

C 21843 F

DEUTSCHE GESELLSCHAFT
FÜR
SPRACHHEILPADAGOGIK E.V.
LANDESGRUPPE BERLIN

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik

HERAUSGEBER: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPADAGOGIK EV

Aus dem Inhalt

Josef Schultheis, Marburg (Lahn)

Zum Begriff Eigenständigkeit als einer möglichen »Grundkategorie« für die Sprachbehindertenpädagogik

Geert Lotzmann, Heidelberg

Notwendigkeit, Möglichkeit und Grenze der Behandlung von Sprechstörungen in der Sprecherziehung

Johannes Dierig, Heidelberg

Über den Zusammenhang von Hörstörungen und Sprechstörungen

Umschau und Diskussion

Aus der Organisation

Bücher und Zeitschriften

Postverlagsort Hamburg · Juni 1969 · 14. Jahrgang · Heft 3

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

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

Mitglied: Internationale Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie (I. G. L. P.)
Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde

Vorstand:

Geschäftsführender Vorstand:

2 Hamburg 6, Karolinenstraße 35, Telefon 34 10 93 067 · Postscheckkonto Hamburg 97 40

Vorsitzender J. Wiechmann, 2 Hamburg 62, Wittekopsweg 35
Stellvertretender Vorsitzender K. H. Rölke, 1 Berlin 47, Fritz-Reuter-Allee 167
Geschäftsführer H. Thorwarth, 2162 Hamburg 93, Rahmwerder
Straße 3
Schriftführer H. G. Müller, 2 Hamburg 61, Ortleppweg 4
Rechnungsführer und Mitgliederabteilung G. Reuter, 2 Hamburg 71, Haidlandsring 29
Referent für Öffentlichkeitsarbeit K. Leites, 2071 Grande (Holstein)

Landesgruppen:

Baden-Württemberg . Prof. Dr. A. Zuckrigl, 69 Heidelberg, Quinckestraße 72
Bayern Anni Braun, 8 München 22, Triftstr. 10
Berlin Heinrich Kleemann, 1 Berlin 27, Moränenweg 61
Bremen Klaus Ortgies, 28 Bremen, Marcusallee 38
Hamburg Karl Heinz Hahn, 2 Hamburg 64, Rolfinkstiege 1
Hessen Heinrich Eglins, 6301 Annerod, Gartenstraße 36
Niedersachsen Hildegard Schneider, 3 Hannover, Burgstr. 14
Rheinland Josef Möller, 5 Köln, Marienplatz 2
Rheinland-Pfalz . . . Prof. Dr. Karl-Heinz Berg, 65 Mainz, Schillerstraße 11
Saarland Hans-Dietrich Speth, 661 Lebach, Ostpreußenstraße 2 a
Schleswig-Holstein . . G. Böckmann, 2057 Wentorf, Hamburger Landstraße 29 a
Westfalen-Lippe . . . Friedrich Wallrabenstein, 44 Münster i. W., Landeshaus

Die Sprachheilarbeit,

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik

Herausgeber Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

Verantwortlicher

Redakteur Arno Schulze, 3570 Kirchhain/Landkreis Marburg/Lahn,
Berliner Straße 11, Telefon (064 22) 8 50

Verlag und Anzeigenverwaltung sowie Entgegennahme von Abonnementsbestellungen:

Wartenberg & Söhne · 2 Hamburg 50, Theodorstraße 41, Ruf (04 11) 89 39 48

Bezugspreis pro Heft 2,40 DM, Jahresbezug (6 Hefte) 14,40 DM zuzüglich Portokosten

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

Für unverlangt eingesandte Manuskripte können wir keine Gewähr übernehmen. Wenn Rücksendung gewünscht wird, bitte Porto beifügen!

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

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik

HERAUSGEBER: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK EV

Juni 1969 · 14 Jahrgang · Heft 3

Josef Schultheis, Marburg (Lahn)

Zum Begriff Eigenständigkeit als einer möglichen »Grundkategorie« für die Sprachbehindertenpädagogik

So kommt es, daß das, was die Lage an Möglichkeiten des Einverständnisses in sich schließt, nicht zur Aktualisierung gelangt, weil ein Nebel von Schlagworten, halbgeklärten Begriffen und undurchdachten Imperativen sich zwischen die Parteien legt.

Theodor Litt, April 1927

I.

Der Begriff Eigenständigkeit ist aus dem Autonomiedenken abgeleitet. Nun ist aber der Bereich der Pädagogik keineswegs der einzige und der erste, in dem sich autonomes Denkbemühen expressis verbis gezeigt hat. »Ich will also diesen Grundsatz das Prinzip der *Autonomie* des Willens, im Gegensatz mit jedem anderen, das ich deshalb zur *Heteronomie* zähle, nennen« (KANT, 1947, 58). Eine ausdrückliche Stellungnahme zur »Autonomie des Willens als oberstes Prinzip der Sittlichkeit« (67 f.) und zur »Heteronomie des Willens als . . . Quell aller unechten Prinzipien der Sittlichkeit« (68 f.) ist bereits in Kants »Grundlegung zur Metaphysik der Sitten« aus dem Jahre 1785 zu finden. Es lassen sich zwanglos autonom anmutende pädagogische Ideen und Vorstellungen bis in die Zeit der Aufklärung, ja bis in die Reformationszeit zurückverfolgen.

Sie hatten geschichtlich gewordene und bedingte Gegenspieler, die das Selbständigwerden nicht dulden, sondern möglichst verhindern wollten. So stand, historisch betrachtet — für unseren engeren Kulturbereich gesprochen —, zunächst die spätmittelalterliche Einheit von Thron und Altar in subsidiärer Vereinheitlichung und Absprache als der späte, allein das Denken, Reden, Verhalten und Handeln der Vielen prägende autonome Monolith bis zur Reformation vor uns, nicht gänzlich unangetastet geblieben, aber für unüberwindlich gehalten.

Die Besinnung auf das Eigene zeigte sich in Ansätzen bereits bei Luthers Bibelübersetzung und in der Berufung auf sein subjektives Gewissen als letzte kritische Entscheidungsinstanz mit autonomer Funktion, die auf den Innenbezirk theologischer und religiöser Relevanz beschränkt blieb und nur sehr partiell die obrigkeitlichen Formen als solche in Frage stellte oder tangierte, geschweige denn offen attackierte. Fragwürdig erschien die Schutz- und Trutzgemeinschaft in der Einheit von Theoziee und Monarchie und deren abgeleiteten Formen erst dem philosophischen und

hier vor allem dem aufklärerischen, antiklerikalen, antimonarchischen, staatsphilosophischen und, in ersten »vorgeschiedlichen« Ansätzen, dem sozialphilosophischen Denken, zumal dem kritischen, das sich zu neuen Vorstellungen bekannte.

Pädagogik oder Erziehungswissenschaft sollen hier nicht in Anti-, Polaritäts- oder Dialektikstellung gebracht und gedacht und so aufpoliert, sondern für unseren Zweck synonym gebraucht werden. Sie fühlten sich lange unter dem Dach der Philosophie und unter dem Dach der Theologie wohl, das ist eine ihrer Schicksalsfragen geblieben bis auf den heutigen Tag. Der Mangel an Selbstbewußtsein ist kennzeichnend für die Anfänge pädagogischen Denkens, und ohne Versuche der Selbstinterpretation und ohne Manifestation eines wie auch immer gearteten Selbstverständnisses im theoretischen und im praktischen Bereich mußte der pädagogische Denkstil notgedrungen dem theologischen, dem philosophischen und schließlich dem staatlichen Denkansatz verhaftet bleiben, wobei er in der demokratischen Staatsform über unterschiedliche Weltanschauungsgruppen mit theologischem und philosophischem Ideengehalt verbunden blieb. Legierungen unterschiedlichster Interessen und Stärkegrade sind möglich, während diktatorische Verfestigungen und totalitäre Systeme, gleichgültig, ob sie sich unter dem Deckmantel der »Diktatur des Proletariats« oder nationalistischer Eigenbrötleien anpreisen, die pädagogische in der Autonomie aufgehen lassen.

Ein Blick in die Geschichte der Pädagogik zeigt, daß in Deutschland Ratke (auch: Ratichius, 1571—1635) bereits daran glaubte, daß das Alte vergangen sei und »die Vernunft siegt« (NOHL, 1958, 5). Ein Teil »des autonomen Denkens und Forschens . . . wurzelt in der Renaissance« (REELE, 1964, 99).

Es kann sich hier nicht um ein gründliches Aufarbeiten, sondern nur um historische Streiflichter zum Problem handeln. Sie aufblitzen zu lassen, nimmt einmal den Begriffen Eigenständigkeit und Autonomie den Charakter des völlig Neuen, zum anderen fundiert ein begriffsgeschichtlicher Rückblick die Verständnisebene und vermag einen Teil vager Spekulationen und Fehlinterpretationen abzufangen speziell für erziehungswissenschaftlich nicht vorbelastete Leser.

Nohl bescheinigt im Vorwort zum Text »Die Pädagogik Herbarts« diesem » . . . echt erzieherische Gesinnung«, indem er »die *Autonomie der Pädagogik* nie aufgab, ja eigentlich als erster sie mit aller Deutlichkeit aussprach« (Nohl, 1963, IV). Er bezieht sich dabei auf folgende Passage in der Einleitung zur Allgemeinen Pädagogik von Herbart (1806): »Es dürfte wohl besser sein, wenn die Pädagogik sich so genau als möglich auf ihre *einheimischen Begriffe* besinnen und ein *selbständiges* Denken mehr kultivieren möchte; wodurch sie zum *Mittelpunkt* eines Forschungskreises würde und nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden. — Nur wenn sich jede Wissenschaft auf ihre Weise zu orientieren sucht, und zwar mit gleicher Kraft wie ihre Nachbarinnen, kann ein wohlthätiger Verkehr unter allen entstehen« (Herbart, in der Nohlschen Ausgabe, 1963a, 9).

