigen Sue-Ellen. Sue-Ellen kommt aus asozialen Familienverhältnissen und hat Lernschwierigkeiten in der Schule. Sie wird in eine Sonderschule versetzt, in der sie vielen Kindern mit gleichen Problemen begegnet. So auch Ruth, einem sehr lieben Mädchen, das stottert. Auch Ruth kommt aus schlechten Verhältnissen. Sie hat keinen Vater mehr und acht Geschwister. In der Sonderschule fühlen sich die Kinder sehr wohl. Sie werden nicht überfordert und lernen zuerst sehr wichtige Dinge, wie Sauberkeit und Ordnung, die in ihren Familien meist vernachlässigt werden. Sue-Ellen hat dort ein Gefühl von Geborgenheit und Fröhlichkeit, das sie vorher nicht kannte. In dieser schönen und ausgeglichenen Umgebung lernt sie schließlich auch lesen und bekommt das Gefühl, daß sie selbständig werden muß.

3.2.3.2. Analyse, Lernziele

Die Sprachbehinderung der Ruth spielt keine große Rolle. Dieses Buch will Vorurteile gegenüber Sonderschulen abbauen. Der Vorwurf von ein paar Kindern, in der Sonderschule seien nur Idioten, Zurückgebliebene und Trottel, wird von der Autorin sehr energisch berichtigt; und in einfacher Sprache erklärt sie, daß Kinder nicht für ihre Familienverhältnisse verantwortlich sind, in denen wohl hauptsächlich ihre Lernschwierigkeiten begründet sind. Man sollte die Kinder einer Sonderschule nicht als Trottel betrachten, sondern vielmehr als Kinder, die unter anderen Bedingungen besser lernen können.

Weiterhin sollte man versuchen, asozialen Familien zu helfen, darf aber nicht erwarten, daß sie sich gleich entsprechend der eigenen Vorstellung ändern.

Kritisch betrachtet, hat dieses Buch den Nachteil, daß Lernbehinderung und Sonderschule mit sozialen Mißständen verbunden werden.

3.2.4. S. Watson: »Wir aus dem Kibbuz«

Angaben zum Autor standen nicht zur Verfügung.

3.2.4.1. Inhalt

Diese Geschichte spielt in den sechziger Jahren in Israel. Zwei jüdische Familien, von denen eine in einem Kibbuz lebt, beschließen, ihre Kinder für die Ferien auszutauschen. Das Buch beschreibt parallel die Entwicklung zweier sehr unterschiedlicher Temperamente in einer neuen Umgebung.

Der etwa 14jährige Michael, ein egozentrisches Einzelkind aus Haifa, verbringt nur widerwillig seine Ferien bei seinem Onkel im Kibbuz. Aufgrund eines Autounfalles und einer noch nicht verheilten Operationsnarbe hinkt er und ist darüber sehr verbittert. Im Kibbuz wird er von der Jugendgruppe »Ophir« sehr direkt auf seine Behinderung angesprochen, faßt es als Bedrohung auf und distanziert sich von ihnen. Langsam merken beide Seiten, daß sie sich etwas Mühe geben müssen, um miteinander leben zu können. Michael nimmt Judounterricht, und

diese erfolgreiche, körperliche Betätigung hilft ihm über seine Behinderung hinweg und verändert auch seine Einstellung zu sich selbst und zu seiner Umwelt.

Devra, das Mädchen aus dem Kibbuz, freut sich dagegen sehr darauf, die Ferien in Haifa zu verbringen. Sie wird als stürmisch, temperamentvoll, fröhlich und ungebändigt beschrieben. Daß sie stottert, finden weder sie noch ihre Umgebung problematisch. Die Ursache ihres Stotterns wird nicht beschrieben.

Ihr Fehler ist ihre unsensible, tolpatschige Art und ihr abgründiger Haß gegen Araber. In ihrer Phantasie sind die Kriegsverletzungen ihrer Eltern durch Folterungen der Araber entstanden. Während ihres Aufenthaltes in Haifa wird sie mit vielen Arabern konfrontiert, die sie jedoch von vornherein ablehnt. Erst durch die Freundschaft zu dem Arabermädchen Serila beginnt sie langsam, ihre Vorurteile abzubauen, und lernt, eine andere Mentalität zu akzeptieren. Die Begegnung mit ihrer zurückhaltenden, verschlossenen Mutter bewirkt bei ihr eine Entwicklung von Sensibilität und Taktgefühl. So kämpft sie für Serila, die gegen den Willen ihrer Eltern Krankenschwester werden möchte. Am Ende darf Serila doch mit der Ausbildung beginnen, und so hat auch hier der eine vom anderen gelernt.

3.2.4.2. Analyse, Lernziele

»Sandals change«, der Originaltitel des Buches, trifft dessen Aussage: »Ziehst du die Sandalen des anderen an und lernst seine Situation kennen, verstehst du ihn besser und kannst Vorurteile abbauen.«

Dieser Prozeß findet viermal statt: Gruppe Ophir — Michael; Devra (Israelin) — Serila (Araberin).

Die Sprachbehinderung spielt für Devra keine große Rolle, sie steht vielmehr in Kontrast zu Michaels Behinderung. Im Gegensatz zu Michael kann Devra gut mit ihrer Behinderung umgehen, d. h., sie lehnt sich selbst nicht ab und wird so auch von ihrer Umwelt akzeptiert. Devra kann auch frei über ihr Stottern sprechen, womit ihr Verhalten als Ziel für Michael steht. Der Leser hat die Möglichkeit, sich mit allen vertretenen Gruppen zu identifizieren, d. h., er soll lernen, Situationen und Menschen von mehreren Seiten zu beleuchten, bevor er sie ablehnt. Erstrebenswert ist es, sich in andere Menschen hineinzusetzen.

3.3. Lispeln

3.3.1. Hasben F. Brinsmead: Sommer der Heckenrosen

Angaben zum Autor standen nicht zur Verfügung.

3.3.1.1. Inhalt

Vier junge Australier bekommen im Sommer des Jahres 1963 von einer Unkrautspritzerfirma den Auftrag, in einem entlegenen Gebiet in Tasmanien Heckenrosen zu vernichten. Sie sind 18 bis 20 Jahre alt und kannten sich vorher nicht. Clancy, der Gruppenleiter, spart für eine eigene Farm, Douglas und Matt studieren und wollen ihr Taschengeld aufbessern, und Fred muß seine Familie unterstützen. Fred, der einen Sprachfehler hat (er kann kein S und Z sprechen) und schlecht hört, wird als ulkiger Kerl beschrieben. Mit seinem strahlenden Gesicht, seinen großen, schläfrigen Augen, Grübchen und braunen Locken gewinnt er die Sympathie vieler Menschen, vor allem der jungen Mädchen.

Nach beschwerlicher Reise werden die jungen Männer von den Bewohnern des einsamen Lynnmore herzlich empfangen. Die Menschen dort verkörpern Ursprünglichkeit und Natürlichkeit. Die vier sind begeistert und fühlen sich um hundert Jahre zurückversetzt. Eines Tages kommt eine Nachricht, daß sich ein junges Mädchen im Gebiet von Lynnmore verlaufen hat und seit einiger Zeit vermißt wird. Alle Bewohner sind in heller Aufregung und schließen sich großen Suchtrupps mit Hubschraubern an. Fred dagegen beginnt nachts kurzentschlossen auf eigene Faust die Suche nach ihr. Er besucht einen alten Einsiedler, von dem er denkt,

daß dieser sich am besten in der Gegend auskennen müsse. Nach wenigen Tagen finden beide das Mädchen und bringen es nach Lynnmore, wo die Suchtruppe schon aufgeben wollten. Alle sind sich darüber einig, daß Fred der einzige war, der in dieser Situation nicht versagt hatte. Fred, der Gisela zwar das Leben gerettet hat, fühlt sich ganz und gar nicht als Held, sondern betrachtet dies als eine Selbstverständlichkeit.

3.3.1.2. Analyse, Lernziele

Freds Sprachbehinderung unterstreicht seine Liebenswürdigkeit. Niemand reagiert ablehnend auf ihn, obwohl er manchmal sonderlich wirkt:

»Fred hatte manchmal einen verwirrten Gesichtsausdruck, besonders, wenn viele Leute redeten. Dies brachte manche Leute zu der irrigen Meinung, Fred sei dumm, aber ihn strengte nur das Zuhören an« (*Brinsmead*, S. 170).

Fred ist der Held dieser Geschichte, aber eine Identifikation mit ihm ist nicht beabsichtigt. Fred steht mit seiner Lebensweise im Kontrast zu seinen Kameraden wie Lynnmore im Kontrast zum Rest der Welt steht:

»... Fred dachte nie an die Vergangenheit, ihm genügte das Heute. Irgend etwas in Fred bewahrte das Gute auf, vergaß das Schlechte und stieß das Böse von sich« (*Brinsmead*, S. 170 f.).

Er ist zu bewundern, vielleicht auch zu beneiden, aber seine Welt ist eben doch eine etwas andere, ähnlich wie Lynnmore.

4. Comics

Der Vervollständigung halber wird an dieser Stelle aus dem Buch »Behinderte in der Kinder- und Jugendliteratur« von Rosmarie Zimmermann das Kapitel »Inhaltsanalyse von Comics« auszugsweise dargestellt.

Zimmermann unterscheidet zwischen symbolischen und nichtsymbolischen Darstellungsweisen der Sprachbehinderten. In ersteren gilt Sprachbehinderung oftmals als Zeichen für einen explizit negativen Charakter. Als nichtsymbolische Darstellung wird Sprachbehinderung, meist das Stottern, dazu verwendet, Komik zu erzielen, wobei hier eine gezielte Komik durch die Behinderung als solche im Kontrast zur Situationskomik steht. Ihrer Meinung nach begründet sich eine häufige Anwendung der Sprachbehinderung in Comics in der sozialen Situation der Behinderten.

»Während z. B. Blinde und Gelähmte als schwer behindert gelten und folglich vor offenen, negativen Reaktionen geschützt sind, wird Sprachbehinderten der Status des Behindertseins nur teilweise zuerkannt, womit auch ihre Schutznormen entfallen. Sprachbehinderte haben aus diesem Grund noch heute einen Status, der dem des Blinden im späten Mittelalter ähnlich ist. Damals waren Blinde im realen Leben und in der Literatur relativ häufig Gegenstand von Belustigung« (*Zimmermann*, S. 184).

5. Auswertung der untersuchten Jugendbücher

Von sieben untersuchten Jugendbüchern wurden alleine sechs von Frauen, meist Amerikanerinnen, geschrieben. Das läßt vermuten, daß sich gerade Frauen besonders mit der Behindertenproblematik beschäftigen. Auffällig ist auch die eindeutige Länderspezifität der Autorinnen.

