

C 21843 F

DEUTSCHE GESELLSCHAFT
FÜR
SPRACHHEILPÄDAGOGIK E.V.
LANDESGRUPPE BERLIN

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik

HERAUSGEBER: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK EV

Aus dem Inhalt

Manfred Löhnig, Nürnberg

Sprachausbau und Sinneserziehung als ein Beitrag
zur sprachlichen Rehabilitation dysgrammatischer Erscheinungen

Hannepaul Blankenheim und Gaston Gillen, Morscheid

Möglichkeiten einer gezielten Dysgrammatiker-Therapie im Sprachlabor

Wolfgang Wendlandt, Berlin

Ein verhaltenstherapeutischer Ansatz
zur Resozialisierung erwachsener Stotternder

Umschau und Diskussion

Aus der Organisation

Bücher und Zeitschriften

Postverlagsort Hamburg • Februar 1973 • 18. Jahrgang • Heft 1

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

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

Vorsitzender: Joachim Wiechmann, 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:

2 Hamburg 1, Rostocker Straße 62, Ruf 24 82 64 34 — Postscheckkonto Hamburg 97 40

Landesgruppen:

Baden-Württemberg	Prof. Dr. A. Zuckrigl, 6901 Bammental bei Heidelberg, Johann-Sebastian-Bach-Straße 51
Bayern	Anni Braun, 8 München 22, Triftstr. 10
Berlin	Heinrich Kleemann, 1 Berlin 27, Moränenwg 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, Rumannstraße 17/19
Rheinland	Josef Möller, 5 Köln, Marienplatz 2
Rheinland-Pfalz	Prof. Dr. Edmund Westrich, 65 Mainz, Göttelmannstraße 46
Saarland	Manfred Bohr, 66 Saarbrücken 6, Koßmannstraße 16
Schleswig-Holstein	Günter Böckmann, 2305 Heikendorf bei Kiel, Untereisselner Str. 32
Westfalen-Lippe	Friedrich Wallrabenstein, 44 Münster i. W., Landeshaus

Die Sprachheilarbeit,

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik

Herausgeber Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

Redaktion Arno Schulze, 3570 Kirchhain/Landkeis Marburg/Lahn,
Alsfelder Straße 56, Telefon (064 22) 8 50
Jürgen Teumer, 355 Marburg/Lahn, Schwanallee 50,
Telefon (06421) 69 38 17

Verlag und Anzeigenverwaltung sowie Entgegennahme von Abonnementsbestellungen:

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

Bezugspreis pro Heft 3,— DM, Jahresbezug (6 Hefte) 18,— DM zuzüglich Portokosten

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

Mitteilungen der Schriftleitung

In der »Sprachheilarbeit« werden Untersuchungen, Abhandlungen, Sammelreferate und Buchbesprechungen veröffentlicht, die für die Sprachgeschädigtenpädagogik relevant sind.

Manuskripte sind zu senden an den geschäftsführenden Schriftleiter Arno Schulze, 3570 Kirchhain, Alsfelder Straße 56. Eine Gewähr für den Abdruck kann nicht übernommen werden, deshalb ist, wenn Rücksendung gewünscht wird, Rückporto beizufügen.

Honorare können nicht gezahlt werden. Die Verfasser von längeren Arbeiten erhalten jedoch 30 Sonderdrucke unentgeltlich, bei Kurzbeiträgen werden 10 Sonderdrucke geliefert. Weitere Sonderdrucke sind gegen Bezahlung erhältlich und rechtzeitig beim Verlag zu bestellen.

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

Die Manuskripte sind auf DIN-A-4-Format, in Schreibmaschinenschrift einseitig 1½zeilig beschrieben, zu liefern und mit einem Literaturverzeichnis in alphabetischer Reihenfolge zu versehen.

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik

HERAUSGEBER: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK EV

Februar 1973 · 18. Jahrgang · Heft 1

Manfred Löhnig, Nürnberg

Sprachausbau und Sinneserziehung als ein Beitrag zur sprachlichen Rehabilitation dysgrammatischer Erscheinungen

Vorbemerkung

Der Beitrag bezieht sich auf die Grundschule. Darüber hinaus werden auch Möglichkeiten angesprochen, die eigentlich in den Vorschulbereich gehören.

1. Warum Sprachausbau?

Im Handbuch der Sprachheilkunde wird darauf verwiesen, daß der Dysgrammatiker zwar richtig denken, diesen Gedanken jedoch keinen adäquaten sprachlichen Ausdruck verleihen kann. Zunächst kann man hier zustimmen. Da jedoch das Eindringen in die geistige Welt und unsere Denkprozesse hauptsächlich verbale Bahnen beschreiten, muß zumindest auf diesem Gebiet mit einer starken Behinderung gerechnet werden. Niemand wird nun behaupten, daß der Dysgrammatiker zwar ungrammatisch spricht — jedoch grammatisch denkt. Kann man jedoch agrammatisch denken? Rein gefühlsmäßig wird man das bejahen. Aber nur bis zu einer eng gezogenen Grenze. Einem tieferen Eindringen in Sachverhalte wird ein sprachlicher Riegel vorgeschoben sein.

Die strukturelle Grammatik enthält jedoch eine Hypothese, die diese Befürchtungen abschwächen kann, wenn sie sie nicht sogar, für den Moment, aufhebt. Sie meint, daß das Denken in verbalen Kürzeln abläuft. Selbst der sprachmächtige Mensch produziert nicht jedesmal grammatisch korrekte Sätze, wenn er sich etwas überlegt. Worte mögen für Wortgruppen — Kernworte für einen Satz stehen. Diese sprachlichen Sigel entsprechen nun keinesfalls grammatischen Gepflogenheiten — sie sind vorgrammatisch und unterliegen sehr individuellen Gesetzen. Erkennt man diese Vermutungen an, wäre es auch dem Dysgrammatiker möglich, mit Hilfe der Sprache, jedoch lückenhaften Kenntnissen ihrer Formmittel zu denken. Erst bei der Versprachlichung seiner Gedanken würde er sich in die »Gefangenschaft« der strukturalen Sprachmittel begeben. Das vorsprachlich Klare würde verschwimmen, wird schließlich ihm und seinem Partner selbst unklar, und eine eventuell erneute Produktion des ursprünglich Gedachten würde plötzlich auf Schwierigkeiten stoßen. Demnach könnte man vom Dysgrammatiker sagen: Er kann zwar nicht grammatisch sprechen, doch das Perzipieren von Sprache und das Denken in verbalen Kürzeln bereiten ihm keine Schwierigkeiten.

Hier stimmt jedoch etwas nicht. Denn nicht nur die strukturelle Seite der Sprache ist unterentwickelt, sondern ganz besonders die inhaltliche. Immer vorausgesetzt, daß der Dysgrammatismus nicht auf einem Intelligenzmangel beruht, muß be-

zweifelt werden, daß der sprachschwache Mensch der gleichen denkerischen Durchdringung eines Sachverhältnisses mit Hilfe der Sprache fähig ist wie der Normal-sprechende. Trotz ebenbürtiger Denkstrukturen und intellektueller Potenz muß vermutet werden, daß der Dysgrammatiker nur über eine oberflächliche Gliederung der Welt verfügt. Diese Tatsachen fordern einen Sprachausbau!

2. Weshalb Sinneserziehung?

Dysgrammatiker scheinen oft, unter anderem, trotz normaler Sprechumgebung, eine verschwommene Perzeption akustischer, optischer und motorischer Reize aufzuweisen. Solche Kinder verhalten sich nicht mehr entwicklungsgemäß und verharren auf einer frühen Stufe diffusen Wahrnehmungsverhaltens, auf der die getrennte Perzeptionsfähigkeit aus dem Gesamt der Sinne nicht voll ausgegliedert zu sein scheint. Es wird, wie es auf einer früheren Entwicklungsstufe normal ist, weiterhin nur eine unprägnante, breiartige Wahrnehmungsqualität erreicht, weshalb der akustische Stimulus Sprache nicht voll entwickelt werden konnte.

Diese urtümlich einheitliche Sinnestätigkeit des Menschen, die am Anfang der Entwicklung des Wahrnehmens steht, läßt die Herausisolierung eines Sinnes, besonders in der Vorschulerziehung, sehr fragwürdig erscheinen und verlangt bei der Sinneserziehung im Schulalter eine klare Trennung zwischen Sinneserziehung und Sinnes-training. Charakteristisch für das Training ist das Bestreben nach einer optimalen Reizdarbietung unter Ausschaltung aller Störfaktoren. Diese Lernbedingungslage widerspricht jedoch den Verhältnissen im Wahrnehmungsfeld. Wenn also festgestellt wird, daß ein Kind 10 Geräusche oder 15 Formen unterscheiden kann, so ist damit nicht gesagt, daß diese Unterscheidung auch in lebensnahen Situationen gelingt. Daran muß sogar stark gezweifelt werden, da im natürlichen Wahrnehmungsfeld völlig andere Voraussetzungen gegeben sind. Dort können Wahrnehmungseindrücke nicht mehr methodisch/didaktisch gesteuert werden, sondern der Schüler muß die vorhandene Reizmannigfaltigkeit selbständig ordnen. Im Training ist der Schüler passiv — er bekommt das Material vorgesetzt. Die Reizfülle der natürlichen Lernsituation verlangt jedoch einen aktiven Geist, denn es muß nach einem Programm ausgewählt werden. Die Einspeicherung dieser Programmnormen obliegt dem Spracherzieher.

Die Sinneserziehung hingegen ist weniger auf Speicherung isolierter Ereignisse angelegt als auf die Übung des Unterscheidungsvermögens, da nicht die absoluten Eigenschaften eines Lernmaterials, sondern seine Stellung in einem Ganzen und somit seine Abgehobenheit gegenüber anderen Gestalten den Grad der Wahrnehmbarkeit und der Lerneffektivität für den Schüler ausmacht. Da sprachrückständige Kinder viel von der Stufe der ungegliederten Wahrnehmung an sich haben, ist es nötig, andere Sinnesgebiete bei der Wahrnehmung durch modale und amodale Ergänzungen heranzuziehen, um so langsam zu einer Differenzierung zu kommen. Daraus ist zu folgern, daß z. B. akustische Wahrnehmungsgegenstände zugleich sichtbar und, wenn es geht, noch motorisch ergänzt werden sollten. Die Angst, daß die Gleichzeitigkeit von akustischen und visuellen Wahrnehmungen den Erfolg mindern würde, ist unbegründet. Akustisches und Gedrucktes — Tonband und Dia — Optisches akustisch wiederholt — sollen den größten Lernerfolg bringen.

Somit ist Wahrnehmen für das Kind, trotz bester Schärfung durch das Training, ein immer wiederkehrender Prozeß des Auswählens. Sinneserziehung soll somit Erwartungen wecken und sie für die optische, akustische und motorische Wahrnehmung und Produktion nutzbar machen. Sie schafft somit die Voraussetzungen für einen Sprachausbau.

2.1. Einige Möglichkeiten der Sinneserziehung:

- Hörbilder mit Tonband aus dem täglichen Geschehen anfertigen. Erkennen von Geräuschen, Stimmen. Ihre Deutung durch Erinnern der damaligen Situation. Schaffen von Sprachanlässen. Geräusche daraus isoliert zur Hörschärfung nehmen.
- Logatome vorsprechen — in Spielform nachsprechen lassen.
- Bilder und jeweils wechselnde Musik bieten. Später nur noch Musik. Bilder legen lassen.
- Tonhöhenunterscheidungen — Lautstärkeunterschiede — Pausenlängenunterschiede in Grob- und Feinunterscheidungen erkennen lassen.
- Sprache auf Hintergrundgeräusch darbieten.
- Verschiedene Sprecher darbieten: Kind, Mann, Frau, tief, hoch ... nachsprechen lassen.
- Sprache durch andere Sprecher überlagern. Wiedergabe des Geschehens.
- Kurze, punktuelle Geräusche über die Tonbandsprache setzen. Angeben lassen, über welchem Satz oder Wort es erfolgte.
- Auf Tonband schnell — ganz langsam sprechen. Inhalt wiedergeben.
- Sprache von Geräuschen fast zudecken lassen. Wiedergeben.
- Stimmen von anderen Kindern erkennen. Begründung des Erkennens.
- Selbst laut, leise, getragen, schnell, langsam, hoch, tief, singend, abgehackt sprechen lassen.
- Orientieren im Raum: oben, unten, seitlich, neben, vorne, hinten. Laufen von Figuren auf gezeichneter Linie: vorwärts, rückwärts, blind.
- Betasten von Gegenständen mit verbundenen Augen: beschreiben, erraten.
- Schätzen und erkennen von Materialien und deren unterschiedliche Gewichte. Ziel: Das Größte ist nicht immer das Schwerste. Such- und Unterscheidungsübungen mit Auge, Hand.
- Ebenso Versuche mit Volumen: Probe durch Umgießen, Messen. Formen: schlank — hoch, breit — niedrig.
- Zuordnen von Tönen, Formen und Farben.
- Spiegelbildliche Formen ordnen, malen, laufen.

3. Der eigentliche Sprachausbau

Aus der Sprachpsychologie und Sprachwissenschaft könnte man folgende Ursachen für dysgrammatische Erscheinungen entnehmen:

3.1. In der Sprachpsychologie wird bei der Sprechplanung eine grammatische Instanz angenommen, die einen motorischen Plan auf seine grammatische Gültigkeit untersucht. Der motorische Plan erstellt Wortwahl, Wortfolge und ist für die Artikulation zuständig. Neben diesen Plänen muß jedoch gleichberechtigt ein inhaltsbezogener Plan existieren, der die grammatisch korrekten Sätze auf ihre Sinnhaftigkeit prüft. Eine Störung innerhalb dieser drei Instanzen ist wohl die Hauptursache des Dysgrammatismus:

3.1.1. Entweder ist der motorische Plan, aufgrund einer zu geringen Anzahl von Wortklassen, nicht in der Lage, vollständige motorische Entwürfe zu liefern.

3.1.2. Oder der grammatische Plan ist wegen lückenhafter Füllung mit struktural-formalen Mitteln und Kenntnissen über die Sprache nicht fähig, den ohnehin schon unvollkommenen motorischen Plan grammatikalisch auszurichten.

3.1.3. Oder der inhaltsbezogene Plan, der die beiden ersten Pläne auf ihren Gehalt an innerer Sprachform untersuchen soll, versagt, da die geistig-sprachlichen Strukturen auf Wort- und Satzebene zu wenig besetzt sind.

3.2. Die normale kindliche Sprachentwicklung zeigt in den Anfangsphasen dysgrammatische Erscheinungen. Es wird in der Sprachpsychologie als sicher angenommen, daß diese Äußerungen auf eine zu geringe Planungskapazität des Kindes zurückzuführen sind. Man könnte nun vermuten, daß auch die dysgrammatischen Erscheinungen, mit denen wir es zu tun haben, auf einer zu kleinschrittigen sprachlichen Vorausplanung beruhen. Die Gesetze der Übergangswahrscheinlichkeiten der deutschen Sprache sind unbekannt und bleiben ungenutzt.