Der zweite Satz ist in der pädagogischen Fachsprache weniger geläufig, für unsere Themenstellung aber nicht minder wichtig, wenn Herbart hier auch die zeitbedingte, strukturell vielleicht andersgelagerte Abhängigkeit der Pädagogik von der Philosophie anspricht.

Einen »reinen Stil der pädagogischen Lebensform« erläutert Nohl im Kapitel über »Das Verhältnis von Theorie und Praxis« (Nohl, 1963b, 121). Auf unser Problem im engeren Sinne geht er im Kapitel »Die Autonomie der Pädagogik« (124—145) ein. Er stellt im ersten Satz fest: »Jede Kulturfunktion hat sich langsam aus den

Bindungen von Kirche, Staat und Stand befreien und das Recht ihres eigenen Wesens erkämpfen müssen . . . Das gilt für das Recht, die Wissenschaft oder die Kunst und vor allem auch für die Erziehung . . . « Sie war wohl lange »hilflos dem Druck der anderen Mächte ausgeliefert . . ., die sie alle für sich in Dienst nehmen wollen . . . als ausführendes Organ . . . Der Erzieher ist dann einseitig der subalterne Beauftragte der Kirche oder des Staates oder gar einer Partei« (124). Er möchte als Erzieher jedoch seine Arbeit »aus eigenem Recht« und selbständig leisten können. Darin sieht Nohl eine wichtige Aufgabe für die Theorie der Bildung. Aber selbst seine vielleicht genuinste Formulierung des Problems vermag nicht ganz über die Gefahr eines Zirkelschlusses erhaben zu sein. Sie lautet: »Diese relative Selbständigkeit des Eigenwesentlichen verstehen wir unter Autonomie der Pädagogik. Solcher Begriff Autonomie sichert überhaupt erst die Bestimmtheit des Gegenstandes einer Theorie« (124).

Eine deskriptive Setzung schafft somit zuerst die Grundlage, auf die dann der Gegenstand der Theorie abgestützt wird. Eigentümliches in Daseins- und Funktionsweise (»Erziehungswirklichkeit«) innerhalb des pädagogischen Bereichs soll quasi die Basis, den ontologischen Grund für eine wissenschaftliche Verankerung abgeben. Nohl geht auf Beispiele, Schulformen, geschichtliche, schulorganisatorische und schulrechtliche Fragen ein, die seine Position zum Prinzip der Autonomie oder Eigenständigkeit beleuchten sollen. Den objektiven Zielen, die Staat, Kirche, Wissenschaft, Stand und Beruf setzen, stellt er das Eigenrecht des gegenwärtigen, subjektiven Lebens- und Erziehungsanspruchs gegenüber, wie er vor allem bei Rousseau zuerst vertreten wurde.

Nicht mehr gesellschaftliche Institutionen und Machtgruppen sind maßgebend, sondern das Kind soll in den Mittelpunkt des Autonomieanspruchs treten. Wenn das Kind aber Gegenstand und Ausgangspunkt der Eigenständigkeit ist, die des Erziehers infolgedessen nur abgeleitet, heteronom, im Auftrag des Kindes gestiftet ist, dann hat sich das Problem einseitig auf das Kind verlagert. Verabsolutiert betrachtet stellt sich das Kind selbst unter das Mandat des Erziehers. Es gibt dem mehr oder weniger zufällig begehrenden Lehrer den Auftrag, es zu erziehen unter Berücksichtigung seiner Individuallage. Oder ruft die Gruppe der Kinder — eine Klasse etwa — in einem bestimmten Alter und aus einem abgegrenzten staatspolitischen Bereich heraus gleichsam sua sponte nach ihrem Lehrer und Erzieher, weil sie — in unseren Kulturkreis hineingeboren — dunkel ahnt, ohne Bildung geht es nicht, Bildung und Wissen sind Mächte im Kampf ums Dasein.

Hier werden — positiv gedeutet — Angelpunkte der modernen anthropologischen Sichtweise in der pädagogischen Forschung berührt, die an dieser Stelle nicht weiter analysiert werden sollen. Die Frage bleibt, ob der Erzieher und Lehrer seinen Auftrag ex et pro infante ausschließlich aus der Autonomie des kindlichen Anspruchs empfängt oder ob das nicht vielmehr nur eine wesentliche Konstituante neben anderen ist. Die anthro-biologische, die entwicklungspsychologische, die soziokulturelle Sichtweise eines »ens educandum« ist — das zeigen bereits die bewusst gewählten adjektivischen Komposita — so von heterogenen und interdisziplinären Faktoren abhängig, daß wir außer der ontologisierten Ausdrucksweise im Begriff ens und der postulierenden, ins Lateinische rekurrierenden, neuhumanistische Bildung demonstrierenden Form educandum nichts an genuin Pädagogischem übrigbehalten. Wenn wir rückfragen, wer denn verlange, daß das Kind ein zu Erziehendes sei, können die unterschiedlichsten Antworten aus verschiedenen Standpunkten und Ebenen berechtigt sein, die hier nicht reflektiert werden sollen, weil es ja in diesem Beitrag nicht um eine Analyse des Wissenschaftsbereichs Pädagogik an sich geht.

Wir können für Explikationszwecke und vorübergehend die Erziehung als ein Hinziehen oder Herauf- und Herausführen in eine vorgegebene oder vorgestellte Form und in diesem Bild ihrem Grundansatz nach mit Heteronomie belastet betrachten. Bilden dagegen als Sich-Bilden — ab Mitte des 18. Jahrhunderts im Sprachgebrauch — ist bis heute mehr als ein Werk des Individuums selbst, als seine autonome Leistung betrachtet worden, bei der Fremdeinflüsse und eigene Wirkkräfte schwer voneinander zu trennen sind.

Spranger hat in den »Abhandlungen der Preußischen Akademie der Wissenschaften« 1927 zu schulpolitischen Fragen Stellung genommen. Er verweist auf die historische Bedingtheit der »natürlichen Religion« und die Eigensphäre der Kunst (*l'art pour l'art*) unter Hinweis auf die nachkantischen Versionen der apriorischen »Grundlegungen« in Religion, Ästhetik und Recht. »Wir wollen eine solche Betrachtung vorsichtiger unter dem Titel der *Autonomie* unseres Gebietes durchführen«, sagt Spranger (SPRANGER, 1963, 43). Er weist Unterschiede in der Autonomieauffassung der beiden großen Konfessionen nach und konstatiert eine Autonomie oder Eigengesetzlichkeit im theoretischen, im ethischen und im juristisch-organisatorischen Sinne (44). Spranger stellt die Frage nach Autonomie für das »Erziehungsgebiet« und konzidiert eine gewisse Teilhabe an den drei vorgenannten Bereichen, für die erzogen wird. »Eben deshalb kann von einer *vollen* Autonomie des Erziehungsgebietes selbst bei isolierender Betrachtung nicht die Rede sein« (45).

Den Gebieten und Mächten Wissenschaft, Kunst, Schulorganisation, Religion verpflichtet, geht die Erziehungswissenschaft doch nicht ohne Rest in ihnen auf, deshalb sollte hier »von einer *sekundären Autonomie* die Rede sein« (45). In diesen Bereichen läßt Spranger also nur eine abgeleitete Autonomie gelten, auf der anderen Seite billigt er dem Erziehungsbereich aber eine spezifische Struktur zu. »Der Bildungsvorgang unterscheidet sich natürlich von jeder anderen Kulturarbeit« (47). Spranger greift auf bereits anthropologisch sich verstehende moderne Ansätze vor, wenn er sagt: »Und da die ganze Erziehungsarbeit auf eine sich entfaltende Seele hinzielt, so könnte man versucht sein, in den *psychologischen* Bedingungen und Gesetzen diejenige Autonomie, d. h. Eigengesetzlichkeit, zu finden, die das ganze Gebiet beherrscht« (47). »Pädagogik vom Kinde aus« interpretiert Spranger als ein instinktives »Suchen nach einer eigentümlichen *Norm*« (47). Danach verankert Spranger seinen Begriff von Autonomie der Erziehung noch im ethischen Wertgebiet. Wir sind eindeutig auf den Wissenschaftsbegriff bei Herbart verwiesen, der Pädagogik auf Psychologie (Weg) und Ethik (Ziel) abstützt. Schließlich geht es Spranger darum, daß »Institutionen die Überzeugungsfreiheit nicht knechten«, und um »die Gewährung einer autonomen Organisation in der kulturellen Wirklichkeit von seiten des Staates«, die das Gegenteil von »der äußeren Durchsetzung seines Macht- und Einheitswillens« ist (49). Endlich kommt Spranger zu der Aussage, »daß der *Sinn* der Erziehung (gemäß der gekennzeichneten differenzierten Bildungs-idee) autonom ist . . .« (53), indem er sich in »die höhere Einheit des Verschiedenen« zurückzieht und somit auf Hegel verweist (66). Die Stellungnahme von Spranger, wenn sie auch ursprünglich als Zweckschrift verfaßt wurde, ist bislang zu Unrecht vernachlässigt oder verkürzt dargestellt worden.

In den Streit der Meinungen gehört der gezielte Beitrag »Die Autonomie der Pädagogik« von Weniger. »Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis« als Titel der 1952 (?) herausgegebenen gesammelten Aufsätze kommt zwar vom Wortgebrauch her unserer Themenstellung sehr nahe; es wird aber in den 42 Aufsätzen nicht ausdrücklich zu dem Problem, sondern nur implizit Stellung genommen, so daß derjenige in Schwierigkeiten gerät, welcher vergeblich sucht,

weil und solange er die Synonymität von Autonomie und Eigenständigkeit nicht begreift. In den seitherigen Beiträgen von Vertretern der Sprachbehindertenpädagogik scheint mir die Eigenständigkeit auch deshalb eine Leerformel geblieben zu sein, weil die Verantwortlichen — aus welchen Gründen auch immer — bis heute die Koppelung der beiden Begriffe übersahen oder aus unerfindlichen Gründen vernachlässigten und nicht aufarbeiteten.