Charaktere der beschriebenen Personen und Lernziele im Vergleich

Gemeinsame Lösungen zur Überwindung einer Behinderung bieten Lee und Watson an, nämlich durch Erlangen von Selbstbewußtsein und Eigenliebe durch körperliche Betätigung. So hilft Tuck das Rollschuhlaufen und Michael das Judotraining.

In allen Büchern (mit einer Ausnahme) hat der Sprachbehinderte einen positiven Charakter, wobei seine persönlichen Probleme nur für den stummen Charlie und Tuck eine Rolle spielen. In Watsons »Wir aus dem Kibbuz« steht Devras Stottern im Hintergrund, obgleich es zur Lö-

sung des Behindertenproblems wichtig erscheint. Der lispelnde Fred wirkt überaus liebenswürdig, gerade wegen seiner Behinderung. Hier wird die Andersartigkeit eines Menschen durch den Sprachfehler bestärkt, und der Leser distanziert sich eher von ihm.

Ganz gegenteilig wirkt die Person des Charlie. Hier identifiziert sich der Leser sosehr mit dem kleinen Jungen, daß Charlie für den Leser auch am Ende des Buches weiterlebt. Dies kann zu einer positiven Einstellung gegenüber Behinderten beitragen. Eine Ausnahme in dieser Reihe bildet Halvor Floden mit »Harald und Ingrid«. Hier muß die Entstehungszeit (1936) des Buches berücksichtigt werden.

Allgemein beobachtete Lernziele sind zum einen das Abbauen von Vorurteilen (Sue-Ellen, Kibbuz, Als die Schwäne kamen) und zum anderen der Wunsch nach Eigeninitiative, zum Arbeiten an sich selbst (Sue-Ellen, Kibbuz, Als die Schwäne kamen, Rollschuhbahn).

6. Schluß

Abschließend muß mit Bedauern festgestellt werden, daß sich bisher kein deutscher Jugendbuchautor mit der Sprachbehindertenproblematik befaßt hat.

Der Anteil der Sprachbehinderten im Vergleich zur Gesamtzahl der unter 16jährigen Behinderten beträgt zwar nur 6,6 Prozent, es muß aber bedacht werden, daß diese statistisch ermittelte Zahl in keinem Verhältnis zu den tatsächlich vorhandenen Sprachbehinderten steht, da die Dunkelziffer hier besonders hoch ist.

Da es fast in jeder Schulklasse Kinder mit Sprachschwierigkeiten gibt, wäre eine größere Zahl der Jugendbücher, die sich mit diesem Problem befassen, äußerst wünschenswert.

Literatur

Brinsmead, Hesben F.: Sommer der Heckenrosen. Wien 1967.

Byars, Betsy: Als die Schwäne kamen. Stuttgart 1972; München 1977.

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1974.

Doderer, Klaus: Lexikon für Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim/Basel 1975—1982.

Floden, Halvor: Harald und Ingrid. Köln 1939.

Henry, Marguerite: König des Windes. München 1971.

Hunter, Edith: Sue-Ellen. Balve 1973.

Lee, Mildred: Die Rollschuhbahn. Wien 1973.

Watson, S.: Wir aus dem Kibbuz. Köln 1968.

Zimmermann, Rosmarie: Behinderte in der Kinder- und Jugendliteratur. Berlin 1982.

Anschriften der Verfasser:

Susanne Schlagetter-Pellatz, Wilsonstraße 4, 6300 Gießen.

Heinz-Lothar Worm, Leipziger Straße 10, 6307 Linden-Hessen, OT Leihgestern.

Diplompädagoge

mit Schwerpunkt Sprachbehindertenpädagogik (Berufserfahrung) sucht neuen Arbeitsbereich in sprachtherapeutischer Praxis oder anderen Bereichen im Raum Hannover.

Angebote unter Chiffre Nr. 03/01 SP an den Verlag Wartenberg & Söhne GmbH, Theodorstraße 41 w, 2000 Hamburg 50.

Sprachverständnis und kognitive Entwicklung bei entwicklungsverzögerten Kleinkindern

Zusammenfassung

Bei 19 Kleinkindern wird das Sprachverständnis mit Hilfe der »Verbal Comprehension Scale« von *Reynell* (1977) überprüft. Es finden sich deutliche Entwicklungsverzögerungen, die in Zusammenhang stehen mit Defiziten in anderen Bereichen der repräsentationalen Entwicklung, z. B. in der Gruppierung von Objekten und im Symbolspiel. Die Notwendigkeit einer sorgfältigen Analyse des Sprachverständnisses und ihre therapeutische Relevanz bei retardierten Kleinkindern wird unterstrichen.

1. Einleitung

Die Sprachentwicklungsdiagnostik im Frühbereich, d. h. zwischen dem ersten und dritten Lebensjahr, erfordert neben der Bestimmung des kognitiven Entwicklungsstandes eine Prüfung des Sprachverständnisses und der Sprachproduktion. In der Regel werden dazu Entwicklungsskalen benutzt, z. B. die »Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik für das 2. und 3. Lebensjahr« (*Coulin et al.* 1977). Sie liefern allerdings nur ein grobes Bild der verbalen Fähigkeiten, da nur wenige Punkte geprüft und verschiedene Aspekte der sprachlichen Entwicklung miteinander vermengt werden (*Brack* 1982). Zu einer differenzierten Erfassung der aktiven Äußerungen des Kindes werden daher Aufnahme und Auswertung von Spontansprachproben empfohlen (*Sarimski* 1983 a).

Eine sorgfältige Bestimmung des semantischen und syntaktischen Sprachverständnisses erlaubt die »Verbal Comprehension Scale«, ein Teil der »Developmental Language Scales« von *Reynell* (1977). Dieses in Großbritannien geeichte Verfahren wurde in einer deutschen Fassung an sprachentwicklungsverzögerten Vorschulkindern erprobt (*Sarimski* 1983 b). An dieser Stelle soll nun über Erfahrungen bei der Bestimmung des Sprachverständnisses von Kleinkindern berichtet werden.

2. Entwicklung des Sprachverständnisses

Die Entwicklung des Sprachverständnisses ist eingebettet in die Entwicklung des repräsentationalen Denkens. Das Kind verarbeitet Erfahrungen mehr und mehr in kognitiven Konzepten und Symbolen (*Reynell* 1980). Anfangs ist das Verständnis situationsbezogen und auf perzeptuelle Signale angewiesen. Später können sprachliche Einheiten dann als Symbole verstanden werden, ohne daß diese noch Ähnlichkeit mit ihren Referenten haben müssen. Eine parallele Entwicklung vollzieht sich in der Zuordnung von Objekten nach gemeinsamen Merkmalen und im Spiel mit Puppenmaterial. Die Tabelle 1 gibt einen Überblick (siehe Seite 30).

Die ersten Objektbezeichnungen beziehen sich auf vertraute Gegenstände, die für das Kind eine besondere Bedeutung haben. »Ball« oder »Auto« gehören dazu. In diesem Stadium kann das Kind jeweils nur eine Bezeichnung verarbeiten. In der Folgezeit beginnt es, Aussagen mit zwei Bestimmungsstücken zu verstehen, wenn es z. B. den Auftrag »Leg den Ball in die Kiste!« bewältigt. Im nonverbalen Bereich benutzt es verschiedene Symbole für das gleiche Konzept, wenn es eine Spielzeugtasse und das Bild einer Tasse einander zuordnet.

Auf der nächsten Entwicklungsstufe beginnt es, Kombinationen von Haupt- und Tätigkeitswörtern zu verarbeiten. Was die Worte »schlafen« oder »sitzen« meinen, läßt sich nur mit einem höheren Maß an Abstraktionsfähigkeit verstehen. Dieser Prozeß setzt sich fort in der Verarbeitung von Eigenschaftsbegriffen der Farbe, Größe usw. Ihr geht die nonverbale Zuordnung von Objekten mit gleichen Merkmalen voraus.

Die hier skizzierte Entwicklung des Symbolverständnisses ist bislang nur selten Gegenstand empirischer Untersuchungen gewesen, während sich eine Reihe von neueren Arbeiten dem

Tabelle 1: Entwicklung des Symbolverständnisses (nach Reynell 1980)

Stufe	Alter (Mon)	Art des Symbolverständnisses	Verhalten im Spiel	Sprachverständnis
1	8-9	situationsgebundenes Verstehen	Antizipation	erstes Situationsverständnis für vertraute Wortkombinationen
2	10-12	beginnendes Objekterkennen	K. trinkt aus verschiedenen aussehenden Tassen.	Reaktion auf vertraute Wortkombinationen
3	13-15	erstes Symbolverständnis	K. tut so, als ob es aus einer Puppentasse trinke.	
4	15-17	Verbindung zweier Symbole	K. tut so, als ob es einer Puppe aus einer Spielzeugtasse zu trinken gäbe.	Verständnis für erste Objektbezeichnungen
5	18-21	Verständnis für zwei- und dreidimensionale Symbole mit geringer Ähnlichkeit zum Objekt	K. gestaltet mit Puppenspielzeug Essenszene. K. ordnet Objekt und Bild einander zu.	sucht vertraute Objekte nach Benennung
6	24-27	Zuordnung zweier verschiedener Symbole zueinander	K. ordnet Miniaturobjekte und Bild einander zu. K. ordnet Bild zu Bild.	verarbeitet Aufträge mit 2 Bestimmungsstücken
7	ab 30	Einsatz willkürlicher Symbole Benutzung von Symbolen zum Ausdruck von Ideenfolgen	gruppiert Objekte nach gemeinsamem Merkmal längere Sequenzen mit Puppenmaterial	versteht Fragen nach dem Gebrauchszweck von Objekten und anderen abstrahierten Merkmalen

Zusammenhang zwischen kognitiven Entwicklungsschritten und der aktiven Sprachproduktion gewidmet haben (Nelson 1979).

3. Ziel und Methode der Untersuchung

Ziel einer Untersuchung an einer kleinen Gruppe entwicklungsauffälliger Kleinkinder war es, vier Hypothesen zu prüfen:

1. Bei entwicklungsauffälligen Kindern findet sich auch eine Verzögerung im Bereich des Sprachverständnisses.
2. Kinder, die Aufträge mit zwei Bestimmungsstücken verstehen, können Objekte nach Merkmalen der Identität, Farbe oder Größe gruppieren (d. h. Symbole einander zuordnen). Kinder, deren Sprachverständnis noch nicht so weit entwickelt ist, können dies noch nicht.
3. Die gleiche kognitive Fähigkeit findet sich bei Kindern, die bereits Fragen nach dem Gebrauchszweck von Gegenständen verstehen (höhere Abstraktion).
4. Kinder, die Aufträge mit zwei Bestimmungsstücken verstehen, können eher Handlungsfolgen mit Symbolspielzeug darstellen als andere Kinder.