Zunächst ein Wort zur Planung: Die generative Grammatik mit ihren Phrasenstrukturregeln erkannte, daß das Sprachereignis in verhältnismäßig große Einheiten gegliedert ist. Diese Einheiten sind vor der Zusammenstellung zu einem Satz vorhanden, werden den erwähnten Plänen unterworfen, umgestellt, neu organisiert, um schließlich zu konkreter Sprache zu werden. Nun müssen jedoch Steuerungsstellen eingebaut sein, die einen Blick in die Zukunft ermöglichen, denn der Sprecher weiß nicht nur, was er eben gesagt hat, er weiß auch, was er gleich sagen wird. Er entwickelt also den Satz nach einem Plan, der Zukünftiges einbezieht. Dazu wiederum sind Kenntnisse der Wahrscheinlichkeitsstruktur der deutschen Sprache erforderlich.

Diese Kenntnisse besitzen wir alle unbewußt und setzen sie zur Sprachwahrnehmung und -produktion ein. Wenn man jemandem zuhört, so weiß man sehr oft, wie er den Satz zu Ende bringen wird oder welche möglichen Wörter dem gerade ausgesprochenen folgen könnten. Diese Tatsache beweist, daß nicht nur der Sender, also der Referent, mit vollem Einsatz arbeitet, sondern auch der Empfänger, also jener, der aktiv am Wahrnehmungsgeschehen beteiligt ist. Weiter folgt, daß Sender und Empfänger immer nur das wählen oder das erwarten können, was ihnen bekannt ist, und daß beide ein ungefähr gleiches sprachliches Repertoire besitzen müssen, sonst wäre eine Kommunikation nicht möglich. Nun mögen Sätze produziert werden, bei denen mehrere Ergänzungen möglich sind. Die Stärke der Ungewißheit beim Empfänger, bei seiner Wahrnehmung, hängt nun von der Zahl dieser möglichen Ergänzungen ab. Somit gilt es als gesichert, daß bei der Aufnahme von Sprache nicht nur das vom Hörer berücksichtigt werden muß, was dann tatsächlich geschieht, sondern auch das, was sich nicht ereignet hat, was jedoch möglich gewesen wäre. Der Hörer muß somit beim Wahrnehmungsvorgang über den später eintreffenden Stimulus hinausgehen und mehr bereitstellen als später eintrifft. Daß dies dem Dysgrammatiker nur in beschränktem Umfange möglich ist, liegt auf der Hand und beeinträchtigt seine Sprachwahrnehmung erheblich.

3.3. Eine Gestaltsschwäche, zumindest auf akustischem Gebiet, sowie eine Abstraktions- und Lokalisationsschwäche auf der sprachlichen Seite hindern das Kind, aus dem ablaufenden sprachlichen Ereignis Ordnungen und Konstante zu entnehmen und diese auf andere sprachliche Ereignisse zu übertragen.

Der Sprachausbau hat hier die Aufgabe, sprachliche Gebilde so transparent zu machen, daß Teile von ihnen übertragbar werden. Dazu ist es nötig, daß die Wiedererkennbarkeit in anderen sprachlichen Zusammenhängen durch formale und inhaltsbezogene Konstanten erhalten bleibt. Es scheint jedoch nicht so zu sein, daß sich diese Konstanten mehr auf absolute Eigenschaften des Satzes beziehen wie Zeitform, Länge oder Personenzahl, sondern mehr auf Gebilde, die hinsichtlich ihrer Funktion und ihres Platzes im Satzgefüge unverändert bleiben.

Das ist nicht nur so zu verstehen, daß Wörter oder Wortgruppen unverändert hinsichtlich Bedeutung oder Stellenwert in andere Satzgefüge übernommen werden. Hier ist auch an sprachliche Klassen gedacht, deren Vertreter einem Gesetz unterliegen und meist an derselben Stelle im Satz zu finden sind. Hört nun ein Kind Sprache, in der ein verbales Gebilde in einem bestimmten Kontext und in einer bestimmten Funktion und Position vorkommt, so wird es bestrebt sein, dieses Gebilde oder einen Vertreter dessen Klasse in einer ähnlichen Situation wieder an die gleiche Stelle zu rücken.

3.4. Eine weitere Auffälligkeit ist der Zusammenhang zwischen Dysgrammatismus und Stammeln. Die LIBERMANSche Motortheorie würde hierfür eine einleuchtende Erklärung liefern: Das Hören ist, wie gerade erwähnt, nie ein bloßes Übernehmen, sondern ein Nachschaffen. Diese Tatsache setzt den Artikulationsunterricht für den Sprachausbau als eine Notwendigkeit voraus. Was nicht mitartikulierte werden kann, wird sicher schneller vergessen. Da Stammeln und Dysgrammatismus häufig zusammen auftreten, könnte das Stammeln eine mögliche Ursache für die verzögerte Sprachentwicklung sein. Das Stammeln wiederum wäre die Folge einer allgemein frühkindlichen diffusen Wahrnehmungsqualität.

3.5. Die Informationstheorie behauptet, daß von einem sprachlichen Input nach vier Sekunden noch eine Kopie vorhanden sein muß, damit man ihn bei späterer Verwendung, wenn er für die Information plötzlich Gewicht erhält, wieder hervorholen kann. Nun könnte vermutet werden, daß dysgrammatische Erscheinungen durch eine zu geringe Speicherfähigkeit auftreten. Bei der Planung und beim Hören einer Satzsequenz sind wir gezwungen, wieder auf frühere Sprachgebilde zurückzugreifen, damit die semantische und die grammatikalische Folgerichtigkeit gewahrt bleiben. Ist dies nicht mehr möglich, werden wir sicher dysgrammatisch oder asemantisch sprechen. Weiterhin sind Lücken bei der Sprachwahrnehmung nicht zu vermeiden, was wiederum zu sprachlichen Ausfällen führt.

3.6. Unter Berücksichtigung der erwähnten Ursachen können jetzt die Weichen für den Sprachausbau bereits gestellt werden: Der Mensch muß in der Lage sein, sprachliche Einheiten zu bemerken, zu behalten, sie innerhalb eines Sprachgeschehens zu lokalisieren, ihre Position zu merken und zu übertragen. In diesem Zusammenhang taucht der Begriff der Generalisation auf:

3.6.1. Kontextuelle Generalisation läge vor, wenn ein Individuum Sätze gehört hat, in denen ein Wort in einer bestimmten Position und in einem bestimmten Kontext vorkommt, und dann dieses Wort in einem anderen Kontext wieder an die gleiche Stelle setzt.

3.6.2. Formale Generalisation tritt dann ein, wenn grammatische Strukturen übertragen werden, so daß damit inhaltlich neue, jedoch gewisse formale Gemeinsamkeiten aufweisende Sätze gebaut werden können.

3.7. Aus den folgenden fünf Gebieten sollen nun Teilelemente der Sprache hervorgehoben werden, die sich als konstant genug erweisen, den obigen Anforderungen zu genügen:

- Die strukturelle Seite der Wortarten und Wortgruppen
- Die inhaltsbezogene Seite der Wörter
- Die Formmittel der Sprache
- Formale Satzgerippe
- Inhaltsbezogene Satzmodelle

3.7.1. Die strukturelle Seite von Wortarten und Wortgruppen

3.7.1.1. Wortarten haben innerhalb eines syntaktischen Gebildes eine bestimmte strukturelle Stellung. Dabei lassen sich Wortarten durch grammatische Mittel in andere überführen, wobei sie die strukturelle Eigenschaft der letzteren übernehmen. Es stehen also in der Sprache Formmittel zur Verfügung, die es ermöglichen, Wörtern eine bestimmte syntaktische Funktion übernehmen zu lassen. Wörter, die innerhalb eines Satzes ein anderes Wort vertreten können, ohne den Satzrahmen zu sprengen, gehören einer Klasse an, stehen meist an derselben Stelle und unterliegen einer Regel.

3.7.1.2. Wortgruppen sind nun Gefüge aus verschiedenen Wortarten: (Das Haus) *steht am Ufer* — (Die Schreinerei) *verarbeitet Holz* — können als Teilelemente betrachtet werden. Sie müssen jedoch so offen in ihrer Verwendung sein, daß sie nicht nur auf eine Situation zutreffen, sondern sich hinsichtlich formaler wie inhaltlicher Struktur ausweiten lassen:

Verarbeitet Holz, Eisen, Papier

Bearbeitet — veredelt ...

3.7.1.3. Neben diesen wechselnden Gruppenbildungen gibt es noch festgeprägte Redewendungen, die oft gegen jede Logik verstoßen: »Ein steinernes Gesicht« — »Ein bemoostes Haupt« — »Haare auf den Zähnen haben« ... usw. Ihre Verwendbarkeit ist, wie die von Sprichwörtern, sehr situationsgebunden und sollte im Sprachausbau keine allzu große Rolle spielen.

3.7.2. Die inhaltsbezogene Seite der Wörter

Hier geht es hauptsächlich um Bekanntes, und es bedarf keiner weiteren Ausführung:

Wortfelder — Wortnischen — Wortstände — Wortfamilien

3.7.3. Die Formmittel der Sprache

3.7.3.1. Stellungsregeln im Satz

Die Reihenfolge der Wörter im Satz ist einem ordnenden Prinzip unterworfen. Stellungsnormen können generalisieren. Das beginnt schon bei Wortzusammensetzungen, denn hier bewirken Umstellungen bereits Bedeutungsänderungen:

Wahrscheinlich — Scheinwahl

Hochhaus — haushoch

Dasselbe trifft auf grammatische Strukturen zu:

Das attributive Adjektiv steht vor dem Substantiv: »Der rote Teppich«. Auch bei Koppelung von Umstandswörtern mit Verben, Adjektiven oder anderen Umstandswörtern ergibt sich eine Konstanz der Reihenfolge: eilig kommen — auf dem Bahnhof stehen — übermäßig weit — ganz vorne ...

Was für Wortstrukturen gilt, gilt auch für den Satz. Hier geben die GLINZschen Verschiebungen Einblick:

Sein Kernsatz lautet: Den andern Tag war eben alles wieder verschwunden.

Durch Umstellung erreicht er:

Den andern Tag war alles eben wieder verschwunden

Den andern Tag war eben wieder alles verschwunden

Alles war eben den andern Tag wieder verschwunden

Alles war den andern Tag eben wieder verschwunden

Verschwunden war eben den andern Tag wieder alles.

Stellungsänderungen geben auch hier Bedeutungsänderungen wieder. Die Grundbedeutung ändert sich zwar nicht — die Akzente werden jedoch immer anders gesetzt, so daß sich in Verbindung mit den rhythmischen Elementen der Sprache immer wieder ein neuer emotionaler Grund ergibt. Aufgabe des Sprachausbaus ist

es, im Kind ein Gefühl für den Einfluß des Stellenwertes und des Akzentes auf die Bedeutungshaltigkeit sprachlicher Inhalte zu wecken. Die Verschiebeübungen geben klar die konstante Position des Verbs zu erkennen. Seine Stellung im Satz beeinflusst die Ordnung der anderen Satzglieder zueinander. Ferner taucht der Block »den andern Tag« in allen sechs Beispielen als ein Ganzes auf. Er steht vor und nach dem Verb, und nichts kann ihn zur Auflösung bringen. Die strukturelle Seite der Wortstellung kann jedoch nicht genügen. Sie muß immer durch eine inhaltsbezogene Betrachtung motiviert werden. Die Frage muß lauten: Welche sinnbezogene Bedeutungsänderung des Satzes läßt sich durch Veränderungen in der Wortstellung erreichen?

3.7.3.2. Die Satzklammer

Sie ist ein Mittel, die Gleichzeitigkeit aller in ihr vorkommenden Glieder bewußt zu machen. Deshalb gehört eine gute Portion sprachlicher Kraft dazu, den Klammeratz zu Ende zu bringen. Er verlangt eine besondere Planung und Voraussicht über alles Kommende und Gewesene. Ein Festhalten der aufgeschlossenen Klammer bis zum Schließen, das Durchlaufen eines festen Weges, ohne die Möglichkeit, ihn zu verlassen: Dazu gehört viel gedanklich sprachliches Können, das der Dysgrammatiker zunächst nicht aufbringen kann. Es ist zu empfehlen, die Länge der Klammern zu beschränken.

3.7.3.3. Die Flexion

In dem Satz: »Der Schüler lernt« ist schon der Artikel »der« weitgehend für die Bildung des Subjektes »Schüler« verantwortlich. Das »t«-Morphem in »lernt« weist eindeutig auf die Einzahl des Subjektes hin. Bei Häufungen von Kasusmorphemen bildet die Flexion eine große Hilfe:

»Ein groß er schön er Baum usw.«

3.7.3.4. Das Formwort

Man unterscheidet Form- und Inhaltswörter. Nach der Häufigkeitsuntersuchung MEIERS sind die Formwörter am stärksten in sprachlichen Äußerungen vertreten. Sie bilden das Gerippe eines Satzes, denn ihr Schwerpunkt liegt auf seiner strukturellen Formung. Der Sprachausbau muß diese Kraft nützen. Mit ihrer Hilfe lassen sich minimale Satzgerippe von hoher inhaltlicher Neutralität erstellen.

Wie oft bilden Formwörter die Ausrichter und Weichensteller für den Satzbau unserer Sprachproduktion. Ein Satzbeginn mit »dennoch ...« läßt nur eine beschränkte Zahl von Vollendungen zu.

3.7.3.5. Die Prosodie

- Dazu gehören Unterscheidungen nach Länge und Dauer von Vokalen: Bett — Beet
 - Akzentverlagerungen: Das Haus umstellen — Das Haus úmstellen
 - Das Element der Pause: Hier bin ich Meister — Hier bin ich — Meister
- Das Formmittel der Pause weist besonders eindringlich darauf hin, daß ein rein visuell aufgenommener Text niemals Grundlage von Sprachbetrachtungen sein kann.

3.7.4. Formale Satzgerippe

Im Deutschen sind konstante Satzstellungsregeln selten. Hier ergeben sich viele Umstellungen aufgrund emotionaler Beeinflussungen, so daß beispielsweise von einer S-P-O - Ordnung nicht gesprochen werden kann. Zwar führt die Umstellung S-P zu P-S zu einer Grundform der Fragestellung — jedoch nur zu sogenannten Entscheidungsfragen. Die restliche Fülle von Fragemöglichkeiten durch Fragewörter, Intonation, Akzent oder gewisse Redewendungen wird nicht erfaßt.