Weniger weist deutlich auf Mißverständnisse hin, die in einem religiösen und theologischen Weltverständnis mit Absolutheitsanspruch gründen, wenn von Autonomie, auch nur von »relativer«, in der Pädagogik die Rede ist. Einen absoluten Begriff von Autonomie gibt es für ihn nicht, es bleibt deshalb zu fragen, »gegen wen sich der Autonomieanspruch jeweils richtet und was er konkret besagt« (WENIGER, 1952, 71). Richtet er sich etwa »gegen den Absolutheitsanspruch und die Autonomie der Theologie« (71)? Weniger nimmt den Gedanken ernst: »... die pädagogische Autonomie ist ein historisches Geschehen« (75). Mit dieser formalen inhaltsarmen Vorstellung allein ist einer tieferen Erkenntnis des Problems der Eigenständigkeit ohne ein Aufarbeiten kaum gedient. Für unsere Fragestellung kann der folgende Satz aufschlußreich sein: »Die Autonomie der Pädagogik vermag kein reales Verhältnis der Erziehungswirklichkeit und des pädagogischen Denkens zu den geistigen Mächten, zu Kirche und Staat . . . von sich aus aufzuheben, wohl aber vermag sie dieses Verhältnis in eine neue, die pädagogische Beziehung zu setzen« (75). Auf drei Gebieten wird für Weniger pädagogische Autonomie wirksam: erstens im eigentlichen oder Kerngebiet des pädagogischen Verhaltens, zweitens »in den pädagogischen Institutionen und der Selbständigkeit des Erzieherstandes« und drittens »auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Pädagogik« (75).

Ausgangslage ist für ihn die Nohlsche Grundthese von der »Herstellung des pädagogischen Bezugs vor jeder andern noch so berechtigten Forderung« (78). Im Verständnis von Weniger deutet der Konflikt zwischen Pflichten, Ämtern und Machtansprüchen der Wirklichkeit auf die »Ursprungsstelle der pädagogischen Autonomie« (78).

Litt vertritt in einer Stellungnahme zu Methodenfragen der Pädagogik die Ansicht, daß »das Nachdenken über die Eigenart der pädagogischen Theorie selbst schon ein Stück pädagogischer Theorie ist« (LITT, 1965, 12); ferner hält er jede »pädagogische Gedankenbildung« für kulturbedingt und kulturabhängig (13). Explizite Aussagen zum Autonomieproblem finden sich bei Litt in der Abhandlung über »Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers« (zuerst 1947). Er bezieht aber den Begriff auf die Ziel-, Wert- und Güterlehre, die ihrerseits und seit dem Hegelschen Geschichtsverständnis als historisch bedingt und »geformt« anzusehen sind. Aus der Sicht der geistesgeschichtlichen Entwicklung bleibt für eine absolute pädagogische Autonomie kein Raum (Litt, 1962, 118).

Erziehen im Sinne relativer Autonomie »heißt nicht das Gebot der überpersönlichen Mächte gehorsam ausführen: es heißt aus eigener Einsicht und Verantwortung an dem Walten dieser Mächte teilnehmen« (122 f.); »eine Stellung *oberhalb* des Getriebes, in das er als tätiger Mensch einbezogen ist«, zu finden (125). Er soll sich der Gefahr möglicher Indienstnahme kritisch bewußt sein und eine neutrale Position beziehen. Er soll — so verstehe ich es — sich nicht emotional engagiert als Verkäufer oder Verkäufer von Ideologien, sondern denkend engagiert — so widersprüchlich das klingen mag — dem kritischen Denken und Sondieren und damit neutraler und sachlogischer Analyse und Darstellung verpflichtet, Sachwalter kindlicher Belange, Anliegen, Bedürfnisse und Bildungsansprüche sein.

Folgen wir der These Wenigers, der meint, der Begriff Eigenständigkeit postulierte automatisch eine Gegenposition, gegenüber der es gilt, sich zu behaupten, sich zu emanzipieren, so können wir zumindest eine pauschale Bestätigung auch bei Dilthey gewahren, der in der Version von Reble die »Eigenständigkeit der Geisteswissenschaften gegenüber der naturwissenschaftlichen Methode . . . verfochten« hat (Reble, 1964, 293). Eine grundlegende Frage wäre hier, ob bei Dilthey bereits eine Voreingenommenheit, Voreinstellung, ein wie auch immer begründetes Vorwissen zu der Frontstellung der von ihm mitkonzipierten sogenannten Geisteswissenschaften gegenüber den Naturwissenschaften geführt hat.

Geißler nimmt in Form einer Literaturübersicht zum Problem der pädagogischen Autonomie Stellung und greift auf die Vertreter des Prinzips und Äußerungen zum Problem in der einschlägigen Literatur aus der Geschichte der Pädagogik zurück. Ein Höhepunkt in der Auseinandersetzung kulminiert im Umfeld und Kampf um das Reichsschulgesetz von der Mitte bis zum Ende der zwanziger Jahre. *Die Wirklichkeit der Erziehung, ihre Organisationsformen und ihre wissenschaftliche Theorie* bilden nach Geißler die Basis für eine relative Autonomie, die vom Erzieher aus in einer spezifisch pädagogischen Verantwortung gespürt und reflektiert werden soll, bis sie sich ihres Eigenwertes und -standpunkts bewußt wird für berufsadäquates erzieherisches Handeln im pädagogischen Bereich und einsatzfähig unter möglichst klarer Einschätzung der auf sie und den Erzieher selbst Einfluß nehmenden Mächte, Institutionen, Gruppen staatlicher, wirtschaftlicher, politischer, verbandlicher und weltanschaulicher Provenienz und einer möglichst bewußten und geklärten Einschätzung und Durchleuchtung des eigenen subjektiven Standpunkts und eventueller emotionaler Anteile.

Unter den zahlreichen Autoren, die Geißler — bezogen auf das Thema Autonomie — befragt, befinden sich u. a. Rousseau, Pestalozzi, Lattmann, Dilthey, Nohl, Flitner, Kriek, Hoepner, Litt, Hessen, Delekat. Kriek warnt vor einer Fehlinterpretation des Autonomiebegriffs in der Pädagogik. »Die ›autonome‹ Wissenschaft statuiert nur die Autonomie ihrer Wissenschaftlichkeit, keineswegs aber die Autonomie ihres Gegenstandes, des Erziehungsvorgangs« (KRIECK nach GEISSLER, 1952, 73). Wir sind also — verkürzt interpretiert — auf einen von drei Punkten Geißlers bei Kriek eingengt, wobei zu ergänzen wäre, daß der von Kriek negierte »Gegenstand des Erziehungsvorgangs« gegenwärtig durch empirische Forschungsansätze wissenschaftlich unter variablen Aspekten und verschiedenartigen Bedingungen erforscht wird (vergl. die Ansätze von Roeder, Klafki, Hch. Roth und ihrer Mitarbeiter). Litt warnt ausdrücklich vor Auswüchsen in Form einer »Mediatisierung aller bis dahin ›autonomen‹ Richtungen des kulturschaffenden Geistes . . .« (Litt nach Geißler, 1952, 79).

Hessen befürchtet, daß Eigengesetzlichkeit zur Selbstgefälligkeit werden könnte; an Stelle von formalistisch leerer Selbstgenügsamkeit plädiert er für »ein Erfülltsein mit dem gesamten Inhalt der historisch gewordenen Kultur« (HESSEN nach Geißler, 1952, 82). W. Flitner setzt sich im Streit der Meinungen für eine *begrenzte* Autonomie ein (FLITNER nach Geißler, 1952, 112).

Derbolav führt aus, die Erziehungswissenschaft sei in ihrem Verständnis von relativer Autonomie bestrebt, »sich als eigener Begründungs-, Forschungs- und Konkretisierungszusammenhang zu konstituieren« (DERBOLAV in OPPOLZER, 1966, 119). Eindeutig kritisch und teilweise polemisch ist die Stellungnahme von Seiffert zum Problem. Die Herausgeber des Bändchens »Muß die Pädagogik eigenständig sein?«, Loch und Muth, monieren, daß in unserem Jahrhundert die Eigenständigkeit geradezu als Tabu verherrlicht werde, und sehen darin eine Übertreibung. Die häufige

Diskussion des Begriffs dürfe nicht darüber hinwegtäuschen, daß es wohl nur wenige Schlagwörter gäbe, »bei denen die eigentümlichen Schwierigkeiten einer grundsätzlich argumentierenden, aber praktische Konsequenzen nicht bis zu Ende durchspielenden Denkweise« sichtbar werden (Seiffert, 1964, 9). Nur so lange, »wie man ihn in der Schwebelage allgemeiner Erörterungen halte«, sei dieser Begriff plausibel, er trotz jeglicher Realisierung. Seiffert zitiert Geißler, Nohl, Flitner, wirft Nohl und Geißler das In-eins-setzen von Menschlichem und Pädagogischem vor als Verwirrung stiftend.

Kritisch muß festgehalten werden, so gut sich die kleine Schrift von Seiffert liest und so berechtigt die Warnung vor Übertreibungen ist: Eine Widerlegung aus geschichtlicher und begriffsgenetischer Sicht wäre mehr und sachdienlicher gewesen. Froese verteidigt die Position der Autonomie und hält den Begriff nur für »nominal« anfechtbar. Wenn ich das recht verstehe, so ist der Name für die Sache schlecht gewählt, die Sache selbst besteht aber zu Recht. Wie bereits bei Flitner ist der Gegenbegriff Heteronomie verwendet, der Begriff Autonomie selbst ist begriffs- und entwicklungsgeschichtlich kurz aufgewiesen. Rousseau dürfte den Autonomiebegriff vom Zögling aus konzipiert haben, wobei wiederum zu fragen wäre, wie weit er dort zu verankern ist und was er dann noch leistet. Klafki wendet den Begriff an im Sinne einer relativen Autonomie des Stoffes, der Lehrinhalte und ihrer Auswahl, somit auf den didaktischen Bereich.