Die Untersuchungsgruppe setzte sich aus 19 Kindern zusammen, die im »Zentrum für Pädagogische Frühförderung und Beratung Erftkreis e. V.« und in der Kinderklinik des Marienhospitals in Düren mit Verdacht auf Retardierung vorgestellt wurden. Das mittlere Alter der Kinder lag bei 34 Monaten (Standardabweichung 5 Monate). Zur Untersuchungsgruppe gehörten einige Kinder mit Down-Syndrom; bei der Mehrzahl fanden sich jedoch keine Zeichen einer cerebralen Schädigung.

17 Kinder wurden zur Bestimmung der kognitiven Entwicklung mit der Skala »Wahrnehmungsverarbeitung« aus der Münchener Funktionellen Entwicklungsdiagnostik (Coulin et al. 1977) untersucht. Sie enthält für das zweite und dritte Lebensjahr mehr als 20 Aufgaben, denen jeweils Altersnormen aus Beobachtungen an 375 Kindern einer Querschnittsuntersuchung zugeordnet sind.

Mit 15 Kindern wurde der »Symbolic Play Test« durchgeführt (Lowe & Costello 1976, Sarimski 1982), bei dem der spontane Umgang mit Puppenmaterial beobachtet wird. Das attraktive Spielzeug wird den Kindern in vier Gruppen angeboten. Eine Gruppe umfaßt z. B. Messer, Gabel, Teller, Tisch, Stuhl, Puppe und Tischtuch. Das Kind kann diese Dinge in einer Spielhandlung miteinander verbinden, indem es die Puppe auf den Stuhl setzt, ihn an den Tisch schiebt

und diesen mit Teller, Messer und Gabel deckt. Menge und Art der einzelnen Handlungen läßt Rückschlüsse auf den Entwicklungsstand der kognitiven Repräsentation von Erfahrungen zu. Das Verfahren wurde in 241 Einzeluntersuchungen in England geeicht.

Alle 19 Kinder erhielten die Sprachverständnisskala von *Reynell*. Sie enthält insgesamt 67 Aufgaben, deren Folge sich an der bereits skizzierten Entwicklung des Sprachverständnisses orientiert. Das Kind erhält z. B. Aufträge, die Bezeichnungen für einzelne reale Objekte enthalten, für Miniaturgegenstände. Es schließen sich Aufgaben mit zwei Bestimmungsstücken (»Leg bitte den Löffel in die Tasse!«), Fragen nach dem Gebrauchszweck (»Womit schneiden wir?« — Das Kind wählt aus fünf Dingen ein kleines Plastikmesser aus.) oder Aufträge mit Konzepten der Farbe, Größe, Position, Verneinung an (»Leg den schwarzen Knopf unter die Tasse!«). Das Verfahren zeichnet sich durch die Attraktivität seines Materials und die Anpassung an die kurze Aufmerksamkeitsspanne kleiner Kinder aus. Es wurde in England an 1318 Kindern geeicht und für diese Untersuchung in eine vorläufige deutsche Fassung übertragen.

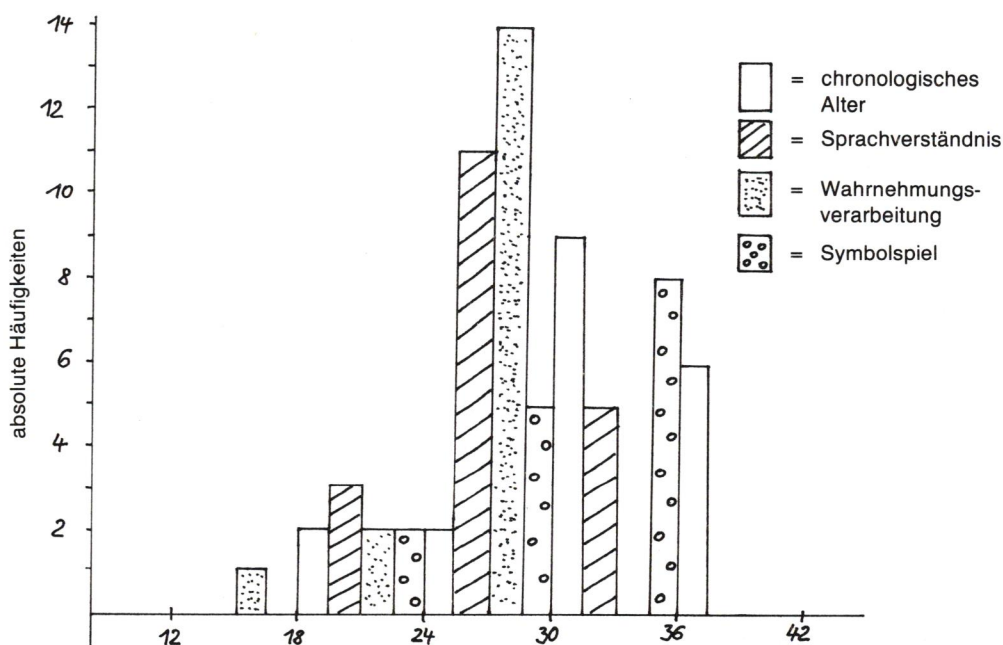
4. Ergebnisse

Tabelle 2 zeigt das durchschnittliche Entwicklungsalter der Untersuchungsgruppe in den Testverfahren. Abbildung 1 illustriert die Verteilung der Daten.

Tabelle 2: Entwicklungsalter in der Sprachverständnisskala (N = 19),
der Skala »Wahrnehmungsverarbeitung« (N = 17) und im Symbolic Play Test (N = 15)

	Sprach- verständnis	Wahrnehmungs- verarbeitung	Symbol- spiel
Mittelwert (in Monaten)	28.0	25.5	30.3
Standardabweichung	3.7	3.1	4.9

Abbildung 1: Verteilung klassifizierter Entwicklungsalterswerte (chronologisches Alter, Sprachverständnis, Wahrnehmungsverarbeitung, Symbolspiel), N = 15—19



Im Bereich »Wahrnehmungsverarbeitung« zeigte sich die deutlichste Entwicklungsverzögerung der Kinder (im Durchschnitt 8.5 Monate unter dem Altersmittel). Im Sprachverständnis betrug die mittlere Retardierung 6 Monate, im Symbolspiel nicht ganz 4 Monate. Aufgrund des geringen Umfangs der Untersuchungsgruppe wird auf die Berechnung von Korrelationskoeffizienten zwischen den Maßen verzichtet.

Zu den Hypothesen 2—4 wurden zwei Indikatoren gewählt. Als Indikator der nonverbalen Gruppierungsfähigkeit wurde die Bewältigung der Aufgaben 17, 18 oder 19 der Münchener Funktionellen Entwicklungsskala gewählt, die die entsprechende Kompetenz prüfen. Als Indikator der Symbolspielentwicklung wurde ein Rohwert über 15 in diesem Test bestimmt. Kinder mit höheren Punktwerten sind in der Lage, z. B. die oben erwähnten Objekte und die Puppe zu einer Essensszene zu verbinden. Der Rohwert entspricht altersmäßig der Norm für die Aufgaben 17—19 der Münchener Skala. Wegen der geringen Fallzahlen wurde auf eine statistische Prüfung der Daten verzichtet.

Die Abbildungen 2 a) bis c) illustrieren die Tendenz der Ergebnisse.

Abbildung 2 a):

Kinder mit Verständnis für Aufträge mit zwei Bestimmungsstücken, denen eine kognitive Zuordnung nach Identität, Farbe oder Größe möglich ist ; denen eine solche Gruppierung nicht möglich ist (relative Häufigkeiten).

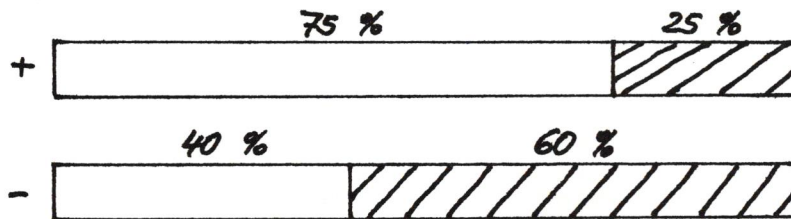


Abbildung 2 b):

Kinder mit Verständnis für Fragen nach dem Gebrauchszweck, denen eine kognitive Zuordnung nach Identität, Farbe oder Größe möglich ist ; denen sie nicht möglich ist (relative Häufigkeit).

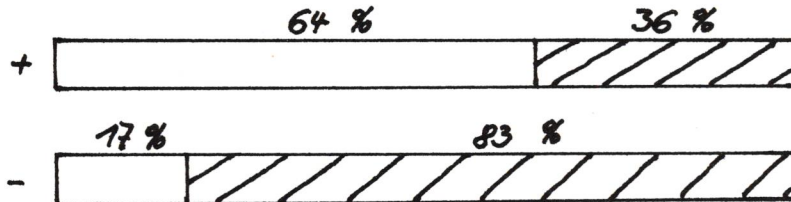
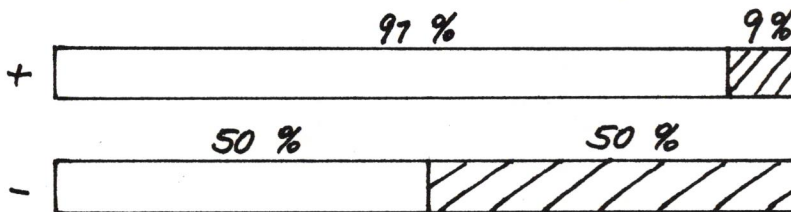


Abbildung 2 c):

Kinder mit Verständnis für Aufträge mit zwei Bestimmungsstücken mit längeren Sequenzen im Symbolspiel ; mit kürzeren Sequenzen (relative Häufigkeit).



Von 17 Kindern bewältigten zwölf Kinder sprachliche Aufträge mit zwei Bestimmungsstücken. Davon waren neun auch in der Lage, Objekte nach Merkmalen zu sortieren. Unter den fünf Kindern, deren Sprachverständnis dazu noch nicht ausreichte, konnten auch nur zwei die kognitive Aufgabe erfüllen. Noch stärker zeigt sich der Zusammenhang im Symbolspiel. Von elf Kindern, die komplexere sprachliche Aufträge verstehen, hatten zehn auch einen hohen Rohwert im Symbolspiel. Von den Kindern, deren Sprachverständnis niedriger liegt, galt dies nur für die Hälfte. Sieben Kinder, die Fragen nach dem Gebrauchszweck verstehen, konnten Objekte nach Merkmalen gruppieren; vier Kinder konnten das nicht.