Sicher gibt es eine gewisse Verbindung von Satzteilen und Wortarten. So kann man sagen, daß nur ein Substantiv oder ein Pronomen ein Subjekt sein kann und nur ein Verb ein Prädikat. Ferner gibt es eine Abhängigkeit zwischen S und P in der Form, daß sich das P in Zahl und Person nach dem S richtet. Weiterhin erscheint in einfachen Sätzen die Stellung S-P. Das alles reicht jedoch nicht aus, um einen Dysgrammatiker zum richtigen Sprechen zu erziehen, denn auf diese Art läßt sich nur fertiges Sprechen nachprüfen.

In diesen Rahmen würden die sogenannten Satzbaukästen passen. Ich denke hier an den von ULSHÖFER, der verschiedenfarbige Kärtchen für die einzelnen Satzglieder verwendet. Die Gefahr solcher Kästen liegt jedoch in einem möglichen Rückfall in überholte grammatische Paukübungen, die einem Sichtbarmachen inhaltlicher Spannungsgefüge im Wege stehen. Ein gewisser Vorteil liegt in der strukturalen Betrachtungsweise inhaltlich unterschiedlicher Sätze. Der semantischen Seite muß jedoch immer die Führung zukommen.

3.7.5. Inhaltsbezogene Satzmodelle

Hier beschränke ich mich nur auf die Aussageform von Sätzen. In den Bitte-, Wunsch- und Fragesätzen spielen formelhafte Redewendungen eine große Rolle und können leichter geübt werden.

Meine Ausführungen stützen sich auf die Forschungen von BRINKMANN und GREBE. Brinkmann bringt eine zahlenmäßig akzeptable Reduzierung von Aussagesätzen auf vier Grundtypen. Er unterscheidet Handlungs-, Vorgangs-, Adjektiv- und Substantivsätze.

Grebe hat die große Zahl von Satztypen nach 31 Grundformen von Aussagesätzen geordnet, die sich nach seiner Meinung auf ungefähr 17 reduzieren lassen. Eine weitere Reduktion scheint für den Dysgrammatiker nötig. Man muß auf jeden Fall eine entwicklungsgemäße Auslese treffen und wissen, welche Satztypen welcher Alters- und Entwicklungsstufe angeboten werden müssen.

Eine ausführliche Darstellung wäre Stoff für einen weiteren Beitrag.

4. Zur Unterrichtspraxis

Das Ankurbeln der Redefreudigkeit hat Vorrang vor der grammatischen Richtigkeit. Wer zu früh auf die Fehlleistungen der Sprache aufmerksam macht, erleidet sicher Schiffbruch. Deshalb sollte dem Nachdenken über Sprache auch immer ein Sprachgebilde zugrunde liegen, das die Kinder selbst hervorgebracht haben, mündlich oder schriftlich. Das ist deshalb so wichtig, weil das Kind, bei einer notwendigen Isolierung sprachlicher Gebilde, immer wieder die sachlichen und emotionalen Bezüge im Gedächtnis haben soll, die damals bei der Erstproduktion herrschten. Sie können immer mitgedacht und reproduziert werden.

Weiterhin sollte sich die Sprachbetrachtung auf entwicklungsgegebene Fakten stützen: Auf den Tätigkeitsbetrieb der Kinder, ihr Interesse an Gruppenspielen, lustigen Geschichten, rhythmischen Bewegungsabläufen und ganz besonders auf ihre Freude am Forschen — auch auf dem Gebiet der Sprache.

Die Schemabildung ist das Ziel des Sprachausbaus. Sie ist ein höchst komplizierter Vorgang, der von seiten des Kindes hohe Abstraktionsleistungen verlangt, die ohne einen gewissen Intelligenzgrad nicht zu verwirklichen sind. Dabei muß man sich besagte Schemata als geistige Strukturen vorstellen, die im Konkreten niemals so vorgefunden werden können und zu ihrer Versprachlichung immer einen konkreten Vertreter ihrer Klasse benötigen. Wenn bisher von Satzbauplänen die Rede war, so war damit immer nur der jeweilige konkrete Vertreter gemeint. Ein Sprachheil-

lehrer darf sich niemals der Hoffnung hingeben, er hätte bei Einführung eines neuen Wortes oder bei Verwendung eines Satzplanes bereits einen neuen Begriff oder ein neues Schema erarbeitet. Das wäre in dieser kurzen Zeitspanne kaum möglich — ja nicht einmal erwünscht. Er hat nur einen konkreten Vertreter dieses Schemas den Kindern in einer groben Lokalisation vor Augen geführt. Zur Schemabildung kann es nur kommen, wenn er immer wieder aufs neue und aus den verschiedensten Blickwinkeln viele Vertreter einer Klasse sichtbar zu machen versteht.

Ich habe zur Verdeutlichung den Wortinhalt »beleidigen« herangezogen. Vorausgesetzt wird, daß das Wort falsch, selten oder gar nicht gebraucht oder mit anderen Wortinhalten verwechselt wird. Hätten wir es mit normalsprechenden Kindern zu tun, würden wir, um es mit Inhalt zu füllen, vielleicht auf eine konkrete Situation in der Klasse verweisen, eine Geschichte erfinden oder ein entsprechendes Lesestück hernehmen: »Ein Kind in der Klasse ist beleidigt, weil es, obwohl es sich dauernd meldet, nicht aufgerufen wurde.« — »Gerhard war beleidigt, weil er geschimpft wurde.« Für den sprachmächtigen Volksschüler mag dies oft ausreichen, um einen Wortinhalt zu erschließen, denn seine sprachliche Klassenstruktur ist so reich gegliedert und das Wort seit langem im passiven Wortschatz enthalten, daß es leichtfallen wird, es sinnvoll einzuordnen. Jedoch selbst dem Volksschüler wird dies nicht immer gelingen. Zwar wird es ihm aufgrund seiner sprachlichen Begabung und Erfahrung möglich sein, aus den wenigen Beispielen Konstante herauszuschälen. Er wird merken, daß nur Menschen, bestenfalls Tiere, beleidigt sein bzw. beleidigen können. Weiterhin wird er als konstant entnehmen, daß die Handlungen, die zur Beleidigung führen, immer emotional negativ besetzt sind. Viele werden es jedoch nicht von »sich ärgern« — »jemanden ärgern« unterscheiden können.

Wenn dieser Erwerb schon für den sprachmächtigen Volksschüler nicht ganz reibungslos verläuft — wie weit muß diese Methode erst beim sprachschwachen Kind am Ziel vorbeiführen.

Der intelligente, jedoch sprachlich retardierte Schüler würde sich fragen: Was ist denn beleidigen nun eigentlich? Hat es etwas mit »Nicht aufgerufen werden« zu tun oder vielleicht mit »schimpfen«? Allein wird der Dysgrammatiker nicht aus diesem Dilemma herausfinden, und wenn es bei diesen wenigen Beispielen bleibt, so tritt die Schemabildung unerwünscht früh und nur in diesem engen Bereich ein. Das Wort »beleidigen« wird dann beim Dysgrammatiker auf diese Weise sehr diffus besetzt, so daß er es selbst kaum verwenden wird.

Daraus ist zu entnehmen, daß sich ein Wortinhalt niemals nur mit einer bestimmten Situation deckt. Ein Begriff kann nie vollständig durch nur ein reales Verhalten beschrieben werden.

Der Wortinhalt »beleidigen« ist eigentlich im Konkreten nicht an sich vorfindbar. Er enthält eine übergeordnete geistige Struktur, die völlig unabhängig ist von den Einzelsituationen »schimpfen« oder »nicht aufgerufen werden«. Er ist auch keineswegs nur die Summe aller denkbaren Situationen, sondern ein konstanter Inhalt, den es von den Kindern zu erkennen, zu erfassen und zu erfüllen gilt, mit anderen Worten, das Schema.

Das Wort »beleidigen« ist weitgehend frei von Situationsgebundenem, aber es wartet auf seine Verwendung in konkreten Ereignissen.

Die Erreichung des erwähnten Schemas ist also das Ziel des Sprachausbaus. Es ist verwandt mit dem, was man als Sprachgefühl bezeichnet, ist aber ebenso mit

Sprachwissen verbunden. Das Schema des Wortes »beleidigen« wird in jedem Menschen in Nuancierungen anders aussehen. In den wesentlichen Punkten stimmen wir jedoch alle überein, sonst wäre eine Kommunikation unmöglich. Ein Schema ist nur schwer oder gar nicht in Worte zu fassen. Es ist ein geistiger Inhalt, der vom Menschen ohne viel Nachdenken erworben wurde und deshalb auch nur sehr holprig in Worte zu fassen ist. Bei »beleidigen« könnte es so lauten: Ein bewußter oder unbewußter Eingriff eines Subjektes in den Privatbereich eines Menschen, der die ethischen oder moralischen Grundsätze im anderen negiert, verdreht oder sich über sie lustig macht.

Nun sollte jedoch niemand annehmen, daß sich gerade dieses Schema im Kind entwickeln soll. Schemata sind sehr individuell, altersspezifisch und entwicklungsbezogen.

Verfährt man nun so, daß man den Inhalt eines Wortes nur an eine Situation heftet (z. B. »nicht aufgerufen werden«), so würde das Wort beim Kind immer nur in diesem einen speziellen Fall richtig eingeordnet werden und immer nur diesen speziellen Teilinhalt behalten. Niemals würde das Kind die Weite der Verwendbarkeit erkennen, da es zu dieser besonderen Situation nur selten kommt.

Weil der dysgrammatisch Sprechende eine offensichtliche Schwäche besitzt, sprachliche Schemata zu bilden, muß eine spezielle Methodik dazu verhelfen.

Hier bieten sich vier Stufen an:

Die Stufe der Lokalisation
Die Stufe der Variation

Die Stufe der Abgrenzung
Die Stufe der freien Verfügbarkeit

Jedes Sprachgebilde muß diese Stufen durchlaufen. Wann es zur freien Verfügbarkeit kommt, liegt jedoch beim Schüler selbst.

Das dysgrammatische Kind bringt bereits einen großen passiven Wortschatz mit. Darin sind viele Begriffe sehr vage, unstrukturiert und unprägnant vorhanden. Ein neu auftretender Begriff trifft deswegen keinesfalls auf Neuland, jedoch auch auf keine überschaubare, gut gegliederte Klassenstruktur. Die Stufe der Lokalisation ist in der Erfahrung der Kinder nur ein erster Ansatzpunkt, in welcher Richtung der Wortinhalt liegt. Die Erfahrung, die das Kind bereits mitbringt, und die neue Situation sollen sich zu einem vorläufigen Teilinhalt verschmelzen.

Am Wortinhalt »beleidigen« möchte ich zum Schluß nun zeigen, wie es zu einem Schema kommen kann.

4.1. Lokalisation

Ausgangspunkt kann ein Lesestück oder eine konkrete Situation in der Klasse sein. Eine kurze Aussprache darüber, was die Kinder unter »beleidigen« verstehen, gibt im Sinne einer Groborientierung Hinweise auf die vorhandene Qualität des Wortinhaltes.

Lokalisiert wird nun durch Erfahrungen, die die Kinder bereits gemacht haben. Dabei können bereits vorhandene Satzbaupläne geübt werden:

z. B. Inge war beleidigt, weil Georg sie eine dumme Gans nannte.

Wurde durch die Groborientierung klar, daß das Wortfeld bereits einmal besetzt ist, z. B. mit »kränken«, so kann das neue Wort in dieses Feld eingebettet werden.

4.2. Variation

Wurde bisher der Wortinhalt nur auf die persönliche Erfahrung der Schüler beschränkt und nur mit einem Satzschema dargestellt, so muß jetzt eine Ausweitung erfolgen hinsichtlich Satzbauplan und Situation. Situation und Satzbauplan wech-

seln — das Wort »beleidigen« bleibt konstant. Auf diese Weise soll sich das Schema ergeben und zur Stufe der freien Verfügbarkeit gelangen.

4.2.1. Variation der Satzbaupläne:

- Georg hat Inge beleidigt, indem er sie ...
- Inge fühlt sich beleidigt, weil ...
- Georg hat die Inge dadurch beleidigt, daß ...

Es erfolgt eine Ausweitung:

- Es gibt Menschen, die andere dadurch beleidigen, daß ...
- Es gibt Menschen, die andere beleidigen, indem sie ...

4.2.2. Die Erstsituation wird verlassen:

- Es wird gefragt, wer, wo, wie beleidigt werden könnte.

4.2.3. Endlich muß auch noch darauf hingewiesen werden, daß man nicht nur durch Worte, sondern auch durch Taten oder durch Unterlassungen beleidigen kann:
Der Vater ist beleidigt, weil er nicht begrüßt wurde.

4.2.4. Man kann nun suchen:

- Was kann einen Menschen beleidigen?
- Was darf ich nicht tun oder sagen, damit ich einen Menschen nicht beleidige?
- Eine Beleidigung ist, wenn ...

4.2.5. Man wird sich überlegen, wie man auf eine Beleidigung reagiert.

- Wenn mich jemand beleidigt, dann weine ich oft.
- Wenn ich von jemandem beleidigt werde, dann wehre ich mich.

Schließlich wird man im Verlauf einer Einheit merken, wie sich die Kinder an den Wortinhalt heranpirschen, wie sie immer sicherer werden.

4.3. Abgrenzung

Eine Abgrenzung des Wortinhalts »beleidigen« ist unerläßlich. Es ist denkbar, daß er sehr häufig mit »sich ärgern« verwechselt wird. Um auch der Forderung der Lernpsychologie nach Opponentenbildung für einen optimalen Lernerfolg gerecht zu werden, müssen beide Inhalte in verschiedenen Satzbauplänen gegenübergestellt werden:

- Man kann beleidigt sein, weil man geärgert wurde.
- Man kann sich jedoch auch ärgern, weil man beleidigt wurde.

Beide Inhalte können somit als Folge des anderen auftreten, sind jedoch nie ganz identisch.

4.4. Freie Verfügbarkeit

Sie kann nicht diktiert, sondern nur erhofft werden. Sie vollzieht sich im Innern des Individuums als Reifungsprozeß, der Verzögerungen unterworfen ist.

Ist die Arbeit am Wortinhalt vorbei, so darf er nicht auf Eis gelegt werden. Immer wenn sich die Situation ergibt, muß die Festigkeit des sprachlichen Zugriffs erprobt werden.

Dazu eignet sich das S p i e l g e s p r ä c h.

Es lebt von Einfällen der Kinder, die das Thema zum Sprechen reizen muß.
ULSHÖFER und v. ESSEN nennen folgende Möglichkeiten:

- Spiele mit vorgestelltem Partner (beim Telefonieren)
Ein Kind stellt sich den Gesprächspartner vor, die anderen Kinder müssen aus

den Reden entnehmen können, wer der Partner ist und was er wohl gesagt haben könnte.

Solche Gespräche können vorbereitet werden. Man kann Sätze festlegen, die der Sprecher irgendwann ins Gespräch einfließen lassen muß — sie müssen sinnvoll passen.