Was Seiffert — schlicht gesagt — unfruchtbare theoretische Spielerei ohne praktischen Nährwert nennt, das bedeutet für Froese in der Version von Nohl zurückgehend auf Herbart »einheimische Begriffsbildung«, die das relativ selbständige Kultursystem der Erziehungswissenschaften teilweise zu legitimieren vermag; denn zum »Geheimnis des pädagogischen Autonomieprinzips und zum besonderen Reiz sich an ihm offenbarender Erziehungspraxis« gehört es, »daß hier *Freiheit* und *Bindung* weder einander ausschließen noch in formaler Synthese überbrückt werden, sondern in der gewagten Auseinandersetzung ihre Erfüllung erfahren« (FROESE, 1965, 52).

Mit dem Autonomieprinzip suchte man bisher Abhängigkeiten abzuschütteln, beispielsweise die kirchliche Schulaufsicht, um für Reformen und das Durchsetzen eigener pädagogischer Ideen und Vorstellungen frei zu sein. Für den erziehungswissenschaftlichen Bereich übersetzt Froese Autonomie nicht mit »Selbstgesetzlichkeit«, sondern mit »Autozentrität«, und die will er verstanden wissen als eine im Wesen des Erzieherischen selbst begründete Eigenart. Das klingt ein wenig solipsistisch.

Geistes- oder ideengeschichtlich betrachtet ist der Begriff Eigenständigkeit, auf den pädagogisch-wissenschaftlichen Raum angewandt, einerseits nicht alt, andererseits aus dem Autonomiebegriff hervorgegangen. Wir sind, wenn wir uns als geschichtliche Wesen fühlen und interpretieren wollen — und eine gewisse Kurzlebigkeit eines Begriffs im pädagogischen Raum innerhalb unseres Geschichtsbildes ist der Sache selbst nicht eo ipso abträglich —, der Begriffsgenese verpflichtet und sollten es vielleicht nicht bei subjektiven Einfällen zu einem Begriff bewenden lassen, der sich zum Leitstern über eine Tagung setzen ließ, ohne zu verraten, wem in welcher Finsternis er zu leuchten vermöge, und der sich mit Brockhausableitungen nicht leichtthin fixieren läßt, mit dem sich Vorstellungen von Wissenschaftlichkeit der pädagogischen Disziplin verknüpfen, von denen bekannt ist, daß sie ihre eigene Geschichte haben, und die auf Brauchbarkeit in der Gegenwart für den eigenen Bereich und auf Übertragbarkeit in den der Sprachbehindertenpädagogik zu überprüfen sind.

II.

Die Funktion des Begriffs Eigenständigkeit (Autonomie) wäre unvollständig dargestellt und überprüft, wenn ein Blick in erziehungswissenschaftlich sich verstehende Zeitschriftenbeiträge ausgespart würde.

Die Durchsicht kann aus Raumgründen nicht in extenso geschehen, wenn auch intensiv versucht werden soll, die Hauptrichtungen und Anliegen zu skizzieren, letztlich im Hinblick darauf, ob Gedankengänge und Denkansätze für eine Übertragung, für ein Umdenken in den Sektor der Sprachbehindertenpädagogik möglich sind und für eine wissenschaftliche Fundierung, Systematisierung, Abgrenzung und »einheimische« Begriffsbildung geeignet erscheinen.

Ein Abgrenzungsbestreben gegenüber den erziehungswissenschaftlichen Nachbardisziplinen Theologie, Psychologie, Soziologie, Politik wird bei der kritischen Kontrolle einerseits wenigstens ansatzweise sichtbar werden. Andererseits hat ein Verlangen nach Neuordnung und interdisziplinärer Verklammerung eingesetzt, das dem Bestreben nach Grenzziehung in Eigentums-, Herrschafts- und Kompetenzbereiche zuwiderläuft.

Während aus theologischer Sicht Staat, Gesellschaft und Wirtschaft vom autonomen Menschengestalt rational und zweckdienlich geschaffen wurden, meldet sich nach protestantischer Auffassung eine tragische Konstellation darin an, daß gerade in den letzten »Jahrzehnten in immer zunehmendem Maße diese autonomen Mächte sich zu Mächten gegenüber dem Menschen und über ihn hinaus gestaltet haben« (Weber, 1962, 4). Auf das Subjekt hin gedacht ist auch die »Selbstbestimmungsfähigkeit des Ich« (Lichtenstein, 1962, 38), die als Willensautonomie verstanden werden kann bis hin zum »Entwurf eines Lebensplans und dem Willen zu autonomer Selbstgestaltung und Selbsterziehung« (38). Bei genauerem Hinsehen sind wir auf den Ausgang des Denkens bei Kant verwiesen.

Exponierte Vertreter der katholischen Bildungslehre befürchten, daß um berechtigter Teilziele willen die Einordnung in die Ganzheit, in den Zusammenhang, verlorengehe. Somit habe sich das Autonomiestreben offenbar mißverstanden und einer Zusammenhanglosigkeit Vorschub geleistet (Guardini, 1963, 6 f.). Gleichzeitig wurde nach dieser Auffassung somit verkannt, daß das »Bildungsproblem . . . in die tiefsten religiösen, weltanschaulichen, philosophischen, psychologischen Zusammenhänge eingeflochten« ist (7).

Durch diese Bereiche hindurch und mit ihrer Hilfe macht sich der Erzieher ein Bild auch von den Institutionen und Gruppenbildungen in der ihm begegnenden Umwelt und richtet die Sinnfrage an sein erzieherisches Tun als eine Vorbedingung der Möglichkeit erzieherischen Handelns. Die Schrift von Guardini ist 1928 zuerst in »Die Schildgenossen« erschienen, also in einer Zeit fruchtbaren pädagogischen Denkens, und insofern — nach Ansicht der Herausgeber — auch 1963 noch aktuell nicht zuletzt deshalb, weil das Gespräch »um die relative Eigenständigkeit der Erziehung« (46) noch keineswegs abgeschlossen ist.

Derbolav durchmißt in seinem Begründungsversuch geschichtliche, anthropologische, psychologische, philosophische und soziologische Bereiche, führt eine nicht bis ins Letzte durchsichtige Argumentationsreihe der Dilthey-Nohl-Schule vor, um das Selbstverständnis des Nohl-Schülers Wilhelm Flitner mit eigener Variante zu interpretieren. Er verengt den Autonomiebegriff auf eine Art »kritischer Reflektiertheit« innerhalb des Bereichs und der Struktur von Bildungsgeschehen. »In der Erarbeitung des Bildungssinns der jeweiligen Sachbereiche ist die Erziehungsreflexion autonom, d. h. sie ist hier einzig normgebende Instanz« (Derbolav, 1959, 35 f.).

Damit wendet sich — wenn wir »Sachbereiche« im Sinne der Didaktik verstehen dürfen — Derbolav der eigenständigen Didaktik zu.

Von Klafki war bereits 1958 ein »Lösungsversuch im Sinne eigenständiger Pädagogik« vorgelegt worden (Klafki, 1964, 20 ff.). Verwiesen sei ferner auf die Humoreske vom Professor und der Kuh, die Klafkis Intension genauer exemplifiziert (148 ff., zuerst 1958).

In diesen Zusammenhang gehört die Stellungnahme von Klafki zur Schrift von Seiffert: »Muß die Pädagogik . . .« — bei Klafki: »Muß die Didaktik eigenständig sein?« Beide Autoren sind sich — wie später Kropp u. a. — einig im synonymen Gebrauch von Autonomie und Eigenständigkeit. Im übrigen hält — zusammenfassend beurteilt — Klafki den Versuch Seifferts zur »Widerlegung der Selbstdeutung der »eigenständigen Erziehungswissenschaft« für mißlungen«. Ob die zweite der zusammenfassenden Thesen von Klafki schon Gültigkeit hat oder nur wünschenswert wäre, vermag ich nicht sachlich eindeutig zu beurteilen, da die »dialektische Struktur des Eigenständigkeitsbegriffs« noch nicht hinreichend reflektiert und dargelegt zu sein scheint. Der Wortgebrauch allein hilft diesem Mangel nicht ab. Die dritte These unterstützt das Bemühen um eine Klärung des Terminus Eigenständigkeit ausdrücklich. »Daß dieses Theorem so oft mißverstanden wird, muß der Allgemeinen Erziehungswissenschaft Anlaß zu weiterer, präziser Auslegung sein« (Klafki, 1965, 420). Das dürfte auch für den Spezialbereich von Pädagogik, für die Sprachbehindertenpädagogik, gelten.

Eine unterschiedliche Auffassung von Eigenständigkeit bei Seiffert und Klafki ergibt sich aus dem verschiedenartigen Grundkonzept und Verständnis von Pädagogik auf beiden Seiten. Wenn die Position von Seiffert eine breite anthropologische ist und Klafki sich auf den Bereich der Didaktik innerhalb der Erziehungswissenschaften in seiner Erwidern hauptsächlich beschränkt, sind die Beurteilungsbasen jeweils völlig andere.

Allerdings scheint die Schärfe im Rekurs auf die Ausgangslage und das Werden der Persönlichkeitsentwicklung auf beiden Seiten neben der subjektiven über den Rahmen hinaus eine objektive Relevanz zu beinhalten.