5. Diskussion

Bei der Vorstellung von Kindern mit Verdacht auf eine Entwicklungsstörung behaupten viele Eltern guten Glaubens: »Aber verstehen tut der alles!« Die Häufigkeit einer deutlichen Retardierung auch in diesem Bereich, die sich in dieser Untersuchung zeigt, unterstreicht jedoch die Notwendigkeit einer sorgfältigen Überprüfung im Einzelfall. Die Sprachverständnisskala von *Reynell* eignet sich dazu.

In den Daten spiegeln sich Zusammenhänge zwischen der Entwicklung des verbalen und nonverbalen Symbolverständnisses. Im Einzelfall muß unterschieden werden, ob ein Kind lediglich in der Verarbeitung sprachlicher Symbole Schwierigkeiten hat oder sich die Störung auch auf den Umgang mit nonverbalen Symbolen erstreckt. Je nachdem richtet sich die Therapie spezifisch auf sprachliche Aufträge oder muß die nonverbale Kategorisierung und den Ausdruck von Erfahrungen im Symbolspiel einbeziehen.

Literatur

- Brack, U.: Psychologische Sprachdiagnostik im Vorschulalter, *Sprache—Stimme—Gehör* 6, 1982, S. 20—26.
- Coulin, S., et al.: Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik, 2. und 3. Lebensjahr, München 1977.
- Lowe, M., & Costello, A.: *Symbolic Play Test*, Windsor 1976.
- Nelson, K.: The Role of Language in Infant Development, in: Bornstein, M., & Kessen, W.: *Psychological Development from Infancy: Image to Intention*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale 1979.
- Reynell, J.: *Developmental Language Scales*, Windsor 1977.
- Reynell, J.: *Language Development and Assessment*, Lancaster 1980.
- Sarimski, K.: *Symbolic Play Test*, *Kinderarzt* 13, 1982, S. 907—908.
- Sarimski, K.: Analyse der Spontansprachprobe als diagnostisches Verfahren im Frühbereich, *Sprache—Stimme—Gehör* 7, 1983 a, S. 32—35.
- Sarimski, K.: *Developmental Language Scales (Reynell)*, *Kinderarzt* 15, 1984, S. 43—46.
- Sarimski, K.: Sprachentwicklungsdiagnostik bei Vorschulkindern mit den »Reynell Development Language Scales«, *Sprachheilarbeit* 28, 1983 b, Heft 3.

Anschrift des Verfassers:

Dipl.-Psych. Klaus Sarimski, Kinderzentrum München, Lindwurmstraße 131, 8000 München 2.

Dipl. Sprachheilpädagogin

mit Erfahrungen in der Aphasiotherapie sowie in der Therapie sprach- und geistigbehinderter Kinder sucht Ganztagsstelle.

Angebote unter Chiffre Nr. 02/01 SP an den Verlag Wartenberg & Söhne GmbH, Theodorstraße 41 w, 2000 Hamburg 50.

Diskussion

Erwiderung auf den Beitrag im Heft 6/83: Wehret den Anfängen!

Der Verband Deutscher Sonderschulen, Fachverband für Behindertenpädagogik, Landesverband Rheinland-Pfalz, veröffentlichte im Heft 3/83 der »VDS-Mitteilungen« im Rahmen eines Berichtes über ein Gespräch mit Kultusminister Dr. Gölter eine Nachricht, in der auch folgendes zu lesen war:

8. Ausbau der Sprachheilambulatorien

Hier, meinte der Kultusminister, steht die Notwendigkeit des Ausbaus der Ambulatorien gegen die finanziellen Konsequenzen (sprich: Reisekosten).

Der VDS erläuterte ein Modell, bei dem die Sprachheillehrer an solchen Schulen eingesetzt werden und dort ambulatorisch arbeiten, die im näheren Bereich ihrer Stammschule (L-Schule) liegen.

Damit entfielen die hohen Reisekosten, die dadurch entstehen, daß die Sprachheillehrer der Sprachheilschule zugeordnet sind und von dort aus die verschiedenen Schulen im Umkreis betreuen.

Das Konzept wurde vom Kultusministerium interessiert aufgenommen.

Dies war die Meldung in vollem Wortlaut.

Zu dieser Notiz machte Sonderschulrektor Lothar Grunwald von der Schule für Sprachbehinderte in 5450 Neuwied seinen oben genannten Beitrag.

Hierzu erklärt nunmehr der Verband Deutscher Sonderschulen, Fachverband für Behindertenpädagogik, Landesverband Rheinland-Pfalz:

1. Die Meldung ist tatsächlich etwas mißverständlich formuliert. Bei dem Gespräch mit Kultusminister Dr. Gölter wurde ein Modell erläutert, das in einer Sprachheilschule im Lande Rheinland-Pfalz praktiziert wird. An dieser Sprachheilschule sind Lehrer tätig, die mit einer bestimmten Stundenzahl von ihrer Stammschule (Schule für Lernbehinderte) an die Schule für Sprachbehinderte abgeordnet sind. Diese Lehrer betreuen ambulatorisch solche Schulen, die am Ort oder auf dem Wege zu ihrer Stammschule liegen. Dadurch werden tatsächlich Fahrtkosten in erheblichem Umfang eingespart, das heißt, sie fallen erst gar nicht an und den betreffenden Kollegen entstehen keine zusätzlichen Kosten.

Dieses erläuterte ein Gesprächsteilnehmer den Herren des Kultusministeriums.

Im übrigen wurde darauf hingewiesen, daß die Schulen für Sprachbehinderte so mit Reisekostenmitteln ausgestattet werden müssen, daß diese auch ihren Aufgaben nachkommen können. Weiterhin wurde ein zügiger Ausbau der Sprachheilschulen gefordert.

Dies war in groben Zügen der Inhalt des Gespräches.

2. Es entspricht nicht der Wahrheit, daß der VDS in Rheinland-Pfalz die Sprachheilambulatorien von den Schulen für Sprachbehinderte ablösen und den Schulen für Lernbehinderte anbinden möchte.

Diese Behauptung ist frei erfunden, und zwar von dem Verfasser des Artikels »Wehret den Anfängen«.

3. Es ist unverständlich, daß der Leiter der größten Sprachheilschule des Landes Rheinland-Pfalz einen solchen Beitrag verfassen konnte, ohne sich vorher genau zu informieren. Die Vorstandsmitglieder des VDS — Landesverband Rheinland-Pfalz — wären gerne bereit gewesen, Auskünfte zu geben. Dies um so lieber, weil auch etliche Mitglieder des VDS Mitglied in der »Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik« sind.

Was soll man davon halten, wenn ein Kollege durch gezielte Falschmeldungen danach trachtet, einen Fachverband zu verunglimpfen?

4. Auf die von Kollege Grunwald angeführten Gründe, die gegen das sogenannte »Modell« des VDS sprechen, braucht weiter nicht eingegangen zu werden, denn — wie bereits oben erwähnt — hat der VDS niemals die Forderungen erhoben, die Sprachheilambulatorien den Schulen für Lernbehinderte anzubinden.

5. Niemand wird die Vertreter des VDS — Landesverband Rheinland-Pfalz — für so töricht halten, die Abschaffung bzw. Auflösung irgendeiner Sonderschulform zu fordern.

Abschließend muß festgestellt werden, daß alle Schulen für Behinderte in Rheinland-Pfalz in den letzten Jahren einen Stand erreicht haben, der selbst im Ausland anerkannt wird.

Der VDS — Landesverband Rheinland-Pfalz — wird darauf bedacht sein, daß weder die Qualität noch die Quantität der Sonderschulen in Rheinland-Pfalz angetastet werden. Er wird sich auch weiterhin für die adäquate Förderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder einsetzen.

Hans Schlichting,

1. Vorsitzender des VDS

*— Landesverband Rheinland-Pfalz —,
Lärchenstraße 11, 6791 Queidersbach.*

Umschau

Neubau für die Schule für Sprachbehinderte in Esslingen

Seit März 1983 hat nun die Schule für Sprachbehinderte im Sonderschulzentrum Esslingen (Rohräckerschule) ihren Neubau. Wegen seiner gelungenen Gesamtkonzeption und seiner interessanten Ausgestaltung findet er Anklang bei Schülern, Eltern und Lehrern. Dieser Neubau stellt einen Teil der Neu- und Umbaumaßnahmen der Rohräckerschule dar, in welcher die Schulen für Geistig-, Körper-, Lern- und Sprachbehinderte sowie die Schule für Kranke für Kinder in längerer Krankenhausbehandlung zusammengefaßt sind. Obwohl das ganze Sonderschulzentrum mit den angegliederten Sonderschulkindergärten und den Beratungsstellen erst 1975 bezogen wurde, erwies es sich schon bald als zu klein. Die verschiedenen Baumaßnahmen stellen nun eine wesentliche Erleichterung und Entlastung dar.

Natürlich gibt es bei solch einer — in Deutschland wohl einmaligen — Zusammenfassung dieser verschiedenen Schularten in einem Zentrum manche Probleme zu bewältigen, umgekehrt zeigt sich aber auch eine Vielzahl von günstigen und positiven Möglichkeiten in der wechselseitigen Hilfe und der ergänzenden und unterstützenden Arbeit dieser Schulen.

Mit ihren vielen Aufgabenfeldern, der vielschichtigen Betreuung sprachbehinderter Kinder, den Beratungsstellen, dem Sonderschulkindergarten und der Schule für Sprachbehinderte mit ihren Außenstellen hat nun diese Schule eine gelungene Konzeption gefunden, die den weiteren inneren Ausbau und die Festigung ihrer Arbeitsmöglichkeiten positiv beeinflußt.

Tilman Walther

Internationale Sonnenberg-Tagungen 1984

zum Problemkreis »Rehabilitation der Behinderten«

5. bis 12. März 1984: »Funktion und Bedeutung der Selbsthilfe bei der Rehabilitation Behinderter«.

Die Behindertenverbände sind in der Regel aus Zusammenschlüssen Betroffener oder ihrer Bezugspersonen entstanden. Neben diesen Vereinigungen haben sich während der letzten Jahre immer mehr Selbsthilfegruppen gebildet, die oft entscheidende Hilfen bei der Bewältigung praktischer Probleme und zur Entwicklung sozialer Kontakte Behinderter leisten. Eine Kooperation mit solchen Gruppen kann den professionellen Helfern des Rehabilitationswesens wertvolle Anregungen geben und ihre Arbeit ergänzen; andererseits wäre es für die Gruppen nützlich, fachlichen Rat einzu beziehen. Auf diese Weise könnten sinnvolle Ergänzungen und Alternativen zu den vorhandenen institutionellen Strukturen entwickelt werden. Die Tagung wird die Möglichkeiten und Grenzen der Selbsthilfe diskutieren und greift damit ein Thema auf, das auch in Zusammenhang mit der angespannten Situation der öffentlichen Haushalte aktuell ist.