- Betrachten einer Geschichte vom Gesichtspunkt verschiedener Personen aus (z. B. in einem Lesestück)
- Einer will etwas kaufen, und ein anderer soll es ihm ausreden. Ziel ist: Kauft er oder kauft er nicht. Ein Kind will ein Fahrrad — der Vater ist dagegen.
Ein Kind wird von einem Polizisten angehalten, verteidigt sich — und bekommt recht.
- Die Kinder können zuvor ihre Gründe aufschreiben. Die Zettel werden gemischt und dann gezogen. Beide Partner wissen nicht, was der andere vorhat. Der Vater weiß nicht, was das Kind sich wünscht, muß aber so tun, als wüßte er es. Er weiß auch von vornherein nicht, ob er ablehnen oder zustimmen kann.

Dieser Beitrag sollte zeigen, daß im Sprachlehreunterricht der Sprachheilschule die Sprache und nicht die Sache im Mittelpunkt stehen muß. Gerade für den Dysgrammatiker ist es unerlässlich, daß Sprachmittel nicht zufällig aufgebaut werden, so wie es gerade dem Sachstoff und dem dazu passenden Stück im Sprachbuch entspricht, sondern daß dem Fach Sprachlehre eine eigene Fachsystematik zukommt, die einzig und allein einen Sprachausbau ermöglicht.

Literaturangaben auf Wunsch vom Verfasser!

Anschrift des Verfassers: Manfred Löhnig, TL, Schule für Sprachbehinderte, Nürnberg, Knauerstraße 20.

An unsere Autoren!

Wie wir im Heft 1/1972, Seite 1, mitteilten, sollen in gewissen Abständen Hefte unserer Zeitschrift unter einem bestimmten Rahmen- oder Schwerpunktthema stehen. Für 1973/74 sind bisher folgende »Schwerpunktheft« geplant:

1. Technische Medien im Sprachheilwesen.
2. Über soziale Aspekte von Sprachbehinderungen.
3. Zur Didaktik und Methodik in Schulen und Klassen für Sprachbehinderte.

Wir bitten um Zusendung einschlägiger Manuskripte; es können auch noch weitere Rahmenthemen-Vorschläge gemacht werden.

Unseren Autoren steht auf Anforderung ein Merkblatt zur Verfügung, das in Anlehnung an andere wissenschaftliche Zeitschriften Richtlinien bei der Abfassung von Manuskripten enthält.

Die Redaktion

Möglichkeiten einer gezielten Dysgrammatiker-Therapie im Sprachlabor

1. Zum Begriff »Sprachlabor«

Beim Sprachlabor (H-S - System) haben wir es mit einer speziellen Programmierungstechnik zu tun, bei der der Schüler in einer schalldichten Kabine über Kopfhörer Sprech- und Lernimpulse empfängt, seine Antwort gibt und die Richtigkeit dieser Antwort ständig überprüfen kann. Beim H-S-A - Labor kann der Schüler außerdem mit seinem Tonbandgerät Aufnahmen machen. Außerdem besteht hier für Lehrer und Schüler die Möglichkeit, über die Wechselsprechanlage in Sprechkontakt zu treten.

2. Das Sprachlabor jetzt auch in der Sonderschule

Das ursprünglich für den Fremdsprachenunterricht vorgesehene Sprachlabor bot einzelnen Kollegen Ansatzpunkte für eine therapeutische Arbeit mit sprachbehinderten Kindern. Es gibt bereits einzelne Volks- und Sonderschulen in der Bundesrepublik, die sich dieser Anlage bedienen.

So liegen von R. MISSBERGER und BENDIKOWSKI Erfahrungswerte über die Laborarbeit mit Stotterern vor. Im folgenden möchten wir einige Programmvorschläge für die Sprachlaborarbeit mit Dysgrammatikern aufzeigen, für die sich therapeutische Ansätze bieten.

3. Sprachlabor-Therapie bei Dysgrammatikern

Unter Dysgrammatismus versteht man das »Unvermögen, einem richtig gedachten Sachverhalt die gebräuchliche grammatische Form zu geben« (FÜHRING/LETTMAYER, S. 143). Nach R. LUCHSINGER und G. E. ARNOLD handelt es sich dabei um eine doppelte Fehlleistung:

- a) um grammatische Fehler im engeren Sinne in bezug auf Deklination und Konjugation,
- b) um syntaktische Verstöße gegen Regeln der Wortfügung und -folge sowie Satzfügung und -folge (Luchsinger/Arnold, S. 499),
- c) um verbale Schwierigkeiten, gemeint sind Wortfindungsschwierigkeiten aufgrund eines begrenzten Wortschatzes (Führung/Lettmayer, S. 144).

Innerhalb einer erfolgreichen Therapie sieht ZUCKRIGL die Weckung der Redefreudigkeit als ersten Schritt. »Dieses Ankurbeln der Redefreudigkeit hat zunächst den Vorrang vor der grammatikalischen Richtigkeit der Sprechleistungen« (Zuckrigl, S. 88—89).

HEESE empfiehlt daher, für das Kind Spielsituationen zu schaffen, bei denen ganz bestimmte Äußerungen erwartet werden können. Solche Spielsituationen können für den Laborunterricht dann genutzt werden, wenn man mit Kindern das Sprechen an Hand von Bildern übt. Da Dysgrammatiker einen geringen Sprechantrieb besitzen, stellt man ihnen Bilder aus ihrem Lebens- oder Interessenbereich zur Verfügung, über die sie ganz ungehindert erzählen sollen.

Das schalldichte Arbeiten in den Kabinen erweist sich hier als vorteilhaft, kein Kind wird bei seiner Arbeit belauscht bzw. durch die Mitschüler gestört. Das Kind spricht frei von der Seele, was ihm zu seinem Bild einfällt. Eine solch gute Möglichkeit, das Kind zum Spontansprechen zu bringen, ist im Klassenunterricht nicht gegeben. Das Gesprochene wird auf Tonband festgehalten. Da der Lehrer über den Monitoring-Knopf die Schülerarbeit mitverfolgen kann, kann er den Schülern bei ihrer

Arbeit Hilfen jeglicher Art anbieten. Da sich das freie Sprechen vom Tonband als lustbetont erweist, werden nicht wenige Kinder nach Beendigung der Bildbesprechungen ihr Tonband vorspielen wollen. Auf dieser Stufe kommt es also zunächst darauf an, die Sprechfreude der Kinder zu wecken. Das Achten auf sprachliche Richtigkeit steht hier noch im Hintergrund. Ziel ist es, das Kind zur Spontansprache zu führen.

Immer sollte darauf geachtet werden, daß die Bilder farbig, plastisch und vor allem lebensnah sind. Wenn möglich, sollten die Bilder in irgendeinem Zusammenhang zum Unterricht stehen. Die Bildsituationen sollen klar, deutlich und bekannt sein, unbekannte Inhalte und Motive überfordern die Kinder, sie bieten kaum Anreiz für die sprachliche Betätigung.

Bei Schülern der Unterstufe empfehlen sich Bilder aus dem häuslichen, schulischen und engeren Heimatbereich. Auch Bilder mit Märchen- und Fabelgestalten erweisen sich als sprechanregend. Überhaupt Bilder mit Personen und Tieren eignen sich für die Weckung der Redefreudigkeit. Bei Bildern für die Oberstufe kann es sich auch um technische, geschichtliche oder geographische Inhalte handeln. Auch das Aneinanderreihen von mehreren Bildern zu einer Bildgeschichte sollte geübt werden. Die Bilder können den Kindern in die Hand gegeben, sie können aber auch mit dem Bildwerfer im Sprachlabor — gemeint ist hier ein Medienverbund im Sinne RECHNERS (Rechner, S. 92—94) — an die Wand projiziert werden. Das Arbeiten mit Bildern und Zeichnungen beinhaltet noch eine weitere Intention: Der Wortschatz des Kindes kann vermehrt werden, indem man vorgezeigte Bilder und Gegenstände lediglich benennen läßt.

Im Sprachlabor lassen sich also ohne weiteres für Dysgrammatiker Situationen schaffen, in denen die Sprechfreudigkeit geweckt und der Wortschatz vermehrt wird. Zur Wortschatzvermehrung bieten sich auch Tonbänder an, die mit den verschiedensten Wortarten besprochen werden. Diese Bänder, die ebenfalls im Legasthnikerunterricht eingesetzt werden, umfassen Reihen der wichtigsten Wortarten. Nach jedem vom Band gesprochenen Wort muß das Kind dieses nachsprechen. Sollten dabei dem Kind unbekannte Wörter angeboten werden, so werden diese entweder von den Klassenkameraden oder vom Lehrer erklärt. Für die Klassenkameraden ergibt sich hier beim Worterklären wieder die Möglichkeit des Spontansprechens.

Weckung der Redefreudigkeit und Erweiterung des Wortschatzes sind wichtige Stationen auf dem Wege zur Heilung dysgrammatischer Kinder. Die eigentliche Arbeit beginnt jedoch erst mit dem Erwerb der grammatischen Formen. Bisher konnte das Kind durch bloßes Aneinanderreihen von Wörtern seine Gedanken zum Ausdruck bringen, nun muß »dem Gedankenablauf des Kindes die entsprechende grammatische und syntaktische Form« (Führung/Lettmayer, S. 150) gegeben werden. Heese empfiehlt daher, beim Dysgrammatiker zunächst das Sprachgefühl zu wecken, zu entwickeln und zu fördern. Da nun Dysgrammatiker richtige Sprachfügungsmuster ebenso häufig hören wie Normalkinder, ohne dabei jedoch zum grammatikalisch korrekten Sprechen zu gelangen, müssen ihnen die wichtigsten Sprachformmuster noch häufiger geboten werden. Dabei möchte Heese, daß die Sprachformmuster »in Form eines systematisierten Angebotes in der Beschränkung auf wenige Muster bei massiertem Anbieten« in der Therapie und im Elternhaus gegeben werden (Zuckrigl, S. 96). Dabei sollen diese Sprachformmuster möglichst häufig vom Kind gebraucht werden.

Eine erste Stufe des Anbietens von Sprachformmustern in der Grundschule wären kurze einfache Sätze mit Subjekt, Prädikat und Objekt. Auf dieser Stufe werden nur

die Hilfsverben »sein« und »haben« benutzt, der Artikel wird erst später hinzugefügt. Danach folgen die Hauptverben, der Gebrauch verschiedener Personen und schließlich die Erweiterung des reinen einfachen Satzes durch adverbiale Bestimmungen. Es ist daher zweckmäßig, daß man dem Kind immer wieder die gleichen Satzschemata anbietet. Das Bilden von Nebensätzen erfolgt zuletzt.

Die Erarbeitung der Satzformmuster geschieht im Klassenunterricht. Das Einsprechen und Üben der Satzformmuster erfolgt jedoch im Sprachlabor. Für dieses Einsprechen bietet sich der »pattern drill« an.

STACK versteht unter dieser dem Fremdsprachenunterricht entnommenen Übungsform »eine Serie von Einzelübungen, die jeweils aus einem Stimulus (Aufgabenstellung) und einer Antwort (Aufgabenlösung) bestehen und so angelegt sind« (Stack, S. 117), daß immer etwa gleichartige Glieder in einer Übungsreihe aufeinanderfolgen. »Pattern« bedeutet so viel, daß Übungsaufgaben sowohl inhaltlich als auch formal übereinstimmen. In einer Übungsreihe kann der Schüler hier jede Aufgabe in Analogie an die vorgegebene Übungsaufgabe lösen.

In einer Dysgrammatiker-Gruppe des 3. Schuljahres wurde das Thema »Jeder Handwerker hat einen eigenen Arbeitsplatz« behandelt.

Lehrerstimme: Jedes Kind spielt einen Handwerker und hat einen eigenen Arbeitsplatz. Beispiele:

Stimulus: Hans — Schreiner — Schreinerei.

Der Satz lautet (Schülerantwort): Hans ist Schreiner, er arbeitet in der Schreinerei.

Kontrollantwort: Hans ist Schreiner, er arbeitet in der Schreinerei.

Stimulus: Peter — Schlosser — Schlosserei.

Schülerantwort: Peter ist Schlosser, er arbeitet in der Schlosserei.

Kontrollantwort: Peter ist Schlosser, er arbeitet in der Schlosserei.

Stimulus: Horst — Elektriker — Elektrowerkstatt.

Schülerantwort: Horst ist Elektriker, er arbeitet in der Elektrowerkstatt.

Sprachfügungsmuster kann man auch durch das von Zuckrigl benannte »Reduzierte Unterrichtsgespräch« (RU) schaffen. Die Tonbandarbeit als RU hat sich als in den Unterricht integriertes sonderpädagogisches Verfahren nunmehr fast ein Jahrzehnt bewährt: Den Schülern wird die Aufgabe gestellt, die Unterrichtsergebnisse auf dem Tonband zusammenzufassen« (Rechner, S. 92). Das RU kann während des Unterrichts mitgeschnitten werden, es kann jedoch auch am Ende einer Unterrichtsstunde als Zusammenfassung stehen.

Auch im Sprachlabor läßt sich das RU durchführen. Der Lehrer behandelt mit den Schülern über Gegensprechverkehr irgendein Unterrichtsthema. Im Normalfall spricht der Schüler seinen Satz dreimal: erstens als Vorschlag, zweitens zur Aussteuerung der Lautstärke, drittens zur Aufnahme. Sollte sich der Schüler jedoch versprechen oder sprachlich unrichtig ausdrücken, so daß der Satz mißlingt, so wiederholt er seinen Beitrag, und der Lehrer nimmt ihn neu auf Band auf.

Das RU läßt sich viel natürlicher im Sprachlabor verwirklichen. Die Kinder können in ihren Kabinen sitzen bleiben und über Mikrophon vom Platz aus auf Band sprechen. Die Haltung des Kindes ist nicht so gezwungen wie beim RU in der Klasse. Hier müssen die Kinder vom Platz aufstehen, zum Tonbandgerät gehen und wie ein Ansager ins Mikrophon sprechen. Die Sprache des Kindes wird daher nach unserer Ansicht im Labor ungekünstelter wirken als im Klassenraum, kommt doch in der Klasse zu der inhaltlichen und sprachlichen Konzentration teilweise noch Lampenfieber, sprich Sprechangst, hinzu.

Das RU wird von den Kindern gern durchgeführt. Gut gesprochene Sätze verhelfen dem Kind zum Erfolgserlebnis. Andererseits wird das Kind selbstkritisch und objektiv gegenüber seiner Sprechleistung. Das Hören der eigenen Sprache führt das Kind zu einem besonderen Ehrgeiz, es möchte möglichst viele Sätze sprechen. Die Mitarbeit der Kinder wird dadurch gesteigert, und das Interesse an der Sprachgestaltung wächst.

Da häufige Leseübungen die dysgrammatischen Störungen im Sprachlabor günstig beeinflussen, können auch ganze Lesestunden im Sprachlabor abgehalten werden. Ähnlich wie bei der Legasthenikerbetreuung wird zunächst vom Steuerpult ein Text überspielt. Während des Überspielens lesen die Kinder den Text leise mit. Im nächsten Schritt lesen sie die Sinnabschnitte in den Pausen nach. Danach werden in den Pausen die Sinnabschnitte erst gelesen, anschließend hören die Kinder die Lehrerstimme vom Band als Kontrolle ihrer Leseleistung. Zum Schluß steht das selbständige Lesen der Kinder.