Es kann nicht geleugnet werden, daß »Schulen-Bildung« von den Bildnern her die Protektion der Schutzbefohlenen und den Gehorsam der vorbildlichen Schüler verlangt, weil sich ein Abhängigkeitsverhältnis im Sinne matriarchalischer oder patriarchalischer Strukturen, vielleicht auch mehr oder weniger monarchischer Oberherrschaft, nicht gänzlich in Abrede stellen läßt. Auf der Seite der Sekundanten, Mandanten und Berufenen ist zweifellos die Tendenz naheliegend, durch Wohlverhalten und pro-domo- oder pro-schola-Einstellung des wohlverdienten Erbteils nicht verlustig zu gehen und — zugespitzt formuliert — sich in der Dankbarkeit selbstverständlich als einem Herzensbedürfnis noch reale Chancen des Fortkommens in aller Stille und Zurückhaltung auszurechnen.

Wer die Machtpositionen im souveränen Bereich autokratischer Universitätsinstitute und -seminare kennenlernen durfte, wird den sachlichen Gehalt sehr wohl herauszulesen vermögen; er wird um so weniger die nachfolgenden Gedankengänge als mißdeutige oder gar verleumderische Karikaturen abtun können, selbst wenn zugestanden werden soll, daß nicht selten auch sachliche Motivationen, also nicht allein Abhängigkeitskonstellationen, die Verhaltensmuster mitbestimmen mögen.

Ein durch Schulen-Bildung geprägtes Herren-Knecht- oder Vater-Sohn-Verhältnis muß nicht äußerlich so deutlich sichtbar werden. Die innere Entfernung zum Eigentlichen und Wesentlichen, also zu einem veridealisierten Vaterbild und seiner ein-

maligen Intension, und die verpflichtende, ehrfurchtgebietende Haltung, die Führen und Gehorchen so leicht macht, sind symptomatisch.

Diesem schulengebundenen Typ des Hochschullehrers, der die Großfamilie oder Sippe, aus der er stammt, als eigenständig ansieht, steht ein zweiter souveräner Typ gegenüber. Dieser sich eigenständig wissende Hochschullehrer schätzt seine Begabung so übergewichtig bedeutungsvoll ein, daß weit und breit unter den mehr oder weniger qualifizierten Gefolgsleuten — andere haben hier ab origine ohnehin keine Chance — kaum jemand für würdig befunden wird, nach jahrelangem Jüngerdasein in die spärliche Auswahl zu gelangen, um untere Hürden des akademischen Aufstiegs zu nehmen.

Die Skizze von der eigenständigen, autonomen, souveränen Universität und von ihren Prototypen wäre unvollständig gezeichnet, wollte man die Existenz eines dritten Typus verschweigen, der durch die Verfahrensweisen der beiden anderen nicht selten in Bedrängnis gerät. Er ist vom Grundsätzlichen her nur am Rande vorurteilsbesetzt und durch eine »Schule« geprägt, ihr nur noch partiell verpflichtet. In dem beständigen Versuch, nicht etwa verbal, sondern de facto allen die gleiche Chance bieten zu wollen, gereichen ihm Deformierungen des Innenlebens aus unbewältigter Vergangenheit der so in Freiheit gesetzten Studierenden zum Ärger und werden zum Problem sui generis.

Diejenigen Studierenden, die in der Begegnung mit Typ I oder II vorgeprägt sind, haben wahrscheinlich der Alltagssprache zufolge den Glauben an die Menschheit und damit an sich selbst verloren. Sie leiden an chronischer Ich-Schwäche, fühlen sich ohne patriarchalische Protektion hilflos ausgeliefert und vermögen ohne den Strahlenglanz einer wissenschaftlichen Kapazität nicht frei zu atmen und nicht den Blick dem eigenen Denken und sachlichen Aufgabenstellungen zuzuwenden aus Mangel an Selbstvertrauen.

Daß und warum trotz der Studentenunruhen, die zum Großteil von hierher motiviert sein mögen und verstanden werden können, heute eine sanierende Umstrukturierung immer noch nicht leicht möglich ist, kann in diesem Exkurs zu Randproblemen der Eigenständigkeit im Hochschulbereich nicht weiter ausgeführt werden. Es bedarf allerdings keiner langen Erörterungen, um einsichtig zu machen, daß der aphoristisch gezeichnete Typ III der Verwirklichung einer Universitätsreform am nächsten steht.

Hier zeigt sich — und das kann zur Problemstellung zurückführen —, daß die Autonomie einer wissenschaftlich sich verstehenden Schulbildung, ganz gleich, welche würdigen, historisch gewachsenen und verdienstvollen Häupter ihren Namen dafür leihen, im Sinne einer Clanbildung den eigentlichen Aufgaben nicht voll gerecht werden kann. Sie können aus der Egoismus-, Separatismustendenz oder der Gruppenzentrität heraus erst gar nicht voll und ganz oder unvoreingenommen wahrgenommen werden.

Eine »Eigenständigkeit« ad personam (vergleiche Typ II), die sich so weit in den wissenschaftlichen Olymp hin von den vielen, allzu vielen Studierenden abhebt, daß erst nach ihrem Tod eine Annäherung möglich erscheint, hat ihre Tradition und Grenze in überholten hierarchischen Vorstellungen. Um das so verstandene »rein Wissenschaftliche« zu retten, gerät die menschliche Seite ins Hintertreffen. Die verfügbare Zeit ist von »rein« wissenschaftlichen Aufgaben, Verpflichtungen und Interessen total absorbiert. Es darf nicht verwundern, wenn aus so produzierter Liebe-Haß-Ambivalenz heraus die Studentenschaft ein revolutionäres, weil nur so eindeutig demonstrierbares, fortschrittliches Verhalten zeigt. Wer glaubt, über Subventionsmittelentzug oder Strafandrohung im Wege einer autoritär konzipierten

Universitätsordnung am richtigen Strick zu ziehen und über materielle Einschränkungen und Versagungen die Rebellier und Reformierer zur Raison bringen zu können, hat entweder das Problem nicht recht verstanden oder greift zu falschen Mitteln. Gerade die Idealisten unter den Studierenden können dadurch weder auf die Dauer eingeschüchtert noch befriedet werden. Die Distanz zwischen Professoren und Studierenden würde so nur vergrößert. Nun ist das Problem Eigenständigkeit abermals auf eine neue Ebene gerückt. Doch ist diese Ablenkung auch als Hinwendung zu verstehen. Das soll an den Zeitschriftenbeiträgen und Stellungnahmen von Flügge, Beutler, Klafki, Bohnsack, Seiffert, Kropp und Adorno verdeutlicht werden. So lange das Studium als Bildungs- und Ausbildungsebene angesehen wird, dürfte der in Form des obigen Exkurses gestreifte Aspekt des Problems für den Bereich der Erziehungswissenschaften nicht belanglos sein. Selbst wenn die Ausweitung des erzieherischen Bereichs im Verständnis von Seiffert in der Form des »Menschlichen« zu weit gefaßt sein mag und die Gefahr der Pädagogisierung anderer, fremder Bereiche berührt, so ist sie doch in dem anthropologischen Konzept von Seiffert begründet. Es steckt auch im Aspekt eines pädagogisch verstandenen Existentialismus nicht die Möglichkeit, das Kernproblem grundlegend zu präzisieren und abzugrenzen. Hier treffen wir auf Formen der Ausweitung oder gar der Sprengung und der völligen In-Frage-Stellung des Problems.

Flügge fragt in seinem Beitrag, wo es im »Schulwesen« pädagogische Autonomie gibt. Bereits durch die Auswahl einer einleitenden Sentenz von Flitner (1928) bezieht er unausgesprochen Position. Hier ist von Begrenztheit des Autonomieprinzips als »Bedingung erzieherischer Arbeit« die Rede.

Die Selbstbeschränkung Flügges bezieht sich auf den Bereich der Schulgesetzgebung und der Stoffplanung. Er kritisiert die verbrämenden, veridealisierenden Redewendungen in den »Länderlegislativen« als irreführend und in der Luft hängend, weil sie hochtrabend klingen, aber ausführungstechnisch weder kontrollierbar noch durchführbar sind. Das traditionelle und konservative Image- und Identifikationsbedürfnis feiert Auferstehung, so meint Flügge, wenn ich ihn leicht pointiert interpretieren darf. Es ärgert Flügge, daß euphemistische Formulierungen hier und Wirklichkeitsmöglichkeiten dort so stark auseinanderklaffen. Für ihn verwirklicht sich im schulischen Raum das, »was Staat und Gesellschaft entwerfen und fordern«, und das »Ordnungsgefüge, das die Arbeit ermöglicht, wird dem Staat verdankt« (FLÜGGE, 1966, 305). Ohne Staat und Gesellschaft genauer zu interpretieren, konstatiert Flügge beschwichtigend, daß der Staat nicht »autokratisch«, sondern stets gegenüber »den Forderungen des im Schulwesen wirkenden Personenkreises offen gewesen« sei (306).

Sehr weit zurück geht hier das Bedürfnis, Geschichte aufzuarbeiten, also nicht. Beginnen die Studierenden, sich als eigenständige Gruppe zu fühlen oder zu interpretieren, dann ist es mit der prästabilisierenden Harmonie und Gönnerschaft von »Staat und Gesellschaft« vorbei, wie die jüngste Vergangenheit lehrt. Es hängt allerdings von Inhalt, Grenze und Funktion eines zu präzisierenden staatlich-gesellschaftlichen Ordnungsbegriffs ab, um beurteilen zu können, wem man hier recht geben will und wen man als outlaw abzustempeln gewillt ist.

Flügge findet die von Staats wegen funktionstüchtige Wirklichkeit des Erziehungsraumes gesichert, warnt zwar vor »totaler Verplanung«, nimmt aber der autonomie-konstituierenden Reflexion ihren Anspruch und ihren Auftrag zugleich, wenn er sich zufrieden in einen »gesetzlich und institutionell geschützten Wirkungsraum« (308) zurückzieht. Da bliebe also kaum noch etwas zu tun übrig. Daß die Relativität zu anderen »Kulturgebieten« permanent nötig, »autonom zu denken und zu wirken«

(308), dürfte nur ein schwacher Trost sein. Hier wird eine extreme Einengung des Begriffs und seines Umfeldes sichtbar. Es bleibt zu fragen, ob dieses Verständnis von Autonomie nicht auch in jede Art von Diktatur hineinpassen würde.