(Tagungsbeitrag: 260 DM einschließlich Unterkunft, Verpflegung und Abholung vom Bahnhof Bad Harzburg, 180 DM für Berufstätige in Ausbildung und Studenten.)

Anmeldung: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Geschäftsstelle, 3300 Braunschweig, Bankplatz 8, Postfach 2940, Telefon (0531)49242.

Würdigungen

Zum 70. Geburtstag von Prof. Dr. Werner Orthmann

Am 1. Dezember 1983 konnte Prof. Dr. Werner Orthmann in guter Gesundheit seinen 70. Geburtstag feiern. All unsere besten Glückwünsche möchten wir ihm in seine neue Wahlheimat auf der Insel Föhr übermitteln!

Die Stationen seines Lebens waren sehr zahlreich, ebenso wie sein ausgezeichnetes wissenschaftliches und pädagogisches Arbeiten: Studium der

Pädagogik am Päd. Institut Magdeburg und später der Phonetik und Sprachheilkunde an der Martin-Luther-Universität Halle; nach der Promotion zum Dr. päd. an der Humboldt-Universität in Berlin war er Oberassistent am Institut für Sonderschulwesen der Humboldt-Universität Berlin; 1956 Übersiedlung nach Hamburg als Lehrer an der Sprachheil- und Schwerhörigen-Schule; weiteres Ergänzungsstudium und danach Dozentur an der PH Kiel; Ruf auf einen Lehrstuhl für Pädagogik der Sprachbehinderten an der PH Rheinland, Abteilung Köln;

1969 Ruf auf eine Professur für Phonetik und Sprachheilkunde an die PH Reutlingen, wo er bis zu seiner Pensionierung 1979 erfolgreich wirkte.

Professor Orthmann hat maßgeblichen Anteil an dem Auf- und Ausbau des Sonderschulwesens in Baden-Württemberg, so daß das ausgebaute System der schulischen und vorschulischen Betreuung sprachbehinderter Kinder in diesem Bundesland modellhaft weiter ausgebaut werden konnte. In einer Vielzahl von Veröffentlichungen (über 50 Publikationen) hat Professor Orthmann der gesamten Sprachbehindertenpädagogik weitreichende Impulse gegeben, und die Auswirkungen seiner sachverständigen und menschlichen Ausbildung wirken positiv weiter in Hunderten von ihm ausgebildeten Lehrern.

Neben all seinen übrigen Aufgaben war Professor Orthmann von 1973 bis 1978 Vorsitzender der

Landesgruppe Baden-Württemberg der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik und ist seit 1978 nun deren Ehrenvorsitzender.

Wir alle schätzen in ihm seine offene und menschliche Art, seine solide Wissenschaftlichkeit und sein humorvolles Wesen. Der wohlverdiente Ruhestand gibt ihm nun die Möglichkeit, sein seit einigen Jahren in Nieblum auf Föhr neu aufgebautes persönliches Reich zu genießen, Zeit zu haben für alle persönlichen Interessen und aktiv diesen Lebensabschnitt zu gestalten.

Hierfür all unsere besten Wünsche und gleichzeitig besonderen Dank für sein vielseitiges Wirken!

*Im Auftrage der
Landesgruppe Baden-Württemberg
der Deutschen Gesellschaft
für Sprachheilpädagogik
Tilman Walther*

Aus der Organisation

Arbeits- und Fortbildungstagung der Landesgruppe Hessen am 9./10. September 1983 in Gießen

Das Fortbildungsthema, die Behandlung des Stotterns, stand ganz im Zeichen des Referenten Prof. Westrich, Mainz. Der äußerst engagiert vortragende Referent packte die zahlreichen Zuhörer so, daß sie im wahrsten Sinne des Wortes das Nachhausegehen vergaßen. Am nächsten Vormittag wurden Thema und Diskussion sogar fortgesetzt.

Die am späten Abend stattfindende Mitgliederversammlung mit der satzungsgemäßen Neuwahl des Vorstandes brachte die Bestätigung der bisherigen Vorstandsmitglieder in ihren Ämtern.

Arno Schulze

Ständiger Ausschuß für Berufsfragen

Gerichtliche Maßnahmen gegen Bestimmungen der Richtlinien über die Verordnung von Heilmitteln und Hilfsmitteln in der kassenärztlichen Versorgung vom 26. Februar 1982 — Beilage zum Bundesanzeiger Nr. 125 vom 13. Juli 1982 (E. Sprachtherapie).

Der Hauptvorstand der dgs hat auf seiner Sitzung in Essen am 12. November 1983 den Ständigen Ausschuß für Berufsfragen beauftragt, gegen die Heil- und Hilfsmittelrichtlinien gerichtlich vorzugehen. Entstehende Kosten trägt die dgs.

Unsere Rechtsanwälte sind der Auffassung, daß durch eine betroffene Person erfolgreich vor der

Sozialgerichtsbarkeit geklagt werden kann. Zur Führung eines Musterprozesses wird gebeten, daß sich Mitglieder zur Verfügung stellen, denen die Kassenzulassung aufgrund der Bestimmungen der Heil- und Hilfsmittelrichtlinien verweigert wurde. Die Kosten für den Prozeß übernimmt die dgs.

Adresse des Ständigen Ausschusses für Berufsfragen: Sekretariat: Frau Heinle, Lange-Hopstraße 57, 3000 Hannover 71.

Otto Friedrich von Hindenburg

Arbeits- und Fortbildungstagung der Landesgruppe Niedersachsen

am 18. und 19. November 1983 in Braunschweig. Mitgliederversammlung und Neuwahl des Vorstandes

Der Nachmittag des 18. November war dem Gedankenaustausch der Kollegenschaft gewidmet. Wir waren Gäste der Grundschule (mit Sprachheilklassen) Echternstraße. Die Kollegen hatten einen Fragebogen erarbeitet, der zum Gegenstand der Diskussion gemacht wurde. Es ging im wesentlichen um drei Themenbereiche.

1. Probleme der Sprachheilgrundschulklassen; z. B. variable Eingangsstufe; Sprachheilschulkindergarten; Zusammenarbeit mit Sozialpädagogen. Fördermaßnahmen — u. a. Basaltraining im Klassenverband; gleitender Übergang Vorschulbereich—Schule; Möglichkeiten der Integration.

2. Nachbetreuung im Grundschulbereich; Nachbetreuung der zurückgeschulten Kinder.
3. Sprachtherapeutischer Unterricht in der Orientierungsstufe.

Die Veranstaltung war gut besucht und die Diskussion sehr lebhaft.

Anschließend folgte ein Bericht von Prof. Helmut Moddemann über den Kongreß der Internationalen Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie (IALP) in Edinburgh im August 1983. Herr Moddemann hatte als Delegierter der dgs an dem Kongreß teilgenommen.

Der Vormittag des 19. November galt der Fortbildung. Die Mitglieder wurden informiert über »Die myofunktionelle Therapie — eine wichtige Hilfe bei der Behandlung von Artikulationsstörungen«. Unterstützt durch reichhaltiges Bildmaterial gelang es der Referentin Frau Dietrun Freiesleben aus Lüneburg, die Zuhörer von den Möglichkeiten, die diese Therapieform bietet, zu überzeugen.

Im folgenden Vortrag von Frau Anita Schwarze aus Hamburg ging es um »Öffentlichkeitsarbeit auf dem Gebiet des Sprachheilwesens — Methoden, Probleme, Perspektiven«.

Die Ausführungen der Referentin wurden von den Teilnehmern als wichtig und hilfreich empfunden

in einer Situation, in der unsere Arbeit und Kompetenz im Bereich der Früherfassung und Frühbetreuung in Frage gestellt wird. Die Materialien zu dem Thema des Referates, die von Prof. Jürgen Teumer und Frau Schwarze zusammengetragen und bearbeitet wurden, waren ausgestellt und konnten in Buchform erworben werden.

Am Nachmittag des 19. November folgte die Mitgliederversammlung. Sie war mit ihren teilweise heftigen Debatten geprägt von der Auseinandersetzung um die Auswirkungen der Heil- und Hilfsmittelrichtlinien auf sprachheilpädagogische Kompetenz. Herr Kruse von der Arbeitsgemeinschaft der gesetzlichen Krankenkassen in Niedersachsen als Vertragspartner der zu novellierenden niedersächsischen Rahmenvereinbarungen über die Durchführung der Sprachheilbehandlung war als Gast anwesend und beteiligte sich mit eigenen Beiträgen an der Debatte. Derzeitiger Stand: Das Ringen um die Neuformulierungen der Rahmenvereinbarung geht im Jahr 1984 weiter.

Frau Schwarze, 2. Bundesvorsitzende der dgs, als Gast der Mitgliederversammlung leitete anschließend die Neuwahl des Vorstandes. Der bisherige Vorstand wurde in seinen Ämtern bestätigt.

Otto Friedrich von Hindenburg

Bücher und Zeitschriften

Svetluse Solarová (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 1983. 362 Seiten. Kartoniert. 79,80 DM.

Es mag verwundern, daß es bisher keine Geschichte der Sonderpädagogik aus einer übergeordneten Gesamtschau heraus gibt. Solarová macht dafür drei Gründe verantwortlich: Den ersten Grund sieht sie in dem Umstand, daß die planmäßige Erziehung von behinderten Kindern — an historischen Dimensionen gemessen — recht jung ist und es daher wohl noch an dem notwendigen Abstand fehlt, um Entwicklungen verstehen und unverzerrt beschreiben zu können. Einen zweiten Grund macht die Herausgeberin in dem ungenügend gesicherten Selbstverständnis der Sonderpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin aus, abzulesen auch an einer überaus vielfältigen, teilweise sogar gegenläufigen Entwicklungslinien folgenden Praxis in einzelnen Behindertenpädagogiken. Den dritten Grund schließlich erkennt sie in der vorhandenen Materialknappheit, die auch daraus resultiert, daß der behinderte Mensch bisher

noch nicht Gegenstand eines nennenswerten historiographischen Interesses gewesen sei.