Die Leseübungen müssen dem geistigen und sprachlichen Entwicklungsstand der Dysgrammatiker, die sowohl inhaltlich als auch sprachlich nicht überfordert werden dürfen, entsprechen. Auf die Dauer kann das laute Artikulationslesen vom stillen, wiederholten Lesen abgelöst werden, da stilles Lesen zum »inneren Sprechen« anregt und zum Sprachfügungsmuster wird« (Zuckrigl, S. 106).

Eine weitere Übungsform des Leseunterrichtes in Dysgrammatikergruppen bietet das Rollensprechen. So könnte z. B. im 7. bis 8. Schuljahr das Drama von Friedrich Schiller »Wilhelm Tell« gelesen werden. Die Schüler sitzen in ihren Kabinen, Schüler und Lehrer lesen verteilt die einzelnen Rollen. Die Kinder haben ihre Kopfhörer auf und sprechen über Gegensprechverkehr. Das Rollensprechen im Sprachlabor hat den Vorzug, daß die Kinder durch die schalldämmenden Kabinen und Kopfhörer weitgehend von Außengeräuschen abgeschirmt werden. Sie können sich besser konzentrieren, also sich ganz dem Verfolgen des Textes und ihrem eigenen Lesen widmen.

Am Ende der Dysgrammatikerbehandlung stehen Märchen, Fabeln und Erzählungen, die zunächst vom Kind nachgesprochen werden, später aber spontan und frei erzählt werden sollen. Auch diese Art der Therapie ist leicht im Laborunterricht zu verwirklichen. Bei den ersten Übungen werden die Kinder noch in kurzen, knappen Sätzen sprechen. Später werden die Sätze jedoch länger, und allmählich soll der Schüler auch Nebensätze gebrauchen. Da die Schüler ihre Erzählungen auf Band sprechen, können sie ihre sprachliche Leistung anschließend der übrigen Klasse vorspielen. Dabei können einzelne Fehlleistungen analysiert, von den Klassenkameraden verbessert und vom Lehrer an der Tafel noch einmal verdeutlicht werden.

4. Grenzen der Sprachlaborarbeit

Die einzelnen Beispiele zeigen, daß mit Hilfe des Sprachlabors der Dysgrammatiker zu größerer sprachlicher Gewandtheit geführt werden kann. Man sollte sich jedoch darüber im klaren sein, daß bei einer zu langen Laborarbeit Ausdauer, Konzentration und Aufmerksamkeit der Kinder leicht nachlassen. Nach Bendikowski sollte daher »die Arbeitszeit nicht zwei Stunden je Tag überschreiten« (Bendikowski, S. 85), da die Labor-Therapie sonst ihren Anreiz verliert und außerdem zu stark ermüdet.

Konzentriertes Arbeiten kann von Grundschulern nur in geringem Maße erwartet werden. Während Bendikowski mit einem 3. Schuljahr eine volle Laborstunde arbeitet, schlagen Schmiedeberg/Mißberger für diese Altersgruppe Trainingszeiten

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- und Schwerhörigenpädagogik

HERAUSGEBER: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK EV

Geschäftsführender Redakteur: Arno Schulze, 3570 Kirchhain, Alsfelder Straße 56, Ruf (06422) 8 50

Redakteur: Jürgen Teumer, 355 Marburg/Lahn, Schwanallee 50, Ruf (06421) 69 38 17

Verlag: Wartenberg & Söhne, 2 Hamburg 50, Theodorstraße 41, Ruf (0411) 89 39 48

Inhaltsverzeichnis der Jahrgänge 1971 und 1972

Die Ziffern, z. B. 71/1/13, bedeuten in ihrer Reihenfolge von links nach rechts: Jahrgang/Heft/Seite.

BERUFUNGEN / WÜRDIGUNGEN / NACHRUFE

Gunther Makowsky † (<i>H. Kleemann</i>)	71/1/ 25
Prof. Dr. Michael Atzesberger zum ordentlichen Professor ernannt	71/1/ 26
Prof. Dr. Emil Froeschels † (<i>H. Iwert/A. Schulze</i>)	72/2/ 38
Dr. Alfred Braun zum ordentlichen Professor ernannt	72/2/ 64
Johannes Wulff 70 Jahre (<i>G. Reuter</i>)	72/3/ 77
Dr. Deso A. Weiss † (<i>H. Freund</i>)	72/3/ 79
Gottfried Kluge, Greifswald, promoviert	72/3/105
Max Witt, Hamburg, 80 Jahre (<i>Erika Leites</i>)	72/3/105
Dr. Gerda Knura zum ordentlichen Professor ernannt	72/3/105
Hermann Pannen und Helmut Brede mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet	72/3/106
Dr. J. R. Schultheis als Professor nach Kiel berufen	72/3/106
Prof. Dr. Hermann Gutzmann † (<i>A. Schulze</i>)	72/4/143
Prof. Dr. Reinhold Dahlmann † (<i>A. Schulze</i>)	72/4/143
Dr. Helene Fernau-Horn 80 Jahre (<i>H. Thorwarth</i>)	72/5/171
Dir. i. R. Dr. K. Steinig † (<i>H. Lübbert</i>)	72/5/171
Heinz Lübbert mit dem Bundesverdienstkreuz geehrt (<i>A. Schulze</i>)	72/6/217
Hans Wendpap 75 Jahre (<i>G. Reuter</i>)	72/6/217
Dr. Hans-Joachim Scholz Professor in Reutlingen (<i>W. Orthmann</i>)	72/6/217
Tilman Walther Fachschulrat im Hochschuldienst in Reutlingen (<i>W. Orthmann</i>)	72/6/217

ALLGEMEINES

Die integrierte Gesamtschule — ein Beitrag zur Friedenspädagogik (<i>K. F. Vetter</i>)	71/1/ 1
Schulversagen sprachbehinderter Kinder unter sozialpsychologischem Aspekt (<i>H. Ding</i>)	71/2/ 51
Das biokybernetische Modell von Stimme und Sprache in seiner Be- ziehung zu Lerntheorien (<i>L. Werner</i>)	71/3/ 65
Beziehungen zwischen Sprecherziehung und Sondererziehung für Sprach- behinderte (<i>W. Orthmann</i>)	71/4/ 97
Zur »Kombiniert-psychologischen Übungsbehandlung« bei Stimm- und Sprachstörungen nach Krech (<i>Gudrun Schwarz</i>)	71/4/102

Einige Besonderheiten des schulischen Verhaltens sprachbehinderter Kinder (<i>Gerda Knura</i>)	71/4/111
Musikalisch-rhythmische Sprech-Klang- und Bewegungsformen (Orff-Schulwerk) als Medien für eine elementare Sprecherziehung und Musiktherapie (<i>C. Thomas</i>)	71/5/129
Die Bedeutung psychologischer Methoden zur Differentialdiagnose und Therapie von Sprachstörungen (<i>Christa Seidel</i>)	71/5/137
Das Schulspiel als eine Möglichkeit der Integration von Therapie und Unterricht (<i>Erika R. Sommer</i>)	71/5/138
Das phonologische Prinzip bei der Lautkorrektur (<i>K. Schulte</i>)	71/6/161
Hochlautung in sprachheilpädagogischer Sicht (<i>J. Jesch</i>)	71/6/173
Zur Durchführung der Hydrotherapie für Sprachbehinderte in Baden-Württemberg (<i>R. Messler</i>)	72/2/ 62
Zur Integration sprachtherapeutischer Maßnahmen in das Planungsmodell für Unterricht der Berliner Schule (<i>L. Werner</i>)	72/3/ 87
Erfahrungen mit dem Elternseminar bei der stationären Behandlung sprachgestörter Kinder (<i>Susi Bensinger</i>)	72/3/ 95
50 Jahre Sprachheilschule Karolinenstraße 35 (<i>G. Reuter</i>)	72/4/123
Vorstellungen — Wünsche für die Zukunft (<i>R. Bangen</i>)	72/4/129
Vergleich der Rechtschreibleistungen von sogenannten Legasthenikern, sprachunauffälligen Grundschulern und sprachbehinderten Kindern in qualitativer Hinsicht (<i>G. Heinrichs</i>)	72/5/149
Die Rehabilitation Sprachgeschädigter (<i>W. Kolibius</i>)	72/6/181
Modell der ambulanten, kursmäßigen Betreuung sprachbehinderter Kinder und Jugendlicher im Landkreis Bergstraße/Hessen (<i>H. P. Viemann</i>) ...	72/6/184
Ambulante Sprachheilfürsorge im Aufgabenbereich des Gesundheitsamtes (<i>W. Biener</i>)	72/6/191
Sprachbehinderte in Anfängerklassen der Grundschule (<i>G. Homburg</i>)	72/6/193
Lautgebärden als didaktische Hilfe zur Integration sprachbehinderter Kinder (<i>J. Schultheis</i>)	72/6/202

SONDERSCHULE FÜR SPRACHBEHINDERTE

Die integrierte Gesamtschule — ein Beitrag zur Friedenspädagogik (<i>K. F. Vetter</i>)	71/1/ 1
Schulversagen sprachbehinderter Kinder unter sozialpsychologischem Aspekt (<i>H. Ding</i>)	71/2/ 51
Einige Besonderheiten des schulischen Verhaltens sprachbehinderter Kinder (<i>Gerda Knura</i>)	71/4/111
Das Schulspiel als eine Möglichkeit der Integration von Therapie und Unterricht (<i>Erika R. Sommer</i>)	71/5/138
Zur Struktur der Sonderschule für Sprachbehinderte (<i>J. Teumer</i>)	72/1/ 1
Schule für Sprachbehinderte (Sonderschule versus Integrierte Gesamtschule) (<i>P. Keller</i>)	72/1/ 12
Gesamtschule und Sprachbehinderte (<i>K. Zander</i>)	72/1/ 17
Planung eines Schulversuchs zur Integration der Schule für Sprachbehinderte in die Gesamtschule (<i>H. Eglins</i>)	72/1/ 23
Diskussionsbemerkungen zum Thema »Integration behinderter Schüler und Gesamtschule« (<i>A. Schulze</i>)	72/2/ 50
Fragen und kritische Gedankenaufwürfe »Zur Struktur der Sonderschule für Sprachbehinderte« (<i>J. Schultheis</i>)	72/2/ 53

Kritische Antworten an J. R. Schultheis (<i>J. Teumer</i>)	72/2/ 59
Aspekte zu einer Sonderschuldidaktik der Sprachheil- und Schwerhörigen- Schule (<i>H. J. Dannenberg</i>)	72/3/ 81
Zum Thema Integration — Isolation sprachbehinderter Schüler (<i>W. Orthmann</i>)	72/3/ 99
Bemerkungen zu A. Schulzes Kritik (<i>P. Keller</i>)	72/3/101
50 Jahre Sprachheilschule Karolinenstraße 35 (<i>G. Reuter</i>)	72/4/123
Meine Schulzeit in der Sprachheilschule Karolinenstraße 35 (<i>K. Graeff</i>) ..	72/4/127
Vorstellungen — Wünsche für die Zukunft (<i>R. Bangen</i>)	72/4/129
Lautgebärden als didaktische Hilfe zur Integration sprachbehinderter Kinder (<i>J. Schultheis</i>)	72/6/202

STOTTERN / POLTERN

Zur Übungsbehandlung von Sprachrhythmusstörungen nach der Akzent- methode von Svend Smith (<i>Hannelore Patzke</i>)	71/1/ 11
Resozialisierung im Rahmen eines Selbsthilfeprojektes erwachsener Stot- ternder (<i>W. Wendlandt</i>)	71/2/ 33
Tiefenpsychologische Aspekte des Stotterns (<i>J. Schultheis</i>)	71/3/ 70
Über die Bedeutung des Sprachlabors in der Arbeit mit Stotterern (<i>H. Bendikowski</i>)	71/3/ 83
Einige Besonderheiten des schulischen Verhaltens sprachbehinderter Kinder (<i>Gerda Knura</i>)	71/4/111
Symptombehandlung bei Sprachstörungen — aber wie? (<i>Annemarie Friese</i>)	71/6/178
Das stotternde Kind und seine Behinderung in sozialpsychologischer Sicht (<i>Angela Keese</i>)	72/1/ 24
Zur Durchführung der Hydrotherapie für Sprachbehinderte in Baden- Württemberg (<i>R. Messler</i>)	72/2/ 62
Erfahrungen mit dem Elternseminar bei der stationären Behandlung sprachgestörter Kinder (<i>Susi Bensinger</i>)	72/3/ 95
Bilanz in der derzeitigen Stotterertherapie (<i>J. Wulff</i>)	72/4/109
Zur Frage der reizbaren Schwäche der peripheren Sprechorgane beim Stottern (<i>E. Richter</i>)	72/4/136

STAMMELN

Einige Besonderheiten des schulischen Verhaltens sprachbehinderter Kin- der (<i>Gerda Knura</i>)	71/4/111
Das phonologische Prinzip bei der Lautkorrektur (<i>K. Schulte</i>)	71/6/161

HIRNSCHÄDIGUNGEN

Erfahrungen mit einer programmierten Sprachtherapie an Schwersthirn- beschädigten (<i>H. Ruge</i>)	71/2/ 37
Der Sprach-Studien-Recorder (<i>H. Lang</i>)	71/2/ 46

AGNOSIEN

Zur sonderpädagogischen Praxis bei akustischen Agnosien (<i>Ingrid Stahl</i>) ..	72/5/156
Sprachliche Arbeit bei Kindern mit rezeptiven Störungen im Bereich der akustischen Wahrnehmung unter besonderer Berücksichtigung der Hör- erziehung (<i>Inge Dietrich</i>)	72/5/162

STIMMSTÖRUNGEN / SPRECHERZIEHUNG / PHONETIK

Beziehungen zwischen Sprecherziehung und Sondererziehung für Sprach- behinderte (<i>W. Orthmann</i>)	71/4/ 97
---	----------

Zur »Kombiniert-psychologischen Übungsbehandlung« bei Stimm- und Sprachstörungen nach Kreh (<i>Gudrun Schwarz</i>)	71/4/102
Musikalisch-rhythmische Sprech-Klang- und Bewegungsformen (Orff-Schulwerk) als Medien für eine elementare Sprecherziehung und Musiktherapie (<i>C. Thomas</i>)	71/5/129
Das phonologische Prinzip bei der Lautkorrektur (<i>K. Schulte</i>)	71/6/161
Hochlautung in sprachheilpädagogischer Sicht (<i>J. Jesch</i>)	71/6/173
Die Bedeutung der Sprechwissenschaft für die gestörte Stimme und Sprache (<i>G. Lotzmann</i>)	72/2/ 41
Heilung einer hochgradigen funktionellen Stimmchwäche (<i>Chr. Gäbel</i>) ..	72/6/211

MEHRFACHBEHINDERUNGEN

Probleme der Mehrfachschädigung sprachbehinderter Kinder (<i>N. Hartmann</i>)	71/1/ 13
---	----------

TECHNISCHE MEDIEN

Erfahrungen mit einer programmierten Sprachtherapie an Schwersthirngeschädigten (<i>H. Ruge</i>)	71/2/ 37
Der Sprach-Studien-Recorder (<i>H. Lang</i>)	71/2/ 46
Über die Bedeutung des Sprachlabors in der Arbeit mit Stotterern (<i>H. Bendikowski</i>)	71/3/ 83
Medienverbund in einer Grundschulklasse für Sprachbehinderte (<i>W. Rechner</i>)	72/3/ 92
Vorstellungen — Wünsche für die Zukunft (<i>R. Bangen</i>)	72/4/129
Dazu Berichte des Vorstandes und der Landesgruppen der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V., Berichte von Tagungen und zahlreiche Buchbesprechungen.	