Das führt mitten in die Problematik von Beutler, der hinter dem Denkstil von Flüge und vermutlich zahlreicher anderer Autoren die »konservative Pädagogik« wittert. Während nun Flüge der Wohlgefügtheit staatlich sanktionierter Schulordnung und -gesetzlichkeit als dem vermeintlichen Mutterboden autonomer Bestrebungen zu huldigen scheint, ergibt sich bei Beutler eine ähnliche Gefahr nur mit anderem Vorzeichen, nämlich die, daß sich pädagogisches Bemühen in politische Agitation als reinste Form pädagogischen Handelns aufzulösen oder zu verflüchtigen beginnt.

Offen weist Beutler die nationale, völkische Blut-Boden-Ehre-Mythologie nach, die er in einer Art Urform möglicher Übertragung von patriarchalischer Denkstruktur bei Nohl aufgespürt zu haben glaubt. Warum Beutler das pädagogische Autonomiedenken so stark in Frontstellung zum politischen Denken bringt, ist von der Gegenwarts Perspektive aus sicher anders zu beurteilen als aus der zeitgenössischen. Wie weit die Verfechter des pädagogischen Autonomieprinzips — aus ihrer Zeit heraus verstanden und beurteilt — politisch völlig abstinent waren, bedürfte einer genaueren Analyse. Welches Ergebnis sie haben würde, deutet Beutler an. Es liegt vermutlich nicht konform mit seinem Konzept von politisch-pädagogischem Auftrag und wäre, das sei Beutler einmal unterstellt, bereits von daher »falsch«. Auf verschiedenen Ebenen scheint seine Aussage zu liegen: »Die pädagogische Theorie hatte eine Flucht in die Illusion vollzogen, sie meinte durch die Definition eines besonderen Bereichs des Pädagogischen das ›Politische‹ verbannt zu haben« (BEUTLER, 1967, 65). Es dürfte einmal schwer sein zu belegen, daß die Autonomiebewegung nur das Politische verbannt hat, zum anderen bleibt Beutler die Begründung einer Sonderbehandlung und des Anspruchs einer privilegierten Stellung des Politischen innerhalb des pädagogischen Raumes sowie ein genaueres Abstecken des intendierten Handlungsradius schuldig. Er setzt stillschweigend bei seinen Lesern eine grundsätzliche Zustimmung zu seiner Auffassung voraus.

Wenn Beutler die Frage nach der Methode zum Pfropfbastard aus verschiedenen Arten (Chimäre) abstempelt und Maßstäbe des phänomenologischen, ideengeschichtlichen und spekulativen Vorgehens als nicht oder nur teiltreffend verwirft, dann hätte vielleicht ein Nachdenken über genauere Anteile der einzelnen Methoden, bezogen auf ihre spezifischen Vertreter, zum besseren Verständnis beigetragen. Mir scheint das Prinzip der Autonomie eher ein Vorstellungsmittel als eine Methode zu sein, das, und diesen Schritt vollzieht Beutler nicht, obgleich er ganz in seiner Nähe argumentiert, auf spekulative und rationalisierende Denkvollzüge bei Kant zurückgeht. Dort wäre auch der ärgerliche Störfaktor des »individuellen Aspekts« aufgehoben, der damals noch mit dem »Ziel des Gegenstands« (68) quasi zusammenfällt. Diese nicht leicht abzuschüttelnde Belastung finden wir in der soziologischen Diskussion des Problems »Autonomie« wieder, ohne zu gänzlich neuen Erkenntnissen zu kommen, es sei denn zu der Einsicht, daß man versucht, den eindimensionalen Menschen wieder freizusetzen — sicherlich diesmal nicht von einem »individuellen Aspekt« (vergleiche MARCUSE, 1968, Riesman, 1965).

Wenn aber Autonomie primär und schlicht einmal nur als begriffliche Konstruktion angesehen wird, dann könnte eine begriffsgeschichtliche Analyse als eine weitgehend neutrale Form geschichtlicher Aufarbeitung dienen, wenn sie auch mühevoll und nicht emotional erfrischend sein mag.

Die offene Diskussion der zwanziger Jahre gleicht nicht gerade einem Autonomieverdikt, und die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg mutet eher epigonenhaft an.

Eine zu starke Kulturabhängigkeit und -gläubigkeit verurteilt Beutler mit Recht. Als Gegenbegriff und Korrektiv dient die Kulturkritik, wobei »soziale Gegensätze« nicht nur mit politischen, sondern auch mit soziologischen Fragestellungen befaßt sind (vergleiche Adorno, 1963, 7—26). Beutler möchte den behaupteten, aber nicht aufgewiesenen, geschweige denn nachgewiesenen »dialektischen Bezug von Pädagogik und Politik rational« bewältigt wissen (69). Die Entgegnung von Bohnsack ist der Intension nach gut gemeint; es darf aber bezweifelt werden, ob sie die »Grundposition, das systematische Problem« tatsächlich exemplarisch freilegt (BOHNSACK, 1967, 425). Bohnsack schlägt allerdings eine neutrale, keineswegs einseitige These vor, wenn er das »relative Freisein und die kritische Distanz gegenüber öffentlichen Meinungen und politischen Interessen« als Voraussetzung dafür betont, »daß die Schule ihren Beitrag zur Verwirklichung der Demokratie leisten kann« (426).

Konform zu der Auffassung von Beutler äußert sich Adorno im erweiterten Rahmen der Gesamthematik, wenn er sagt: »Ich möchte . . . auf ein spezifisches Moment eingehen, das der Heteronomie im Begriff des Leitbildes, das autoritäre, von außen willkürlich gesetzte. Ihm eignet etwas Usurpatorisches« (ADORNO, 1967, 2). Mit der Auffassung von Beutler nur teilweise vereinbar scheint mir die Aussage von Adorno zu sein, gegen den allgegenwärtigen Konformismus anzugehen und eher »Widerstand zu kräftigen als Anpassung zu verstärken« (4). Adorno sagt dem »autoritären Anti-Individualismus« den Kampf an und plädiert somit für eine subjektive Autonomie.

Ein letzter Beitrag, der das Problem im erziehungswissenschaftlichen Bereich direkt anspricht, stammt von Kropp und ist die Niederschrift eines erweiterten Vortrags, den er am 13. 1. 1966 vor der Kant-Gesellschaft in Berlin gehalten hat mit dem Thema: »Das Problem der Autonomie in der Pädagogik«. Kropp variiert das Grundthema dadurch, daß er sich um eine ontologische Fundierung des Begriffs Autonomie bemüht. Er geht von den Gewährsleuten und Exponenten der zwanziger Jahre aus und bringt in verdichteter Form Aussagen und Termini zum Problemkreis. Im Verlauf seiner Auseinandersetzung stellt er die folgenden drei Punkte heraus: 1. das »Erziehungs- und Bildungsgeschehen einschließlich der Schulorganisation . . .«, 2. » . . . das pädagogische Denken und Wollen des einzelnen Lehrers«, 3. die »Autonomie der Erziehungswissenschaft« (KROPP, 1966, 165).

Die Pädagogik hat neben »Theologie, Medizin und Jurisprudenz als letzter großer Kulturbereich die Autonomie angemeldet« (166). »Sie muß autonom sein« (166). Wird Kropp die affirmative These, das Postulat, ontologisch stringent zu belegen vermögen? Denn »muß sein« ist noch kein wissenschaftlicher Beweisgrund. Sonst könnte jemand beispielsweise auf den Gedanken kommen, er sei Wissenschaftler, weil ihm gerade einfällt: Strafe muß sein. Auf welche Höhenlage oder bis zu welchem Tiefgang einer Theorie reflektiert Kropp seine These?

Kropp unterteilt an Stelle einer bündigen Antwort vorläufig seinen ontologischen »Zukunftsweg« in einen

- a) normativen, der auf Bildungsziele und -ideale führt, und einen
- b) empiristischen, der auf Tatsachen und Erziehungswirklichkeit basiert.

Dabei ist auffällig, daß er es nicht bei der Bezeichnung »empirisch« bewenden läßt. Für a) nimmt er die Philosophie des Deutschen Idealismus zum Ausgangspunkt. »Allgemein folgt eine normative Pädagogik oft philosophischen, weltanschaulichen, religiösen und politischen Zielsetzungen« (166). Die Bindung an solche Mächte sei meist außerordentlich stark, stellt er fest. Für b) sieht Kropp die Begriffe

Pragmatismus, Positivismus, Tests, Exploration, Fragebogen als typisch und kompetent an^{*)}).

Einschränkend gemeint ist die These: »Autonomie bedeutet nicht Autarkie. Es besteht mit Schwesterwissenschaften, z. B. der Psychologie, der Ethik, der Soziologie, durchaus ein Verhältnis des Gebens und Nehmens« (167). Im Gegensatz zu den erwähnten drei Punkten trifft Kropp hier die Feststellung, dem Erziehungsvorgang komme keine, der Erziehungswissenschaft dagegen Autonomie zu^{**)}. Die Frage bleibt: Soll hier die »unwissenschaftliche« Praxis von »wissenschaftlicher« Theorie für alle Zeiten getrennt werden im Sinne eines Dualismus?

Kropp zählt die folgenden Polaritäten (vermutlich sind sie relevant für ein autonomes pädagogisches »Spannungsgefüge«) auf: Zögling — Erzieher, Individualität — Sozialgefüge, Person — Sache, Fremderziehung — Selbstbildung. Wie man sie isoliert vom »Erziehungsvorgang« denken kann, das bedürfte eines »kritischen Geschäfts«, zumal im Königsweg der ontologischen Verankerung beide wieder zur Einheit zusammenfinden im Begriff der Erfahrung als dem Ausgangspunkt für die Erfassung pädagogischer Tatsachen.