Auch das vorliegende Buch hat in diesen vorgegebenen Rahmenbedingungen seine Begrenzung. Die Geschichte der Sonderpädagogik wird deshalb auch hier nicht aus *einer* übergeordneten theoretischen Konzeption, die der historischen Betrachtung Gültigkeit und Maß geben könnte, aufgearbeitet. Der Schwerpunkt liegt statt dessen auf der historisch gewachsenen Wirklichkeit, also auf der Sondererziehung Behinderter. Diese wird aus der Sicht der getrennt dargestellten Entwicklungen heraus entfaltet. Die Anordnung der einzelnen (zwischen 30 und 45 Seiten umfassenden) Beiträge in diesem Sammelband entspricht ungefähr der Entwicklungsgeschichte der Behindertenerziehung. Dem entsprechend kommen zunächst die Geschichte der Gehörlosenpädagogik und diejenige der Blindenpädagogik zur Darstellung.

Namhafte Autoren haben die Herausgeberin bei ihrem Unterfangen unterstützt, u. a. Gerhard Heese, Armin Löwe, Norbert Myschker, Waldtraut

Rath. Den Beitrag über die Geschichte der Sprachbehindertenpädagogik, an siebenter Stelle der neun Kapitel plazierte, verfaßte Gregor Dupuis, Professor für Sprachbehindertenpädagogik an der Universität Dortmund.

Seine deskriptiv und vorwiegend chronologisch angelegte Darstellung, die vor allem auf den Publikationen von Voigt und Orthmann fußt, stellt die Entstehung der modernen sprachbehindertenpädagogischen Institutionen (bis hin zu den Selbsthilfegruppen) in den Mittelpunkt. Nicht zuletzt in Anbetracht der Kompaktheit dieses Beitrages wird einmal mehr deutlich, in welcher konsequenter, ja geradezu zwangsläufiger Weise sich die aktuellen Probleme und Fragestellungen unseres Arbeitsgebietes ergeben haben.

Ein Mangel wird erneut bei Dupuis' Arbeit evident: Die Jahre der nationalsozialistischen Schreckensherrschaft werden in der historischen Aufarbeitung weitgehend ausgeklammert. Ganze neun Zeilen sind diesem Kapitel zusammenhängend gewidmet. Es ist hohe Zeit, diese Schweigsamkeit durch eine verantwortungsvolle Bearbeitung der vorliegenden Zeugnisse jener Tage zu beenden.

Leider sorgt der Verlag durch seine Preisgestaltung dafür, daß dieses in vieler Hinsicht lesenswerte Buch nur von wenigen privaten Käufern angeschafft werden kann.

Jürgen Teumer

Friedrich Michael Dannenbauer: Der Entwicklungsdysgrammatismus als spezifische Ausprägungsform der Entwicklungsdysphasie.

Historische, sprachheilkundliche und sprachpsychologische Perspektiven. Birkach; Berlin; München: Ladewig, 1983. 548 Seiten. 59,50 DM.

Die nach nahezu zwanzig Jahren erste umfassende Studie zum Problem des sogenannten Entwicklungsdysgrammatismus ist ein wichtiger Beweis für die weitreichenden Erkenntnismöglichkeiten und Orientierungshilfen, welche die Sprachbehindertenpädagogik aus einer kritischen und konstruktiven Anwendung psycholinguistischer Forschungen beziehen kann.

In einem historischen Teil werden die Anfänge der Erforschung grammatischer Störungen der Rede skizziert, die vor allem im Zusammenhang einer allmählichen Psychologisierung der klassischen Aphasologie standen und zu interessanten Modellvorstellungen über die Prozesse der Satzbildung führten. Weit weniger differenziert entwickelten sich dagegen die Abhandlungen zum kindlichen Dysgrammatismus im Rahmen der traditionellen phoniatisch-logopädisch orientierten Fachliteratur im deutschsprachigen Raum. Diese wer-

den von dem Verfasser kritisch gesichtet, wobei er eine ganze Reihe theoretischer und praktischer Schwächen und Leerstellen hervorhebt.

In einem weiteren Hauptteil wird der Entwicklungsdysgrammatismus als ein dysphasisches Phänomen mit einer eigenständigen pathologischen Charakteristik gekennzeichnet und auf der Basis empirischer Daten deutlich gegen psychologisch und linguistisch andersartige Dysgrammatismen (z. B. bei Hörschädigungen oder Oligophrenie) abgegrenzt. Zudem werden verschiedene systematische Zusammenhänge erörtert und theoretisch begründet, die zwischen dem Dysgrammatismus und Auffälligkeiten in anderen Strukturbereichen des sprachlichen Verhaltens sowie Beeinträchtigungen der kognitiven und sozio-affektiven Entwicklung bestehen können. Die wichtige und lange Zeit unterbewertete Frage, ob der Entwicklungsdysgrammatismus als eine vorrangig expressive oder eher als perzeptiv bedingte Störung zu betrachten ist, beantwortet der Verfasser auf der Grundlage aktueller Forschungsbefunde dahingehend, daß perzeptive Prozesse verschiedener Art in der Genese und im System der Störung generell als affiziert gelten müssen.

Die zweite Hälfte der Studie stellt eine geschlossene Konzeption zur Erfassung und Behandlung des Entwicklungsdysgrammatismus vor. Dabei geht der Verfasser davon aus, daß die dysgrammatischen Sprachstrukturen nicht als pathologische Muster aufgrund idiosynkratischer Regelbildungen, sondern als Effekte einer wenig systematischen und unausbalancierten Verzögerung verschiedener grammatischer Lernprozesse zu erklären sind. Um diese Hypothese zu belegen, wertet er kritisch eine Anzahl entsprechender angelsächsischer Untersuchungen aus. Da sich demnach der Entwicklungsdysgrammatismus als ein spezifisches Retardierungsphänomen darstellt, entwickelt der Verfasser konsequenterweise seine Konzeption nach dem Prinzip der Entwicklungsproximalität. Damit ist gemeint, daß sich der Prozeß der Sprachtherapie inhaltlich und methodisch möglichst eng an den natürlichen Spracherwerbsvorgängen orientieren sollte. Hierzu beschreibt der Verfasser unter striktem Bezug auf die neueste Sprachentwicklungspsychologie eine Fülle von Kriterien und konkreten Vorgehensweisen, die geeignet sind, die Praxis der Erfassung und Behandlung des kindlichen Dysgrammatismus hinsichtlich der pragmatischen, semantischen und syntaktischen Dimension zu strukturieren. Insbesondere die Abschnitte zur deskriptiven Bestandsaufnahme und individuell angepaßten Förderung des kindlichen Sprachvermögens können die sprachbehindertenpädagogische Praxis wesentlich be-

reichern. Viele der vorgeschlagenen Maßnahmen (z. B. Techniken des Modellierens, Beeinflussung des sprachlichen Umfeldes) tragen vor allem im Vorschulalter dazu bei, die spontane und eigenaktive Übernahme sprachlicher Strukturen durch das Kind — im Sinne eines »inszenierten Spracherwerbs« — in Gang zu bringen und zu sichern.

Es steht zu erwarten, daß Dannenbauers Arbeit einige Diskussionen und Kontroversen auslösen wird, aus denen sich weitere Fragestellungen und Hypothesen ergeben; schon allein dazu beigetragen zu haben, ist verdienstvoll. Darüber hinaus demonstriert diese Studie auch exemplarisch, daß die Sprachbehindertenpädagogik in einer fruchtbaren, aber auch spannungsreichen Interaktion mit der wichtigen Bezugswissenschaft Psycholinguistik ihre Eigenständigkeit beanspruchen und erweisen muß. Sowohl für den theoretisch wie auch für den praktisch tätigen Sprachbehindertenpädagogen ist die Auseinandersetzung mit dieser Arbeit äußerst lohnenswert.

Walter Dirnberger

Frederick P. Murray: A Stutterer's Story. The Interstate Printers and Publishers, Inc., Danville, Illinois 61832, 1980. 168 S. ISBN 0-8134-2132-2. Ohne Preisangabe.

Das Buch bringt einen Ausblick über Theorien und Therapieformen des Stotterns in den USA. Das Hauptgewicht liegt jedoch auf der persönlichen Entwicklung des Verfassers und der Geschichte seines Stotterns; es begann, als er 2 1/2 Jahre alt war. Murray hat sich als »Speech pathologist« ausgebildet und unterrichtet jetzt u. a. angehende Stottertherapeuten. — Er hat sich im Buch nicht das Ziel gesetzt, die Rätsel des Stotterns zu lösen. Er bringt auch kein Patentrezept für die Therapie. Vielmehr bekommen wir beim Lesen über seine Jugendjahre und Studien und Praxis den Eindruck eines stotternden Menschen, der den schwierigen, aber einzig irgendwie sicheren Weg durch die Behinderung wählt, nämlich das Suchen nach festem Boden, einem Punkt, wo das Stottern nicht schlimmer werden kann, wo man immer neu anfangen muß, um etwas aufzubauen, was zur Sprechflüssigkeit beitragen kann.

Bereits auf Seite 2 äußert der Verfasser die Ansicht, daß das Stottern eine organische Ursache hat, ohne daß es aus dem Grund als erblich anzusehen wäre (S. 158). Diese Aussage wird in der verallgemeinerten Form ohne Zweifel auf Widerspruch stoßen, obwohl nicht geleugnet werden kann, was Murray auch selbst betont (S. 158), daß ein Unterschied besteht zwischen Stottern und der »normalen Nicht-Flüssigkeit«. Der Stotterer kann

nicht damit rechnen, sagt Murray, daß er jemals seine Nicht-Flüssigkeit voll überwinden wird. Er kann sie allerdings bedeutend reduzieren. Und die eigentliche Behinderung sind nach Murrays Ansicht die psychischen Fehlreaktionen auf das eigene Stottern. Aber auch solche Reaktionen lassen sich weitgehend beseitigen. Dies ist Murray persönlich gelungen; sein Stottern bleibt nur noch ein unbedeutender Rest, der ihn gefühlsmäßig nicht mehr beschäftigt (S. 159).

Wir können uns leicht erklären, daß Van Riper einen verhältnismäßig breiten Platz bei Murray erhält. Nur scheint Van Riper weniger als Murray von dem Bestehen organischer Ursachen beim Stottern überzeugt, und die »biokybernetisch« anmutenden Übungen, die sich Murray auferlegt (S. 160), haben bei Van Riper nur einen bescheidenen Platz. Andererseits wird man an die Van Ripersche »Stottergleichung« erinnert, wenn Murray seinen Klienten empfiehlt, sich gegenüber Faktoren zu sensibilisieren, die das Leiden verstärken bzw. vermindern.