NAMENSREGISTER DER AUTOREN

Bangen, R. (Hamburg)	71/3/ 83	Patzke/Timm, Hannelore (Hannover)	71/1/ 11
Bensinger, Susi (Münster)	72/3/ 95	Rechner, W. (Altleiningen)	72/3/ 92
Biener, W. (Marburg)	72/6/191	Reuter, G. (Hamburg)	72/4/123
Dannenberg, H.-J. (Berlin)	72/3/ 81	Richter, E. (Lübbenau)	72/4/136
Dietrich, Inge (München)	72/5/162	Ruge, H. (München)	71/2/ 37
Ding, H. (Heidelberg)	71/2/ 51	Schulte, K. (Heidelberg)	71/6/161
Eglins, H. (Gießen)	72/1/ 23	Schultheis, J. R. (Kiel)	71/3/ 70
Friese, Annemarie (Hannover) ...	71/6/178		72/2/ 53
Gäbel, Chr. (Oldenburg/Oldb.) ..	72/6/211		72/6/202
Graeff, K. (Hamburg)	72/4/127	Schulze A. (Marburg)	72/2/ 50
Hartmann, N. (Heidelberg)	71/1/ 13	Schwarz, Gudrun (Darmstadt) ...	71/4/102
Heinrichs, G. (Essen)	72/5/149	Seidel, Christa (Heidelberg)	71/5/137
Homburg, G. (Bremen)	72/6/193	Sommer, Erika R. (Heidelberg) ..	71/5/138
Jesch, J. (Mainz)	71/6/173	Stahl, Ingrid (München)	72/5/156
Keller, P. (Marburg)	72/1/ 12	Teumer, J. (Marburg)	72/1/ 1
	72/3/101		72/2/ 59
Keese, Angela (Heidelberg)	72/1/ 24	Thomas, Cl. (Freiburg i. Br.)	71/5/129
Knura, Gerda (Reutlingen)	71/4/111	Vetter, K. F. (Gießen)	71/1/ 1
Kolibius, W. (Köln)	72/6/181	Viemann, H.-P. (Weinheim)	72/6/184
Lang, H. (Hameln)	71/2/ 46	Wendlandt, W. (Berlin)	71/2/ 33
Lotzmann, G. (Heidelberg)	72/2/ 41	Werner, K. (Karlsruhe)	71/3/ 65
Messler, R. (Bad Wörishofen)	72/2/ 62	Wulff, J. (Hamburg)	72/4/109
Orthmann, W. (Reutlingen)	71/4/ 97	Zander, K. (Flensburg)	72/1/ 17
	72/3/ 99		

von 10 bis 15 Minuten vor (Schmiedeberg/Mißberger, S. 215). Das Sprachlabor eignet sich also mehr für die Oberstufe der Sprachbehindertenschule.

Lernfreudigkeit und Lernerfolg der Kinder dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Laborarbeit zur Isolation führen kann. »Sie fördert wohl einerseits das gewünschte Alleinsein, das Gefühl des Entlastetseins, könnte aber in einer zu ausschweifenden Form die Kontaktarmut begünstigen« (Mißberger, S. 225). Der Lehrer soll daher möglichst viel mit den Kindern in Gegensprechverkehr treten, um so einer möglichen Isolation und Kontaktarmut entgegenzuwirken. Bendikowski empfiehlt Kontrastprogramme; nach seiner Ansicht sollen das Musizieren mit Orffschen Instrumenten, das Handpuppenspiel, das Rollenspiel nicht nur einen Ausgleich zur Laborarbeit bilden, sondern eine wertvolle Ergänzung sein. Einen Ausgleich für die leicht auftretende Ermüdung durch konzentrierte Sitzhaltung in der Kabine sieht er in der täglichen Sport-, Spiel- oder Rhythmikstunde (Bendikowski, S. 86).

Manche Schüler sehen im anonymen Mithören des Lehrers einen Nachteil. Dieses Überwachen ist ihnen unbehaglich, sie fühlen sich in ihrer Arbeit beobachtet, kontrolliert und somit gestört. Ihre Konzentration leidet, sie sind durch das Mithören gehemmt. Diese Hemmungen lassen sich jedoch leicht abbauen. Man sollte diese Schüler z. B. einmal vom Steuerpult aus die sprachliche Arbeit der Klassenkameraden mitverfolgen lassen. So werden sie bald feststellen, daß andere auch Fehler machen und daß es viel schwieriger ist, am Steuerpult zu sitzen, als in der Kabine auf Band zu sprechen.

Die Realisierung des Sprachbehindertenunterrichts im Labor ist — organisatorisch gesehen — nicht einfach, da in einer Sprachbehindertenklasse die verschiedensten Sprachbehinderungen auftreten. Da jedoch selten mehr als zwei bis drei Programme ausgestrahlt werden können, kann man nie alle Sprachbehinderungen gleichzeitig ansprechen. Es ist daher zweckmäßig, wenn man Gruppen mit Schülern gleicher, nicht Klassen mit Schülern verschiedener Sprachstörungen im Labor zusammenfaßt. Zudem ist es für den Lehrer ungemein schwer, verschiedene Programmearbeitungen zu überwachen.

Mit diesem Beitrag wollten wir im Anschluß an die Veröffentlichungen von R. Mißberger und Bendikowski auf die Verwendbarkeit des Sprachlabors in der Arbeit mit Dysgrammatikern hinweisen. Die vorliegenden Publikationen erlauben jedoch noch keine abschließende Wertung. Vielleicht trägt diese Arbeit dazu bei, jene Kollegen, die bereits über eine solche Sprachlehranlage verfügen, zu einem Erfahrungsaustausch anzuregen. So könnten methodisch-didaktische Fragen erörtert und Programme für den Sprachbehindertenunterricht ausgetauscht werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß aufgrund der Sprecherleichterungen, die das Labor den Sprachbehinderten bietet, sich diese Anlage als eine wertvolle Bereicherung für den Sprachbehindertenunterricht anbietet, sie ersetzt jedoch nicht die herkömmliche Therapie durch den Sprachheilpädagogen.

Abschließend ist festzustellen, daß in der Sprachlaborarbeit im Sprachbehindertenbereich noch Pionierarbeit zu leisten ist.

Literatur:

- Bendikowski, H.: Über die Bedeutung des Sprachlabors in der Arbeit mit Stotterern. Die Sprachheilarbeit 16 (1971) 3, S. 83—86.
Führung, M./Lettmayer, O.: Die Sprachfehler des Kindes und ihre Beseitigung. Wien 1970.
Klauer, K. J.: Programmierter Unterricht in Sonderschulen. Berlin 1964.
Luchsinger, R./Arnold, G. E.: Lehrbuch der Stimm- und Sprachheilkunde. Wien 1959.

- Mißberger, R.: Erfahrungen mit sprachgestörten Kindern im Sprachlabor des Pädagogischen Instituts der Stadt Köln. Die Sprachheilarbeit 13 (1968) 3, S. 220—225.
- Rechner, W.: Medienverbund in einer Grundschulklasse für Sprachbehinderte. Die Sprachheilarbeit 17 (1972) 3, S. 92—94.
- Richter, E.: Zur Verwendung des Films in der Therapie bei Stotterern. Die Sprachheilarbeit 4 (1959) 2, S. 46—51.
- Schmiedeberg, J./Mißberger, V.: Das akusto-motorische Intensivtraining gegen Legasthenie im Kölner Sprachlabor, dargestellt an praktischen Beispielen. Praxis der Kinderpsychologie (1968) 6, S. 213—221.
- Stack, E. M.: Das Sprachlabor im Unterricht. Berlin und Bielefeld 1969².
- Zuckrigl, A.: Sprachschwächen, Villingen 1964.

Anschrift des Verfassers: Hannepaul Blankenheim und Gaston Gillen, 5501 Morscheid, Sonderschule für Sprachbehinderte.

Wolfgang Wendlandt, Berlin

Ein verhaltenstherapeutischer Ansatz zur Resozialisierung erwachsener Stotternder ¹⁾

Im Folgenden soll der Versuch gemacht werden, therapeutische Möglichkeiten aufzuzeigen, die das methodische Repertoire des Sprachtherapeuten erweitern und die geeignet erscheinen, den existierenden Formen der Stottertherapie zu einem breiteren Erfolg zu verhelfen. Es geht darum, den Aspekt der *Resozialisierung* besonders bei der Arbeit mit langjährig Stotternden zu berücksichtigen, da so die hinreichend bekannten Schwierigkeiten in der Erwachsenentherapie (z. B. »Therapiemüdigkeit«, Behandlungsresistenz, Rückfälle) zu reduzieren sind.

1. Begriffsbestimmung von Resozialisierung

Resozialisierung bezeichnet im allgemeinen die Wiedereingliederung eines Menschen in die Gesellschaft. Der Begriff — ein fest umrissener Terminus der juristischen Disziplin (vgl. MOLLENHAUER, 1969) — ist in der Stotterliteratur bisher noch nicht verwandt worden.

Wenn ich von »Resozialisierung erwachsener Stotternder« spreche, meine ich damit den Vorgang der Eingliederung, durch welchen eine *soziale Integration* des Sprechbehinderten in eine Bezugsgruppe stattfindet. »Soziale Integration« setzt begrifflich »soziale Desintegration« voraus. Diese Implikation gilt bei erwachsenen Stotternden: Die jahrelang bestehenden Kommunikationsstörungen und das daraus resultierende Defizit an sozialen Verhaltensweisen stehen einer reibungslosen Eingliederung des Sprechbehinderten in die Gesellschaft entgegen oder machen sie unmöglich.

¹⁾ Vortrag zum 50jährigen Bestehen der Hamburger Sprachheilschule Karolinenstraße, gehalten am 15. September 1972 im Pädagogischen Institut der Universität Hamburg. — Der Vortrag gibt u. a. wichtige Abschnitte aus der Monographie des Verfassers zur Resozialisierung erwachsener Stotternder (Marhold, 1972 a) ausschnittsweise wieder.

»Resozialisierung« betrifft also in erster Linie den sozialen Aspekt, bezieht sich auf die »Sozial-Machung« eines Individuums für den Umgang mit seinen Mitmenschen. Daher ist der Begriff Resozialisierung gewählt worden und nicht der Begriff der Rehabilitation [vgl. Begriffsbestimmungen zu »Rehabilitation« von WEISBACH (1963) und von BRACKEN (1968)].

2. Zur Notwendigkeit der Resozialisierung

Nicht nur gestörtes oder mangelhaft entwickeltes Sozialverhalten macht bei stotternden Erwachsenen eine Resozialisierung notwendig. Vielmehr fordert auch die Stottersymptomatik selbst ein gezieltes therapeutisches Einwirken auf die Beziehungen des Sprechbehinderten zu seinen Mitmenschen. Denn die Verhaltensstörung Stottern ist ein *soziales Phänomen*, das heißt, sie ist keinem eindimensionalen Geschehen, das nach dem Modell eines körperlichen Krankheitsprozesses abläuft, vergleichbar. Ganz im Gegenteil zeigt sie sich, sowohl in der Entstehung als auch im Verlauf, von positiven und negativen Einflüssen der Umwelt abhängig. Im einzelnen heißt das:

- a) Ursprung und Genese des Stotterns sind unmittelbar an die soziale Matrix gebunden: Das Kind wird im Feld sozialer Wechselbeziehungen und durch die Bedingungen seiner sozialen Umwelt zum Stotternden.
- b) Auch die Persistenz des Stotterns — und damit das Stottern bei Erwachsenen — kann nur in Abhängigkeit vom sozialen Kontext des stotternden Individuums gesehen werden:
Einerseits verstärken die *sozialen Konsequenzen* die Verhaltensstörung und verhindern damit ihre Löschung (vgl. JOHNSON, 1967; WESTRICH, 1968; BLOODSTEIN, 1969). Lernpsychologisch gesehen bedeutet das, daß die spezifischen Reaktionsweisen der Bezugspersonen von Sprechbehinderten das Stottern als ein operantes Verhalten persistieren lassen. Andererseits lösen immer wieder *soziale Stimuli* (z. B. angstausslösende Merkmale in Kommunikationssituationen) die Stotterreaktionen aus.

Aus diesem Zusammenhang wird klar, daß die in unserer Gesellschaft vorhandenen Vorurteile, Stereotype und repressiven Verhaltensweisen gegenüber Behinderten zu den stotterverursachenden, stotterverstärkenden und den stotterauslösenden Bedingungen gerechnet werden müssen.

Die bisherigen Ausführungen legen nahe, daß bei der Behandlung erwachsener Stotternder tatsächlich auf alle diese in der sozialen Umwelt des Klienten liegenden Faktoren eingewirkt werden muß.

3. Ziele einer Resozialisierung

Ziel einer Resozialisierung kann es also nicht nur sein, beim Stotternden selbst Verhaltensänderungen einzuleiten, die seine »soziale Insuffizienz« beheben.

Resozialisierung muß immer auch den zweiten Aspekt sozialer Behinderung berücksichtigen, nämlich den, daß die soziale Umwelt den Stotternden behindert (— und nicht nur der Klient in seinem Kommunikationsverhalten behindert ist). Resozialisierung strebt also — in dem von mir intendierten Sinne — auch eine Veränderung der Bezugspersonen an. Diese müssen neue, auf das Stottern und den Sprechbehinderten gerichtete Reaktionsweisen lernen.

Damit kommen wir zur Frage, welche methodischen Möglichkeiten der Resozialisierung existieren, die eine derartige — gewissermaßen — wechselseitige Anpassung von Behinderten und Nichtbehinderten erlauben.