Kategorisch und gleichzeitig vermittelnd stellt Kropp fest: »Der ontologische Denkansatz stellt *das Sein dem Sollen voran* und vermeidet auf diesem Wege ebenso das Absolutsetzen eines Bildungsideals wie die Überbewertung der Erfahrung« (169).

Ein Abschweifen in die als »anthropologisch« deklarierten Begriffe Einfühlung, Kommunikation, Charaktererziehung, Aktivierung des Bildungsprozesses trägt zur ontologischen Begründung der Autonomie nicht überzeugend bei. Wie die Zielseite systemfrei und zukunfts offen aus dem Sein, dem ontologischen Ansatz also, entwickelt werden soll und über das Ontologieverständnis selbst ist nichts Genaueres ausgesagt.

Diese kritische Buch- und Zeitschriftenschau zum Thema Eigenständigkeit wäre müßig und unnötig gewesen, wenn mit dem Tagungsthema in München nur ein vorwissenschaftlicher Terminus von Eigenständigkeit und Autonomie hätte beleuchtet und verknüpft werden sollen. Doch wer hätte den ernsthaften Versuch unternommen wollen, mit einem angeblich neuen, nur scheinbar unvorbelasteten Begriff die Sprachbehindertenpädagogik als wissenschaftliche Disziplin begründen zu wollen? — Schluß folgt. —

Literatur:

Adorno, Th. W.: Erziehung wozu? Ein Gespräch zwischen Theodor W. Adorno und Hellmut Becker. In: Neue Sammlung, 1967, 1—10.

Adorno, Th. W.: Prismen, Kulturkritik und Gesellschaft, DTV, München 1963.

Beutler, K.: Der »Autonomie«-Begriff in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach dem gesellschaftlichen Fortschritt. In: Pädagogische Rundschau 23, 1969, 195—207.

Beutler, K.: Die konservative Pädagogik und ihr Verhältnis zur Politik. In: Westerm. Pädag. Beitr. 19, 1967, 64—69.

Bohnsack, F.: Die verkannte »Autonomie« der Pädagogik. In: Westerm. Pädag. Beitr. 19, 1967, 425—426.

^{*)} Ein so weites Verständnis von Autonomie oder Eigenständigkeit ist bei Orthmann nicht zu finden, obgleich die Affinität zur Psychologie unter diagnostischen Gesichtspunkten erheblich viel stärker sein dürfte als im Bereich der wissenschaftlichen Pädagogik. Das trifft auch für sein Buch: »Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik«, Marhold, Berlin-Charlottenburg 1966, zu.

^{**)} Vgl. die Krieksche Version zum Problem »Autonomie« weiter vorn.

- Derbolav, J.: Problem und Aufgabe einer Pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft. In: Derbolav et al. Psychologie und Pädagogik, Quelle & Meyer, Heidelberg 1959, 7—48.
- Flitner, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart, Quelle & Meyer, Heidelberg 1963/3.
- Flügge, J.: Wo gibt es im Schulwesen pädagogische Autonomie? In: Bildung und Erziehung 19, 1966, 299—308.
- Froese, L.: Autonomie pädagogische. In: Pädagogisches Lexikon. Hrsg. von H. Groothoff und M. Stallmann, Kreuz-Verl., Stuttgart und Berlin 1965/3, 51—54.
- Froese, L.: Bedeutung und Grenze des pädagogischen Autonomieprinzips. In: Schule und Gesellschaft, Beltz, Weinheim 1962, 85—94.
- Geißler, G.: Das Problem der pädagogischen Autonomie, Beltz, Langensalza und Leipzig.
- Guardini, R.: Grundlegung der Bildungslehre, Werkbund-Verl., Würzburg 1963.
- Kant, I.: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Felix Meiner, Leipzig 1947.
- Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Beltz, Weinheim 1964/2.
- Klafki, W.: Muß die Didaktik eigenständig sein? Eine Auseinandersetzung mit Helmut Seifferts Schrift »Muß die Pädagogik eigenständig sein?« In: Die Dt. Schule 57, 1965, 409—420.
- Klafki, W.: Replik. In: Die Dt. Schule 58, 1966, 182—189.
- Kropp, G.: Das Problem der Autonomie der Pädagogik. In: Bildung und Erziehung 19, 1966, 163—173.
- Lichtenstein, E.: Die philosophisch-pädagogische Frage nach der Erziehbarkeit des Menschen. In: Bollnow et al. »Der Mensch in der Theologie und Pädagogik«, Quelle & Meyer, Heidelberg 1962/2, 22—43.
- Litt, Th.: Führen oder Wachsenlassen?, Klett, Stuttgart 1962. Hier bes.: Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers, 110—126; zuerst 1947.
- Litt, Th.: Pädagogik und Kultur, Klinkhardt, Bad Heilbrunn (Obb.). Hrsg. von F. Nicolini, 1965.
- Marcuse, H.: Der eindimensionale Mensch, Luchterhand, Neuwied und Berlin 1968/3.
- Nohl, H.: Die Pädagogik Herbarts, Beltz, Weinheim, 1963/5a.
- Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, G. Schultheis-Bulmke, Frankfurt (Main) 1963/6, 124—145: »Die Autonomie der Pädagogik.«
- Nohl, H.: Erziehergestalten, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1958/4.
- Oppolzer, S. (Hg.): Ausgangspunkte wissenschaftlichen Denkens. Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Ehrenwirth, München 1966.
- Reble, A.: Geschichte der Pädagogik, Klett, Stuttgart 1964/7.
- Riesman, D.: Die einsame Masse, Rowohlt, 1965.
- Seiffert, H.: Muß die Pädagogik eigenständig sein? Neue Dt. Schule, Verlagsges., Essen 1964.
- Seiffert, H.: Muß die Didaktik eigenständig sein? Eine Antwort an Wolfgang Klafki. In: Die Dt. Schule 58, 1966, 174—181.
- Spranger, E.: Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik, Klinkhardt, Bad Heilbrunn (Obb.) 1963.
- Weber, O.: Das biblisch-theologische Menschenbild und seine Bedeutung für die Erziehung. In: Bollnow, O. F., et al.: Der Mensch in Theologie und Pädagogik, Quelle & Meyer, Heidelberg 1962/2, 3—21.
- Weniger, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Beltz, Weinheim o. J., 1952 (?).
- Anschrift des Verfassers: Josef Schultheis, Sonderschullehrer (Richtung Lernbehinderte und Richtung Sprachbehinderte), cand. phil., 355 Marburg/Lahn, Marbacher Weg 13

Der Tagungsbericht München 1968

kann infolge technischer Schwierigkeiten nicht vor Ende Juli ausgeliefert werden. Außer dem Leitthema »Die Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik« wertvolle Beiträge zur Theorie und Praxis mit zahlr. Abbildungen und graph. Darstellungen. 164 S. 29.60 DM Lieferung erfolgt durch Verlag Wartenberg & Söhne, 2 Hamburg 50, Theodorstraße 41

Notwendigkeit, Möglichkeit und Grenze der Behandlung von Sprechstörungen in der Sprecherziehung*)

Dieses Thema im Rahmen dieser Tagung vorgetragen, an der Sonderpädagogen (hier Sprachheillehrer), Logopäden (Sprachtherapeuten), die im weitesten Sinne immer zugleich Sprachheilpädagogen sind, und Sprecherzieher teilnehmen, bedarf einiger Vorklärungen.

Das Arbeitsgebiet des *Sprachtherapeuten* beinhaltet nach KOSTER (1) die »Abweichungen von der Norm in Sprachbau, Rede, Sprechen und Stimmgebrauch«. Wenn der »Sprachbau« auch sehr weit gefaßt gesehen werden muß (2), so meint auch ORTHMANN (3), daß unter Sprachtherapie vorwiegend »die Gesamtheit der Behandlungsverfahren für den gestörten Vollzug von Sprache« verstanden werden muß.

Ohne hier auf die differenzierten Funktionen der Sprachheillehrer und Sprachtherapeuten (Logopäden) einzugehen (4, 5) und ohne die Zuständigkeiten werten zu wollen, sei aber kurz auf den Ausbildungsgang und Wirkungsort dieser beiden Gruppen hingewiesen (6, 7, 8).

Der *Sprachheil- oder Sonderpädagoge* ist immer und zunächst Pädagoge. Er hat also eine akademische Lehrerausbildung absolviert und bereitet sich danach in einem Aufbau- bzw. Ergänzungsstudium auf seine sonderpädagogische Tätigkeit, hier in einer Sprachheilschule bzw. Sonderschule für Sprachbehinderte, vor. Um im Lande zu bleiben: Über eine solche Ausbildungsstätte verfügt z. B. Heidelberg in der Art des »Instituts für Hör-, Sprach- und Sehgeschädigtenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg in Verbindung mit der Universität«.

Der *Logopäde* ist Nicht-Schulpädagoge. Er wird in Kliniken, in der Regel in einer »Abteilung für Stimm- und Sprachstörungen«, auf den Gebieten der Phoniatrie und Logopädie ausgebildet, so z. Z. in Heidelberg, Mainz, Marburg, München und Münster — allerdings fehlt dem Abschluß noch immer die staatliche Anerkennung —, und ist »in weiten Bereichen selbständig und verantwortlich tätiger Mitarbeiter des Stimm- und Spracharztes« (9). Derzeit einzige Ausbildungsstätte für staatlich geprüfte Logopäden ist die seit 1962 bestehende staatlich anerkannte »Lehranstalt für Logopäden an der Poliklinik für Stimm- und Sprachkranke der Freien Universität in Berlin« (10).