Was in diesem Buch den größten Eindruck auf mich gemacht hat, ist die Sicherheitsvorkehrung, die Murray für Sprechsituationen mit großer Belastung bereit hält, z. B. bei einem Vortrag. Zunächst versucht er, möglichst flüssig zu sprechen. Wenn das Stottern sich meldet und manifest wird, hat er ein »Sicherheitsnetz«: Er läßt sich auf eine tiefere Stufe fallen, wo er weniger Flüssigkeit von sich selbst verlangt, jedoch ohne zu kapitulieren. Vor den Zuhörern bekennt er offen, daß er stottert; er übertreibt sogar das Stottern (»negative practice«). Auf dieser Stufe hofft er nun, den Vortrag zu Ende zu sprechen. Sollte dies nicht gelingen, hat er ein zweites Sicherheitsnetz. Auf der Ebene, wo er jetzt landet, erzählt er seinen Zuhörern, was er in späteren ähnlichen Situationen zu tun beabsichtigt, er will vor allem die Fähigkeit behalten, sich selbst zu beobachten, sich also zum Stottern objektiv zu verhalten. Heute, sagt Murray (S. 131), wo er weiß, daß er die Sicherheitsnetze unter sich hat, kann er die meiste Zeit auf der höchsten Ebene bleiben, selbst in stark gestreßten Situationen.

Bekannt und erkannt ist die Tatsache, daß auch Anhänger einer Theorie der organischen Bedingtheit des Stotterns ihre Therapie hauptsächlich auf den psychischen Sektor verlegen. Neben einer noch immer hier und da gebrauchten medikamentösen Behandlung scheinen als rein organbeeinflussend nur die mechanischen Sprechübungen zu überleben. Der Rest der Therapieansätze faßt den Geist, die Psyche und die soziale Umwelt des Stotterers ins Auge. Auf der psychischen Seite empfiehlt Murray, Flucht und andere Angstreaktionen durch eine nüchterne, leidenschaftslose Ana-

lyse des Stotterns zu ersetzen. Wir hören wieder den alten Ratschlag an den Stotterer, ehrlich und aufrichtig zu bleiben, wenigstens sich selbst gegenüber. Murray hat gelernt, realistisch zu sein, aber auch trotz Rückschläge weiter zu versuchen. Mit seinen Bemühungen, »to take care of myself«, ist er zufrieden; daher hat er wohl auch das Buch geschrieben. Für seine Leser wird es bestimmt eine Bereicherung sein.

Martin Kloster-Jensen

Aus anderen Zeitschriften

Die Sonderschule, Berlin-Ost/DDR

1. Beiheft 1983:

Bildung und Erziehung von Kindern mit einer psychischen Entwicklungsverzögerung.

Hier handelt es sich um eine Übersetzung einiger Forschungsergebnisse von Prof. Dr. T. A. Wlassowa, Direktorin des Instituts für Defektologie in Moskau. Es geht dabei um Kinder, »die in der sowjetischen Schule durch gravierende Besonderheiten im Leistungs- und Sozialbereich in Erscheinung treten«, ohne ausgesprochene organische Schädigungen zu zeigen und ohne schwachsinnig (oligophren) zu sein. Ursachen sollen hauptsächlich »frühe organische Erkrankungen des Zentralnervensystems« sein.

In den Untersuchungen wurde nachgewiesen, »daß die Möglichkeit der Kompensation und des Ausgleichens von Schädigungen bei diesen Kindern erheblich größer und aussichtsreicher ist als bei Schülern, die die Hilfsschule besuchen«.

2. Beiheft 1983:

Gedächtnis und Denkentwicklung gehörloser Kinder.

Es wird in der Hauptsache über »den Einfluß eines entwicklungsorientierten Unterrichts auf die geistige Entwicklung« berichtet. Besonders wird dieser am Beispiel der Gehörlosen von T. W. Rosanowa für die UdSSR dargestellt. In »Untersuchungen des bildhaften und sprachlichen Gedächtnisses sowie des anschaulich-praktischen, des anschaulich-bildhaften und des sprachlogischen Denkens auf verschiedenen Etappen der kindlichen Entwicklung — Vorschulalter, jüngeres und älteres Schulalter — beschäftigte sich T. W. Rosanowa eingehend mit den Wechselbeziehungen zwischen Sprache und Denken«. Die Ergebnisse der Untersuchungen und des Vergleichens der Denkentwicklung und des Gedächtnisses gehörlo-

ser und hörender Kinder führen zu Vorschlägen von pädagogischen Maßnahmen, um Nachteile der behinderungsspezifischen Erkenntnistätigkeit gehörloser Kinder aufzuheben.

Nr. 5, 1983

Gerhard Lindner: Sprachliche Tätigkeit unter dem Gesichtspunkt der Kommunikation. S. 272—276.

Bei der »künstlichen, gelenkten Sprachentwicklung« Hörgeschädigter wird für bestimmte »Übungsstufen für die echte Anwendung der Kommunikation« plädiert.

Angelika Auersch und Horst Fleckna: Rhythmisch-musikalische Elemente für die Arbeit mit sprachgeschädigten Kindern. S. 292—294.

Praktische Beispiele rhythmisch-musikalischer Übungen als »korrektiv-erzieherisches Element« im Bildungs- und Erziehungsprozeß werden anschaulich dargeboten.

Heilpädagogische Forschung, Berlin-West

Nr. 3, 1983

Waldtraut Rath: Diskussionsbeitrag zu dem Artikel von Theodor Hellbrügge »Integration als Ziel der Entwicklungs-Rehabilitation behinderter oder von Behinderung bedrohter Kinder«. S. 348—351.

Die Autorin will einige überzogene Setzungen Hellbrüggens berichtigen und beschränkt sich dabei auf dessen Behauptung, daß Sonderschulen bei ihren Schülern Schäden verursachen. Dies wird in diesem Beitrag anhand Blind- und Sehbehinderter getan. Die Verfasserin schließt: Es »steht zu befürchten, daß halbrichtige Aussagen, ungenügende Belege, Simplifizierungen und vorschnelle Pauschalierungen in einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift letztlich dem Anliegen Hellbrüggens und damit der Sache der Behinderten mehr schaden als nützen«.

informatio. Mitteilungen des Seraphischen Liebeswerkes Pro infante et familia, Solothurn/Schweiz

Nr. 4, 1983

Walter Becker: Probleme der Senioren. Seite 123—126.

Aufgrund von Zahlenmaterial aus der Bundesrepublik Deutschland, wonach die alten Menschen einen immer größer werdenden Prozentsatz der Gesamtbevölkerung einnehmen werden, geht es um die materielle Absicherung der alten Menschen und noch mehr um die sinnvolle Gestaltung des Alters. Dabei werden auch Probleme der Pflegeheime angesprochen und

neue Modelle, zum Beispiel »kooperative Familiengruppen alter Menschen«, werden vorgestellt. Am Schluß meint der Autor: »Wichtigste Aufgabe ist es, in der Altenarbeit nicht auszugehen vom Defizit-Modell des Alters, das heißt von der Vorstellung eines ständigen Rückgangs der Fähigkeiten und Leistungen, sondern von einer immer stärkeren, bisweilen auch vorsichtigen, behutsamen und schrittweisen Aktivierung und Reaktivierung der Menschen.« Der Rezensent glaubt, daß hierbei auch die Hör- und Sprachbehindertenpädagogik verstärkt zuständig werden muß (z. B. Kompensation der altersbedingten oder altersverstärkten Hörbehinderungen, Aufheben oder Aufhalten von Sprachverlust oder Sprachabbau usw.

Der Kieselstein. Mitteilungsblatt deutschsprachiger Stotterergruppen, Trier

Nr. 11, 1983

Bruno Heinz Glanzmann: Poltern oder Stottern? Seite 15—16.

Dem Fachpädagogen bekannte Unterschiede werden anschaulich und somit für Betroffene und Laien gut verständlich dargeboten.

Nr. 12, 1983

Franz-Josef Neffe: Autosuggestion. S. 5—9.

Mit positiver Selbsteinredung soll der Redenflüssige den negativen Lebenseinflüssen entgegentreten. Verfasser sieht das Problem bewußt einfach und mit subjektiver Überzeugungsgewißheit vom Erfolg.

Logopedie en foniatry, Gouda/Niederlande

Nr. 11, 1983

Thema des gesamten Heftes: Logopädie an Schulen.

Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. Freiburg/Schweiz

Nr. 3, 1983

Rahmenthema: Tendenzen und Wandlungen im Berufsfeld des Heilpädagogen. S. 304—362.

Hans-Joachim Motsch: Wandlungen im Handlungsbereich der Logopädie. S. 321—334.

Der Autor nimmt eine Standortbestimmung der Sprachbehindertenpädagogik vor, die in der Schweiz auch Logopädie genannt wird, wobei sich im Berufs- und Tätigkeitsbild gegenüber der historischen Erscheinung des Sprachheillehrers schon immer gewisse Abweichungen zeigten. Motsch sieht vollzogene oder zumin-

dest sich anbahnende Wandlungen in der Frühversorgung, bei der Finanzierung logopädischer Maßnahmen und bei der Intensität der Therapie (in den beiden letztgenannten Fällen Wandlungen mehr negativer Art). Bei der Diagnostik bemerke man zunehmend die Hinwendung zur hypothesengeleiteten Verhaltensbeobachtung. Bei einer zeitlich und finanziell allerdings nicht eingeschränkten Therapie von Stimm-, Sprach- und Sprechstörungen seien auch positive Wandlungen zu erzielen, die bis zu einem umfassenden umfeldorientierten Handeln (über rein symptomorientierte Übungsbehandlung hinaus!) reichen müßten.

Nr. 4, 1983

Gerhard Heese: Zehn Jahre Institut für Sonderpädagogik an der Universität Zürich. S. 460—466.

Nur zehn Jahre, aber eine lange, interessante Geschichte, die vor dem Leser abrollt. Die Vorläufer-Institutionen, sozusagen die »Ein-Mann-Institute« von Heinrich Hanselmann und Paul Moor scheinen kurz auf, geben jedoch mehr als ein Blitzlicht vom Wirken dieser Persönlichkeiten.

Nach einer etwa fünfjährigen Pause (Moor war 1968 zurückgetreten) wurde am 16. Oktober 1973 dann ein »richtiges« Institut gegründet; den dazu gehörenden Lehrstuhl besetzte Gerhard Heese. Das Institut fing damals, wie Heese schreibt, »bei Null« an. Es hat sich heute, wie der Rezensent formulieren möchte, als »klein, aber fein« höchstlich gemausert — wissenschaftlich sowie praktisch! Dies ist, so meinen wir, Verdienst und Werk Prof. Heeses, der vieles neu gestaltete und doch manche der ehrwürdigen Traditionen dabei nicht beeinträchtigte.

Er liest sich gut, dieser Rückblick: Man kann daraus gerade im Vergleich mit den »Lebenswegen« anderer sonderpädagogischer Institute eine Menge lernen!