4. Methodische Möglichkeiten der Resozialisierung

An anderer Stelle habe ich bereits ausführlich über zwei unterschiedliche methodische Ansätze berichtet:

- über ein Selbsthilfeprojekt jugendlicher und erwachsener Stotternder, ein Freizeit- und Kontaktzentrum, das sich zum Sprechbehinderten-Selbsthilfe e. V. ausgeweitet hat und in dem zur Zeit etwa 60 Sprechbehinderte in Selbstverwaltung ihre eigenen Belange vertreten (Wendlandt, 1971),
- über das gemeinsame Zusammenleben von Stotternden und Nichtstotternden in einem Berliner Jugendheim, das am Ende einer sechsmonatigen Verhaltenstherapie stattfand (Wendlandt, 1972 b).

Auf diese beiden Resozialisierungsmethoden möchte ich hier nicht genauer eingehen, Ihnen jetzt aber einen weiteren Resozialisierungsansatz vorstellen. Es handelt sich um ein verhaltenstherapeutisches Verfahren, das ich an der Poliklinik für Stimm- und Sprachkranke des Klinikums Steglitz der Freien Universität Berlin entwickelt habe und in Einzel- und Gruppenbehandlungen mit schwer stotternden Erwachsenen erfolgreich erproben konnte.

Die Methode vereinigt die Prinzipien der Systematischen Desensibilisierung, des ›approximation conditioning‹ (schrittweiser Verhaltensaufbau) und der Generalisierung sowie des assertive training (Selbstbehauptungstraining).

Voraussetzung für die Anwendung des Verfahrens ist eine dem Klienten bereits ankonditionierte neue Sprechweise, mit der er seine Symptomatik erfolgreich vermeiden kann.

Und nun im einzelnen zum Ablauf der Resozialisierungsmaßnahmen:

Es werden, analog zu den Angst-Hierarchien (LAZARUS/RACHMAN, 1957; WOLPE/LAZARUS, 1966) mehrere Stotter-Hierarchien aufgestellt, deren Schwierigkeitsstufen nacheinander bewältigt werden sollen.

Als angstantagonistische Reize fungieren im Desensibilisierungsprozeß die konditionierte Sprechweise, das gezielte soziale Reinforcement des Therapeuten, das Vertrauen des Patienten in die eigenen Fähigkeiten, plötzlich auftretende Symptome bewältigen zu können, und — bei Gruppenbehandlungen — der Rückhalt zur Gruppe.

Die Annäherung an die jeweils realen Sprechsituationen der Hierarchie-Items läßt sich dadurch vereinfachen, daß eine Variation des »Realitätsgehaltes« der betreffenden Alltagssituation vollzogen wird: Die Sprechsituation soll nacheinander auf drei »Realitäts-Stufen« bewältigt werden, zuerst auf der Ebene der Vorstellungen, dann auf der Ebene des darstellenden Spiels und zuletzt auf der Ebene der »life«-Situationen.

4.1. Vorstellungsebene

Der Stotternde wird nicht nur zur intensiven Vorstellung (analog der klassischen Form der Systematischen Desensibilisierung), sondern auch zur genauen verbalen Beschreibung der einzelnen Items der Stotter-Hierarchie gebracht (vgl. DAMSTE et al., 1968). Dabei ist die gelernte stotterausschließende Sprechweise anzuwenden.

Die Situationsbeschreibungen müssen positiver Art sein, das heißt angereichert mit angenehmen Gedanken und Gefühlen, die die Situation begleiten könnten. Mit der antizipatorischen Bewältigung der kritischen Sprechsituation kann somit eine Gegenkonditionierung stattfinden.

Im einzelnen lassen sich die Vorteile der Verbalisation eigener Vorstellungen folgendermaßen zusammenfassen:

- a) Die eigenen Worte erlauben dem Klienten — im Gegensatz zur Beschreibung durch den Therapeuten — eine direktere Auseinandersetzung mit der Situation und ihre realistischere Verarbeitung.
- b) Der Therapeut, dem sonst die Überprüfung der Vorstellungen des Patienten kaum möglich ist, kann dies an Hand der Verbalisierung erreichen.
- c) Die Art und Weise des Sprechens gibt den Grad der Beunruhigung des Patienten an. Unflüssiges Sprechen weist auf ein erhöhtes Erregungsniveau, auf verstärkte Angst. Die Vorstellung und Beschreibung der Situation kann in diesem Fall rechtzeitig abgebrochen werden, oder die Angst kann durch verstärkte soziale Bekräftigung, durch konsequente Anwendung von Sprechhilfen oder durch andere angstantagonistische Reize aufgehoben werden. Symptomfreies Sprechen läßt die Annahme zu, daß der Stotternde zumindest für die verbale Situation desensibilisiert ist.
- d) Fließendes Sprechen bei Vergegenwärtigung einer Sprechsituation, welche bisher vermieden wurde oder dem Klienten als eine typische Stottersituation erschien, bewirkt nicht nur die Löschung der inadäquaten Assoziation von Situationsreizen und Angstreaktionen. Vielmehr wird durch das laute Verbalisieren auch die Verbindung zwischen den Situationsreizen und dem Nicht-sprechen-Können aufgehoben. Der Stotternde erfährt neue, symptomfreie, an die jeweilige Sprechsituation gebundene Reaktionsmöglichkeiten, die seinem bisherigen Erlebnis mangelnder Sprechfähigkeit in dieser Situation entgegenwirken. Die jeweilige Sprechsituation verliert damit ihren für den Stotternden meist zwanghaft erscheinenden Mißerfolgscharakter.
- e) Durch die verbale Beschreibung der intensiv vorgestellten Hierarchie-Items entwickeln sich beim Klienten Gefühle wie Selbstkontrolle und Selbstvertrauen, Voraussetzungen für die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls: Der Behandelte »wärmt« sich mit der Situation an. Er erlebt sich als Handhaber der Situation — er ist dem situativen Streß nicht mehr hilflos ausgeliefert, sondern kann durch Selbststeuervorgänge (und mit Hilfe von Reinforcements durch den Therapeuten) adäquat reagieren. Nicht mehr die Situation »beherrscht« den Klienten und »erzwingt« Fehlreaktionen, sondern der Klient beherrscht die Situation.

Auf der Vorstellungsebene finden schon Lernprozesse in vivo statt: Der Behandelte reagiert ja tatsächlich sprachlich, er überlegt sich nicht nur adäquates Verhalten für die reale Situation, sondern führt die gewünschte Sprechhandlung tatsächlich aus.

4.2. Darstellungsebene

Nachdem ein Hierarchie-Item auf der Vorstellungsebene antizipatorisch bewältigt wurde, soll diese Sprechsituation im Behandlungsraum szenisch dargestellt werden. Der Stotternde kann die gedanklich und sprachlich vollzogenen Handlungsabläufe im Rollenspiel erproben und in spielerischer Darstellung neue Verhaltensweisen allmählich ausbilden. Dabei werden wieder — von ganz einfachen Handlungen ausgehend — mit Hilfe operanter Verstärkungstechniken die für den Stotternden wichtigen sozialen Reaktionsweisen für die jeweiligen Situationen der Stotter-Hierarchie gelernt.

Das in der Vorstellungsebene nur auf verbale Aktivität beschränkte Patientenverhalten wird nun also um die Dimension des nicht-verbalen Kommunikationsver-

haltens erweitert. Der Stotternde spielt sich selbst in unterschiedlichen Situationsvarianten. Er simuliert Telefongespräche mit Untergebenen, Streitgespräche mit gefürchteten Autoritäten, »albernes Gekquatsche« mit Gleichaltrigen. Er übt »Sicheres Auftreten«, »Blickkontakt knüpfen«, »Fremde begrüßen«, »Forderungen stellen«, »Wünsche äußern« usw. Er soll seine Stärke in bisherigen Meidesituationen demonstrieren können. — Der Therapeut kann dabei als Gegenüber fungieren, entweder nur als Zuschauer oder als Mitspieler.

Es findet also hier mit Hilfe des Rollenspiels ein shaping-Programm für Sozialverhalten statt. — Die Situation einer Gruppentherapie bietet durch die vielfältigen Möglichkeiten der Rollenverteilung wohl die besten Voraussetzungen für die Situationsbewältigung auf der Darstellungsebene.

4.3. Ebene der »life«-Situationen

Nachdem sich eine Situationsbewältigung auf der Vorstellungs- und Darstellungsebene einstellt, wird der Behandelte den realen angst-evozierenden Reizen der jeweiligen Hierarchiesituation ausgesetzt. Dazu ist es notwendig, daß der Therapeut mit dem Stotternden »behandlungsraum-extern« arbeitet: beide begeben sich in die reale Lebenssituation. Hier können der Angstabau und der Aufbau adäquater sprachlicher und sozialer Verhaltensweisen wieder in unterschiedlichen Schritten stattfinden. Als erster Schritt findet die »Antizipation« statt, als zweiter die »Reale Ausführung«, welche ihrerseits in drei Unterschritte gegliedert ist.

1) Antizipation

Bevor der Klient dem Druck des Reagieren-Müssens in der konkreten Situation ausgesetzt werden kann, soll er zuvor in dieser konkreten Situation, also in Gegenwart und unter dem Einfluß der realen Situationsreize, zu einer sprachlichen Bewältigung kommen: Entsprechend der Verbalisierung auf der Vorstellungsebene soll der Behandelte seine Umgebung, seine Beobachtungen, Eindrücke und Gefühle schildern sowie eine positive Darstellung seiner geplanten Handlungen, seiner sozialen Reaktionen auf die Mitmenschen, seines sprachlichen Verhaltens usw. geben.

Zur Verdeutlichung dieses Therapieschrittes soll folgendes Beispiel dienen:

Ein Item aus der Hierarchie »Kaufsituationen« eines jungen Mannes lautet: »In einem Kaufhaus in Gegenwart anderer Kunden eine junge und hübsche Verkäuferin nach »Badeschuhen« fragen.« Für den Stotternden beinhaltet diese Situation folgende Schwierigkeiten:

- a) Sprechen bei hohem Geräuschpegel (Kaufhaus);
- b) Sprechen vor mehreren Personen, von ihnen beobachtet werden (Kunden);
- c) Sprechen vor einer hübschen, etwa gleichaltrigen Vertreterin des anderen Geschlechts (Verkäuferin);
- d) Buchstabe »b« als schwieriger Konsonant; »Badeschuhe« als ein Wort, das bisher stets mit Sprechversagen gekoppelt war.

Klient und Therapeut suchen ein Kaufhaus auf und stellen sich im Menschengedrange in einiger Entfernung vor einen Verkaufsstand, an dem Badeschuhe geführt werden könnten und an dem eine junge und hübsche Verkäuferin bedient. Der Behandelte beschreibt unter Anwendung der konditionierten stotterausschließenden Sprechweise zuerst die allgemeine Kaufhaussituation: Örtlichkeit, Raumausstattung, Farben, Menschen, Atmosphäre usw. Dann beschreibt er detailliert den Verkaufsstand, die ausgelegten Waren, die Gestalt der Verkäuferin, ihre Bewegungen, ihr Verhalten Kunden gegenüber. Anschließend antizipiert er sein eigenes Annäherungsverhalten an den Verkaufsstand, den Inhalt und die Form seiner Frage, die Reaktionen der Verkäuferin und anderer Kunden. So spricht er z. B., immer noch den Verkaufsstand beobachtend: »Ich gehe langsam und ruhig auf die Verkäuferin zu. Sie bedient gerade einen anderen Kunden. Gleich bin ich an der Reihe. Rechts

und links warten andere Kunden und beobachten mich. Jetzt sieht mich die Verkäuferin fragend an. Sie ist sehr hübsch. Ich bin entspannt und selbstsicher. Langsam und betont, ganz deutlich vernehmbar frage ich: Guten Tag, führen Sie Badeschuhe?»

Der Klient soll diese Situation mehrmals beschreiben und dabei unvorhersehbare Zwischenfälle, die ihm einfallen (z. B. Vordrängeln eines Kunden oder eigenes Erröten bei der Frage der Verkäuferin nach seiner Schuhgröße), ruhig in seine Verbalisation mit einbeziehen. Dabei muß er aber antizipatorisch stets zu einer erfolgreichen Bewältigung durch eigenes situationsadäquates Verhalten gelangen. Nachdem das Hierarchie-Item symptomfrei und völlig entspannt antizipatorisch bewältigt ist, kann angenommen werden, daß die kritischen Situationsreize einen beträchtlichen Teil ihres beunruhigenden Charakters eingebüßt haben. — Nun kann zum nächstschwierigen therapeutischen Schritt übergegangen werden.

2) Reale Ausführung

Der Stotternde soll in der realen Situation die das Hierarchie-Item charakterisierende Handlung tatsächlich ausführen. Dabei ist auch jetzt wieder ein »approximation«-Vorgehen sinnvoll: Die Verbindlichkeit des Reden-Müssens nimmt für den Klienten schrittweise zu und der Anteil der aktiven Gestaltung der Situation durch den Therapeuten damit sukzessive ab.

a) Handelndes Mitvollziehen

Der Behandelte begibt sich gemeinsam mit dem Therapeuten in die gefürchtete Situation, muß aber selbst noch nicht sprachlich reagieren. Der Therapeut verbalisiert stellvertretend für ihn und stellt sich als aktiver Teil der jeweiligen sozialen Auseinandersetzung. Der Therapeut zeigt sozial adäquate Verhaltensmöglichkeiten, er bewältigt die jeweilige Hierarchie-Situation unter Anwendung der stotteraus-schließenden Sprechweise und dient so dem Klienten als Modell für ein Lernen durch Beobachtung und Imitation (vgl. BANDURA, 1969; BOWER, 1971). Der Klient ist nur Begleiter, der die Situationsbewältigung stellvertretend mitvollziehen kann. Er bleibt so lange in dieser Rolle, bis er sich durch ein wiederholtes Aufsuchen der gleichen Situation an sie »gewöhnt« hat, mit ihren Merkmalen, die ehemals Meide-reaktionen auslösten, vertraut ist und zu einem sicheren und angstfreien non-verbalen Verhalten gekommen ist.

b) Probehandeln

Der Behandelte soll nun nicht mehr nur schweigender Begleiter, sondern sprachlich gleich aktiver »Mitgestalter« in der realen Situation der Stotter-Hierarchie sein. Anfangs sollte der Therapeut die Kommunikation zu den Mitmenschen eröffnen, die dann vom Klienten fortgeführt werden muß. Später sollte der Klient den Situationsanforderungen von Anfang an allein sprachlich und sozial gerecht zu werden versuchen, wobei er sich aber stets auf die Hilfe des Therapeuten verlassen kann. Dieser ist — wenn auch in diesem Stadium vorwiegend in der Rolle des passiven Begleiters — immer noch »Blitzableiter«, der in Momenten unmittelbar bevorstehenden Sprechversagens eingreift, dem Klienten eine Verschnaufpause für neuerliches sprachliches Reagieren ermöglicht und die Situation im Hinblick auf einen für den Behandelten positiven Verlauf und Abschluß beeinflusst. Angesichts des Wissens um diese rechtzeitige therapeutische Unterstützung ist für den Klienten das Risiko seines eigenen Handelns reduziert, er kann das Wagnis des Sprechens leichter eingehen und die Situation immer noch als Übungssituation betrachten: Noch erprobt er lediglich die Tragfähigkeit bisher gelernter Verhaltensweisen, wobei eigene Fehlreaktionen, gewissermaßen wie in einer Generalprobe, als dazugehörig definiert und folglich nicht als beängstigend eingeschätzt werden.

c) Handeln in der Ernst-Situation

Der Klient wird mit der realen Situation konfrontiert. Er muß völlig selbständig reagieren, er allein ist »Akteur«. Der Therapeut nimmt dem Behandelten, auch wenn dieser durch auftretendes Fehlverhalten »ins Schleudern« gerät, keine der von der Situation geforderten adäquaten Reaktionen ab. Seine Funktion für den Klienten besteht lediglich in der systematischen Verteilung sozialer Reinforcements und in der angsthemmenden Wirkung seiner Gegenwart. Als Beobachter kontrolliert er die Reaktionen des Behandelten und gibt ihm höchstens in extremen Belastungssituationen — gewissermaßen als Souffleur und damit in einer für die Umwelt nicht erkennbaren Form — Winke und Hinweise.