Mein Thema über die Behandlung von *Sprechstörungen* in der Sprecherziehung soll nun zunächst noch deutlich machen, als was sich die *Sprecherziehung* versteht und welchen Platz die Behandlung von Sprechstörungen in ihrer Praxis einnimmt, wobei vermerkt sei, daß der quantitative Anteil der Behandlung von Störungen verschiedener Art von Ort zu Ort außerordentlich differiert.

Wenn sich heute aus weitgestreuten Ansätzen der letzten Jahrzehnte eine *Sprechwissenschaft* herauszukristallisieren beginnt, in der »physiologische, physikalisch-akustische, phonetische, soziale, sozial-psychische, anthropologische, logische und linguistische Teilfunktionen integriert sind« (11), und noch andere, so kann der bewußte Eingriff in die individuelle Sprechleistung mit dem Ziel der Bewußtmachung, Formung und Weiterentwicklung eines gegebenen Sprechstatus im Sinne sprechwissenschaftlicher Erkenntnisse und sprechkundlicher Lehren als Sprecherziehung verstanden werden. Nach DRACH (12) und WINKLER hat die

*) Vortrag auf der 2. Regionaltagung der Sprecherzieher, Sprachheillehrer und Logopäden Baden-Württembergs vom 21. bis 23. 2. 1969 in Inzigkofen/Sigmaringen.

Sprecherziehung zwei primäre Merkmale: »insofern sie die Begegnung des . . . Menschen mit seiner Muttersprache lebendig und fruchtbar zu gestalten sucht, ist sie Erziehung durch Sprache, und insofern sie den . . . Menschen zum Gebrauch seiner Muttersprache in der Gemeinschaft seiner Sprachgenossen anleitet, sein Sprechen bildet, ist sie Erziehung der Sprache« (13). Sind also anthropologische und damit erzieherische und bildende Aspekte kennzeichnend (14), dann kann die Sprecherziehung »aus dieser Sicht heraus ihre Grenzen kaum weit genug ziehen; Verflechtungen mit medizinischen, psychologischen, soziologischen, pädagogischen und logopädischen Zugriffen sind für sie wesensbezogen« (15). Aber nicht nur die Art und Weise des Sprechens hat die Sprecherziehung »bewußt zu machen und dem Berufsauftrag gemäß zu bilden, sondern das gesamte Phänomen Sprache wird . . . als Objekt der Betrachtung zugänglich gemacht« (16). Jedoch ist der Sprech-erzieher weder Sprachheilpädagoge noch Logopäde im engeren Sinne, auch dann nicht, wenn er eine akademische Berufsausbildung durchlaufen hat.

Was berechtigt ihn trotzdem — ich könnte auch sagen, was verpflichtet ihn —, sich in die Behandlung von *Sprechstörungen* einzuschalten? Der Information wegen sei festgestellt, daß in der Bundesrepublik im Rahmen der ebenfalls noch nicht staatlich anerkannten »Prüfung für Sprecherzieher« nach der Satzung der »Deutschen Gesellschaft für Sprechkunde und Sprecherziehung e. V.« u. a. die »Ursachen, Erscheinungsformen und Übungsbehandlung beruflicher Stimm- und Sprechstörungen« Prüfungsgegenstand ist, während in der DDR im Rahmen des Universitäts-Fachstudiums »Sprechwissenschaft und Sprecherziehung« »Ursachen, Erscheinungsformen und Behandlung beruflicher Stimm- und Sprachstörungen auf sprachkundlicher Grundlage« Teilprüfungsfach sind (17).

Daß die Ausbildung zum logopädisch orientierten Sprecherzieher einer gründlichen Fundierung bedarf, insbesondere aber die enge Zusammenarbeit mit Stimm- und Sprachfachärzten, Kieferchirurgen und -orthopäden (18), Psychologen und Psychosomatikern erfordert, ist zu betonen. Erst dann ist es möglich, die in der Sprecherziehung, den Grundübungen zur Sprechbildung auftretenden Atmungsstörungen (Dyspnoen), Stimmstörungen (Dysphonien), Sprachstörungen, auch hörbedingter Art (Dyslalien / Dysglossien), Lesestörungen (Dyslexien), Redestörungen (Dysphemien) und grammatisch-syntaktische Störungen (Dysgrammatismen) zumindest ihrer Störung nach zu erkennen oder sie u. U. sachgemäß zu behandeln. In dieser Sicht wäre auch eine stärkere Kontaktnahme und gegenseitige Orientierung zwischen der »Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde« sowie der »Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik« einerseits und der »Deutschen Gesellschaft für Sprechkunde und Sprecherziehung« andererseits angezeigt.

Mit der Benennung der die Sprecherziehung tangierenden Störungen ist der Umkreis skizziert, mit dem der Sprecherzieher konfrontiert werden kann. Ausgegangen wird bei dieser Zuordnung von einer aus der Sprache selbst abgeleiteten Systematik und den sich aus ihr ergebenden Funktionen. In JUSSENS (19) Schema, das sich in prinzipieller Übereinstimmung mit dem von Lafon (20) befindet, in dem das »Sprachvermögen« (*fonction appétitive*), die »Sprachfähigkeit« — psychosomatische Fähigkeit — (*fonction ordonnatrice*), die »Sprachgestaltung« (*fonction de réalisation*) und die »Sprachwirklichkeit« (*fonctions du langage*) als relevante Wesensmerkmale der Sprache definiert sind, müßte sich der logopädisch vorgebildete Sprecherzieher in den Bereich der »Sprachgestaltung« (Sprechakt, Sprechhandlung) »als (der) aktuellen, rezeptiv-expressiven Realisation von allen Vollzugsformen der Sprache« (21) behandelnd einschalten. Er sollte es tun, solange seitens der weithin uninformierten Öffentlichkeit bestimmte, im Kindes- und Jugendalter auftretende Sprechstörungen

— um darauf wieder abzuheben — nicht erkannt, von den in erster Linie zuständigen Institutionen nicht angegangen und bis zum Eintritt in eine Berufssprecher- ausbildung nicht abgebaut wurden oder werden konnten. Das darf nicht miß- verstanden werden. Aus der Registrierung der an Hochschulen in jedem Semester bekannt werdenden Fälle mit Sprechstörungen kann abgeleitet werden, daß die derzeitige Praxis der Sprechbehandlung außerhalb der Sprecherziehung nicht in der Lage zu sein scheint, all den Lehrstätten, in denen die Sprecherziehung mit der Aus- bildung Normalsinniger auf einen Sprechberuf hin befaßt ist, zumindest aber in Richtung einer Tätigkeit, die eine gezielte und präzise Sprechleistung verlangt, unauffällige, und das heißt störungsfreie Sprachteilhaber anzubieten.

Im Vordergrund sprecherzieherisch-logopädischer Eingriffe steht die *funktionelle* Sprechstörung, die abzubauen ist, um den sprachlichen Kontakt mit der Umwelt wieder voll herzustellen. Hier bieten sich im Bereich der Sprechstörungen das Stammeln, das Näseln, das Poltern und der Agrammatismus an, wobei das Poltern und der Agrammatismus strenggenommen dem Bereich der Redestörungen zuzuordnen wären. Die Sprecherziehung hat es also vornehmlich — außer den Stimmstörungen funktioneller Art — mit Sprech- und Redestörungen zu tun. Therapeutisch gesehen hat die *Übungsbehandlung* den absoluten Vorrang, etwa in Form der »kombiniert- psychologischen Übungstherapie« (22). Sie ist im Sinne einer ganzheitlichen Sprech- erziehung zugleich soziale Therapie, die die »Einsicht und Bildsamkeit« (23) des Sprechgestörten anvisiert und bei positiver Veränderung des Status die »Bewußtheit des Könnens« (24) suggeriert.

Alles, was außerhalb einer psychologisch angelegten Übungsbehandlung und einer von Fall zu Fall notwendig vorausgehenden fachmedizinischen Diagnosstellung liegt, gehört nicht in den Zuständigkeitsbereich sprecherzieherischer Sprechbehand- lung.

Es sei in diesem Zusammenhang nochmals betont, daß der Sprecherzieher, der Sprechstörungen behandelt — vorausgesetzt ist die therapeutische Vorbildung —, aus der Not eine Tugend macht. »Karitative Verflechtung, fachliche Erkenntnis und pädagogische Erfordernisse bedingen die Aufnahme stimm- und sprachheilpädago- gischer Behandlungen durch die Sprechkunde, wobei in Sicht auf die Erziehung zum Sprechen und durch Sprechen eine Fallauswahl erfolgt« (25). Im Grunde ist jede sprecherzieherische Maßnahme, sofern sie sich aus den sogenannten Grund- lagen des Sprechens, wenn man will der *Sprechbildung*, entwickelt, eine übung- therapeutische Maßnahme, denn schon das Bewußtmachen psycho-physischer Sprechfunktionen und die Anleitung zum normenhaften Verhalten präzisieren Fehl- leistungen und weisen Wege zur Korrektur und Statusveränderung.

Die Grenzen sprecherzieherischer Eingriffe sind, verglichen mit den Aufgaben der Sprachheilpädagogik und Logopädie, relativ eng gezogen. Das entspricht durchaus dem spezifischen Lehrauftrag der Sprechkunde auf sprechwissenschaftlicher Grund- lage. Es geht ihr bei der Hinwendung zur Störung nicht sosehr um die Entwick- lung neuer Therapiemethoden, sondern um die »Erkenntnis des Besonderen, einer allgemeinen Wahrheit über die Sprache und damit über den Menschen und seine geistige Existenz« (26).

Literatur:

- (1) Koster, F.: Stichwort »Sprachtherapeut«. In: Enzyklopädisches Handbuch der Sonder- pädagogik und ihrer Grenzgebiete, Berlin 1965 ff., 3417.
- (2) Snell, B.: Der Aufbau der Sprache, Hamburg 1952.
- (3) Orthmann, W.: Stichwort »Sprachtherapie«. In: Enzyklopädisches Handbuch . . . , a. a. O., 3418.