Arno Schulze

Diplom-Pädagogin

26 J., Schwerpunkt Sprachbehindertenpädagogik, sucht Stellung im Raum Bayern oder Baden-Württemberg.

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

In dem Sonderkindergarten des Heilpädagogischen Zentrums Krefeld ist die Stelle einer/eines

Logopädin/Logopäden

ab sofort neu zu besetzen.

In dem Kindergarten werden 70 entwicklungsverzögerte, geistig und körperlich behinderte Kinder sowie sprachbehinderte Kinder im Alter von 3 bis 7 Jahren betreut.

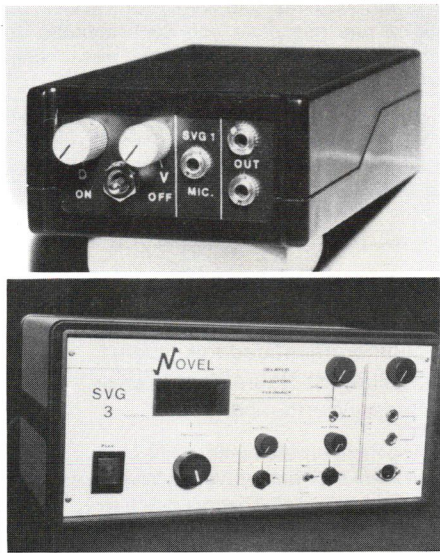
Die Einrichtung einer Sprachheilgruppe ist geplant. Die Sprachambulanz soll weiter ausgebaut werden.

Die Behandlung der Sprachstörungen ist eingelagert in einen Behandlungsplan, welcher durchgeführt wird von Erzieherinnen, Krankengymnasten, Beschäftigungstherapeutin, Gymnastiklehrerin, Kinderärztin und Pädagogen.

Wir bieten: Bezahlung in Anlehnung an den BAT, zusätzliche Altersversorgung, 30 Tage Urlaub, 13. Monatsgehalt und Urlaubsgeld, Fortbildungsmöglichkeiten.

Bewerbungen bitten wir mit den üblichen Unterlagen zu richten an:
Heilpädagogisches Zentrum Krefeld, Postfach 25, 4154 Tönisvorst 2.

NOVEL

 elektronik

Die SVG-SERIE

Neue apparative Sprechhilfen
für die Verhaltenstherapie des Stotterns

Die Modelle SVG 1 und SVG 2 sind elektronische Sprachverzögerungsgeräte, die aufgrund ihrer geringen Größe und des minimalen Stromverbrauchs auch tragbar einsetzbar sind (Batteriebetrieb). Die Möglichkeiten der Stottertherapie werden dadurch entscheidend erweitert. SVG 1 und SVG 2 unterscheiden sich im wesentlichen durch ihre Verzögerungszeit. SVG 1: 10 - 130 ms; SVG 2: 15 - 270 ms.

Das SVG 3 ist ein elektronischer Sprachverzögerer für den stationären Einsatz. Durch die Verarbeitung des Sprachsignals auf digitaler Basis ist äußerste Rauscharmt und eine absolut natürliche Sprachwiedergabe gewährleistet (Labortechnik). Verzögerungszeit: 8 - 500 ms.

Alle SVG-Modelle werden einsatzbereit mit Mikrofon und Kopfhörer zu einem äußerst günstigen Preis geliefert. Der Versand erfolgt 10 Tage kostenlos zur Probe.

NEU: Die Geräte können auch für 2 Jahre gemietet werden.

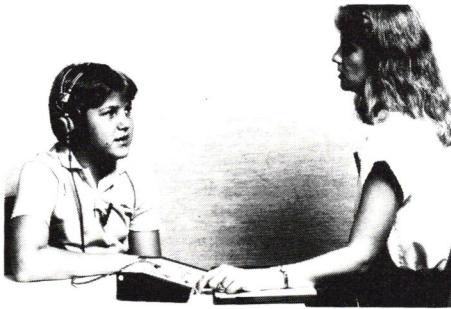
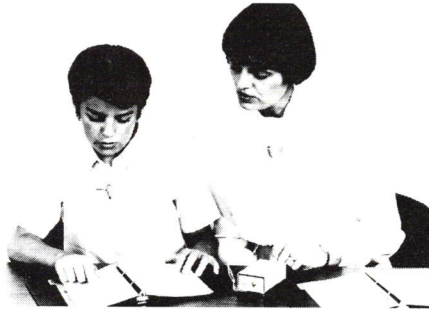
Weitere Informationen unverbindlich:
NOVEL elektronik, Wolfgang Heikamp,
Varenholzstr. 101, 4630 Bochum 6, Tel. 02327/70764

Phonic Ear

Therapiegeräte für die Sprachheilarbeit

MiniDAF

Das Gerät hilft dem Stotterer durch die verzögerte Wiedergabe seinen Sprechfluss zu kontrollieren. Es ist handlich und wird mit Batterien betrieben und kann somit ungebunden überall eingesetzt werden.



Binauraler Sprachtrainer

Dieser Zweikanalsprachtrainer ermöglicht dem Probanden seine unkorrekte Produktion mit der korrekten Produktion des Pädagogen zu hören und zu korrigieren.

Phonic Mirror

Das mit Endlosbandkassetten betriebene Gerät kann vielfältig eingesetzt werden. Es eignet sich sehr gut für Artikulations- und Diskriminationsübungen.



PHONIC EAR-Geräte werden weltweit benutzt

Phonic Ear Int. Germany

Dreiherrnsteinplatz 7 · 6078 Neu-Isenburg 2 · Tel. (06102) 5412

Der außergewöhnlich umfangreiche

Tagungsbericht Berlin 1982

der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.
umfaßt auf 320 Seiten 27 Vorträge und Vorführungen
aus den Bereichen

Organisationsformen / Unterricht / Therapie

mit zahlreichen graphischen Darstellungen

Die Tagungsberichte der Deutschen Gesellschaft für
Sprachheilpädagogik e.V. mit den von führenden
Fachpädagogen und Fachärzten verfaßten Abhandlungen
über Theorie und Praxis der Sprach- und Stimmbehandlung
sollten in keiner Bücherei von Fachpädagogen, Fachärzten,
Sonderschulen und Kliniken fehlen.

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

Ich/wir bestelle/n zur umgehenden Lieferung:

_____ **Tagungsbericht(e) Berlin 1982**
Konzepte und Organisationsformen zur Rehabilitation
Sprachbehinderter
zum Preise von 68,— DM.

Name

Straße

Postleitzahl

Ort

Datum

Unterschrift

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

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	Wolfgang Zitzelsberger, Lucas-Cranach-Weg 32, 8726 Gochsheim
Berlin	Kurt Bielfeld, Leonberger Ring 1, 1000 Berlin 47
Bremen	Prof. Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4, 2863 Platjenwerbe
Hamburg	August Bergmann, Schlehenweg 22, 2110 Buchholz
Hessen	Hans Fink, Burgackerweg 6 A, 6301 Staufenberg 1
Niedersachsen	Otto-Friedrich von Hindenburg, Wiesenstraße 50 E, 3000 Hannover 1
Rheinland	Heribert Gathen, Göckelsweg 7, 4050 Mönchengladbach
Rheinland-Pfalz	Reinhard Peter Broich, Ludwig-Schwamb-Straße 52, 6500 Mainz 21
Saarland	Toni Lauck, Ritzelbergstraße 15 a, 6695 Tholey 6
Schleswig-Holstein	Ingeburg Steffen, Gartenstraße 25, 2302 Flintbek
Westfalen-Lippe	Hans-Dietrich Speth, Annettenweg 4, 4401 Laer

Die Sprachheilarbeit, Fachzeitschrift für Sprachgeschädigtenpädagogik

Herausgeber Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

Redaktion Arno Schulze, Am Schwimmbad 8, 3575 Kirchhain 1 (Landkreis Marburg/Lahn), Telefon (06422) 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 w, 2000 Hamburg 50, Telefon (040) 89 39 48

Bezugspreis pro Heft 5,50 DM, Jahresbezug (6 Hefte) 33,— DM zuzüglich 4,80 DM 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 spätestens mit der Korrekturrückgabe beim Verlag zu bestellen.

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

Beilagenhinweis: Der heutigen Ausgabe unserer Zeitschrift liegt ein Prospekt der Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, 1000 Berlin 19, bei.

Die Sprachheilarbeit
C 6068 F

Postvertriebsstück —
Gebühr bezahlt

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

HERRN WSS 005690 *0002*
KLAUS WITTMANN
BLEIBTREISTR. 45

D 1000 BERLIN 12

Raum Würzburg, nahe der Universitätsstadt Würzburg liegt unser modernes Förderzentrum für Geistig- und Mehrfachbehinderte.

Wir suchen

eine(n) Logopädin(en)

ferner ab Anfang Februar 1984

eine Logopädin

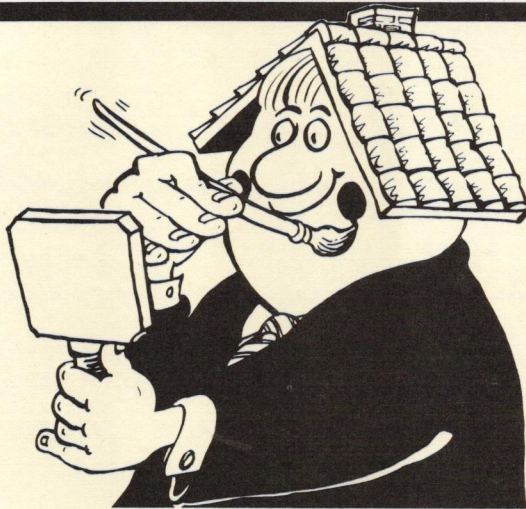
mit 20 Wochenstunden als Schwangerschaftsvertretung.

Vergütung in Anlehnung an BAT, Heimzulage, zusätzliche Sozialleistungen sind mit dem öffentlichen Dienst vergleichbar.

Bitte übersenden Sie uns Ihre Bewerbung.

St. Josefs-Stiftung für geistig Behinderte E.V., 8702 Eisingen, Telefon (09306) 721.

BAUSPAREN ZWINGT NICHT ZUM BAUEN.



Mit einem Bausparvertrag kann man auch kaufen, instandsetzen, an- und umbauen, renovieren, modernisieren, Darlehen ablösen, Miterben auszahlen und vieles mehr – unabhängig von den Kapitalmarktzinsen.

Und nach zehn Jahren können Sie mit Ihrem Geld ganz einfach machen, was Sie wollen. Sie bekommen es inklusive aller Zinsen und Zuschüsse zurück. Mehr übers Bausparen erfahren Sie von Ihrem BHW-Berater. Rufen Sie ihn an. Das BHW steht in jedem örtlichen Telefonbuch.

BHW
BAUSPARKASSE

Auf uns baut
der öffentliche Dienst.