Bei diesem letzten Schritt in der gestuften Abfolge therapeutischer Maßnahmen zur Bewältigung der »life«-Situationen soll der Klient zu einer bewußten Selbststeuerung seines Verhaltens kommen, die eine Deckung zwischen dem gewünschten (antizipatorisch schon bewältigten) und dem tatsächlichen Reagieren ermöglicht.

Auf unser Kaufhausbeispiel bezogen sieht die »reale Ausführung« der Hierarchie-Situation folgendermaßen aus:

- a) Therapeut und Klient gehen im Kaufhaus zum Verkaufsstand, der Therapeut stellt die Frage nach den Badeschuhen, der Klient versucht die Verkäuferin ruhig anzusehen.
- b) Bei einer Situationswiederholung (anderer Verkaufsstand; neue, aber sehr ähnliche Situationsmerkmale) ergänzt der Klient die Frage des Therapeuten z. B. durch die zusätzliche Angabe der gewünschten Schuhgröße. — In einer späteren Situation tritt er selbst als Kunde auf. Der Therapeut springt nur ein, wenn der Klient bei unvorhergesehenen Nachfragen der Verkäuferin (z. B. »Aus Plastik oder aus Gummi?«) unsicher wird und Verkrampfungen in der Gesichtsmuskulatur zeigt.
- c) Bei dem letzten Schritt in der Situationsbewältigung hält sich der Therapeut in einiger Entfernung vom Verkaufsstand auf. Er beobachtet den Klienten in seiner Interaktion zur Verkäuferin und kann ihn notfalls durch eine schwingende Handbewegung an ein betonteres Sprechen erinnern.

Durch die Anwendung des beschriebenen in-vivo-Vorgehens werden zwangsläufig Personen aus dem näheren und weiteren Umkreis des Sprechbehinderten in die Behandlung eingeschlossen. Wer zu diesen Personen gehört und welche Bedeutung sie für den Klienten haben, ergibt sich aus den Stotter-Hierarchien, wo sie in den einzelnen Items jeweils als Gegenüber fungieren. Die Konfrontation des Stotternden mit diesen ihm bekannten Mitmenschen auf der Ebene der »life«-Situationen ermöglicht unter den therapeutischen Bedingungen eine veränderte Interaktion: Sowohl bei ihm als auch bei denjenigen Personen, die ihn in seiner bisherigen Kommunikationsunfähigkeit kannten, wirkt das neue Verhalten als »Störgröße«, durch die eine Auflösung verfestigter Rollenerwartungen und spezifischen Rollenverhaltens (vgl. SARBIN/ALLEN, 1969) möglich wird und die zu veränderten Reaktionsweisen herausfordert. Mit der Bewältigung der einzelnen Hierarchie-Items kann der Klient den Bezugspersonen als völlig neue »Reizkonfiguration« erscheinen.

Damit wird gleichzeitig der Tabuisierung des Stotterns entgegengewirkt: Der Stotternde muß sich nicht mehr genötigt sehen, sein »nicht-gesellschaftsfähiges« Stottern zu kaschieren, und die Kommunikationspartner des Stotternden brauchen ihrerseits das Fehlverhalten nicht mehr stillschweigend zu übergehen, sondern können es zum Gegenstand sachlicher Auseinandersetzungen machen.

Erst mit dem in-vivo-Verfahren wird es möglich, auch auf alle jene Bezugspersonen verändernd einzuwirken, die bisher für den traditionellen Sprachtherapeuten nicht erreichbar waren. Unkontrollierbare Risikofaktoren, die den erzielten Lernfortschritt

des Stotternden gefährden könnten, werden somit ausgeschaltet. Der in vivo arbeitende Sprachtherapeut telefoniert mit Vorgesetzten des Klienten, macht Hausbesuche, begleitet den Klienten an den Arbeitsplatz, spricht mit Kollegen in der Firma, nimmt im Freundeskreis des Sprechbehinderten an Geselligkeiten teil: er spielt eben alle Kommunikationssituationen der Stotter-Hierarchien, soweit möglich, durch.

4.4. Gesprächseinheiten als Zwischenschritte

Unabhängig davon, ob sich die Konfrontation des Klienten mit einer Situation der Stotter-Hierarchie auf der Vorstellungsebene, der Darstellungsebene oder der Ebene der »life«-Situationen abspielt, immer soll zwischen Klient und Therapeut vorher und nachher ein Gespräch stattfinden: In einem vorbereitenden Gespräch werden jeweils der Inhalt des anstehenden Hierarchie-Items, seine Stellung in der Rangreihe, seine Bedeutung für den Klienten, die unterschiedlichen Wege und Mittel der Situationsbewältigung und der Ablauf der Therapiestunde geklärt.

Nach der abgeschlossenen Konfrontation mit einer Situation wird das Klientenverhalten analysiert. Der Behandelte soll selbst eine Beurteilung der Situation, seiner Versäumnisse und seiner positiven Reaktionsweisen geben sowie Vorschläge für sein zukünftiges Handeln in dieser Situation machen. Durch diese Gespräche ermöglicht der Therapeut dem Behandelten eine Rückkopplung seiner gezeigten Situations-Responses. Er unterstützt positive Reaktionstendenzen, hebt neue und gelungene Verhaltensweisen des Klienten hervor, zeigt Fehlreaktionen auf und erklärt sie aus dem Situationszusammenhang. Die therapeutische Situation wird damit immer wieder neu durchstrukturiert, Veränderungsprozesse werden für den Klienten transparent, und seine Motivation für die Mitarbeit in der Behandlung bleibt bestehen.

4.5. Zusammenfassung

Zusammenfassend sollen die vier wichtigsten Charakteristika dieser Resozialisierungsmethode, in der Konditionierungs- und Dekonditionierungsprozesse in einem schrittweisen in-vivo-Verfahren integriert sind, noch einmal genannt werden:

1. Abbau sozialer Ängste und Meideverhaltensweisen (Dekonditionierung);
2. Beseitigung des sozialen Defizits des Stotternden durch den Aufbau neuer sozialer Verhaltensweisen via operantes Konditionieren;
3. Übertragung (Generalisierung) stotterfreien Sprechens auch auf diese neuen sozialen Situationen;
4. Einbeziehung der sozialen Umwelt des Stotternden, seiner Bezugspersonen, in die Therapie zum Zwecke der Beseitigung stotterauslösender Reize und sozialer Verstärker des Stotterns.

Die Erfolge dieses Resozialisierungsansatzes sind bisher recht vielversprechend gewesen. Ich möchte verzichten, darauf einzugehen, da ich dies sehr ausführlich in meiner Monographie zur Resozialisierung erwachsener Stotternder getan habe. Dort finden sich auch genaue Angaben über methodische Wege einer systematischen Bewährungskontrolle sowie über operational bestimmte Erfolgskriterien.

Zum Abschluß möchte ich mit nur wenigen Hinweisen kurz auf eine sehr naheliegende Frage eingehen: »Welche Konsequenzen könnte man aus dem Vorgehen für die Schulpraxis ableiten?«

5. Überlegungen zur Resozialisierung stotternder Kinder in der Sprachheilschule

Die Therapieziele der Stotterbehandlung in der Sprachheilschule müssen überprüft und gegebenenfalls verändert werden. Mit einer Veränderung von Therapiezielen

geht konsequenterweise eine Veränderung therapeutischen Handelns im Schulalltag einher:

Ziel 1: Umweltbezug der Sprachtherapie

Eine Stottertherapie darf keine nur auf den Behinderten bezogene Sprechübungsbehandlung bleiben. Vielmehr muß sie eine Therapie werden, die das gesellschaftliche Umfeld des Stotternden einschließt und verändert. Stottertherapie muß daher immer heißen: Veränderung der Kommunikationsstruktur.

Realisierung 1:

Die Stottertherapie findet nicht mehr nur in dem reizarmen Wirklichkeitsausschnitt ›Behandlungsraum‹ statt. Vielmehr werden Behandlungsstunden in der U-Bahn, im Kaufhaus, im Schwimmbad und Kino, auf dem Wochenmarkt, dem Fußballplatz usw. abgehalten.

Zum Umweltbezug gehört auch, daß die Elternarbeit mehr als bisher als ein notwendiger Bestandteil des Schulalltags durchgeführt wird. Dabei können den Eltern in einem kurzen Trainingsprogramm ihre eigenen stotterverstärkenden und stotterauslösenden Reaktionsweisen an Hand audio-visueller Hilfsmittel rückgemeldet und Verhaltensweisen, die für den Stotternden günstig sind, bei ihnen ausgebildet werden. Ein Ein-Weg-Spiegel, hinter dem der Sprachheilpädagoge bei seiner therapeutischen Arbeit beobachtet werden kann, erlaubt den Eltern ein effektives Modell-Lernen (Ausbildung der Eltern zu Co-Therapeuten; vgl. FLORIN/TUNNER, 1972, und GOTTWALD/REDLIN, 1972).

Ziel 2: Selbststeuerung des Stotternden

Eine aktive Selbsthilfe des Sprechbehinderten muß mobilisiert werden, da eine ›Heilung im Klassenzimmer‹ dem Schüler noch lange nicht erlaubt, ohne therapeutische Kontrolle das auftretende Fehlverhalten im außerschulischen Leben zu bewältigen. — Welche Bedeutung die Ausbildung von Selbstkontrollfähigkeiten hat, wird besonders klar eingedenk des Problems der Therapieresistenz und der hohen Behandlungsrückfälle nach Therapieabschluß.

Realisierung 2:

Der Schüler lernt in der Therapiestunde sein eigenes symptomatisches Verhalten genau zu beschreiben und sich selbst dessen jeweiligen Ausprägungsgrad an Hand operationaler Kriterien rückzumelden (z. B. Erstellung einer Verlaufskurve über Häufigkeit und Schwere des Stotterns). Die eigenständige Auseinandersetzung mit dem Stottern wird ihm dadurch erleichtert, daß er theoretische Informationen über das Stottern erhält und der Pädagoge mit ihm gemeinsam charakteristische Zusammenhänge zwischen dem Stottern des Schülers und spezifischen Umweltkonsequenzen, auslösenden Stimuli und eigenen Reaktionsweisen (z. B. ›angstkonservierende‹ bzw. -steigernde Wirkung von Meideverhalten) exemplarisch erarbeitet. Der stotternde Schüler wird außerdem dazu angeleitet, Übungspläne für Sprech- oder Sozialtraining selbständig aufzustellen, mit denen er außerhalb der Schule schwierige Situationen und Perioden schlechten Sprechens wirkungsvoll begegnen kann. Er vermag dabei sehr bald die Technik des schrittweisen Vorgehens zu beherrschen, wenn ihm als Modell ständig das in kleine Lernschritte abgestufte Therapieprogramm der Sprachheilpädagogen vor Augen steht.

Ziel 3: Integration des Sprechbehinderten in eine Gruppe normalsprechender Gleichaltriger

Der Stotternde soll seine soziale Integration in einer Gruppe Normalsprechender erleben können und seine Sonderstellung im sozialen Feld — sei sie durch eigene

Abkapselungstendenzen, durch Wohlverhalten oder aggressive Kontaktaufnahme gekennzeichnet bzw. durch die Schonhaltungen anderer bedingt — aufgeben.

Realisierung 3:

Integrative Gruppenarbeit mit Stotternden und ›Normalsprechenden‹ wird eine neue Domäne für Sprachheilpädagogen. Dabei findet eine Resozialisierung durch gemeinsamen Unterricht von stotternden Schülern mit einer normalsprechenden Partnerklasse statt. Die beiden sonst institutionell strikt getrennten Gruppen verschmelzen zu einer neuen Gruppe. Über diese Art der Unterrichtsorganisation liegen bereits positive Erfahrungen vor (PFEIFER, 1970; vgl. auch KLUGE, 1970).

Die Sprachheilschule sorgt dafür, daß diese Integrationsarbeit auch außerhalb ihres Stundenplans stattfindet: Sie unterstützt — besonders bei den Stotternden der Abgangsklassen — die Gründung von Selbsthilfe-Clubs oder die Eingliederung der Schüler bzw. Abgänger in schon bestehende Clubs (vgl. Wendlandt, 1971). — Unterbleiben derartige konkrete Integrationsmaßnahmen, so muß der Sprachheilpädagoge damit rechnen, daß sein aufwendiger Arbeitseinsatz und seine jahrelangen Mühen in der Therapie des Stotterns in keiner Relation zu den erzielten Erfolgen stehen.

Literatur:

- Bandura, A.: Principles of Behavior Modification. Holt, Rinehart und Winston, New York 1969.
- Bloodstein, O.: A Handbook on Stuttering. National Easter seal society for crippled children and adults, Chicago 1969.
- Bower, G. H.: Unterscheidungslernen und Aufmerksamkeit, in Hilgard und Bower: Theorien des Lernens II. Stuttgart 1971.
- Bracken, H. von: Die Rehabilitation des behinderten Menschen, in v. Bracken: Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Frankfurt/M. 1968.
- Damsté, P. H.; Zwaan, E. J.; Schoenaker, T. J.: Learning principles applied to the stuttering problem. Folia phon. (1968) 20, S. 327—341.
- Florin, I.; Tunner, W.: Behandlung kindlicher Verhaltensstörungen. Goldmann, München 1972.
- Gottwald, P.; Redlin, W.: Verhaltenstherapie bei geistig behinderten Kindern. Hogrefe, Göttingen 1972.
- Johnson, W.: Stuttering. In Johnson und Moeller: Speech handicapped school children. New York 1967.
- Kluge, K.-J.: Integrative Gruppenarbeit zwischen Behinderten und Nichtbehinderten. Prax. Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie (1970) 19, S. 135—145.
- Mollenhauer, W.: Resozialisierung entlassener jugendlicher Strafgefangener. In Heese und Wegener: Enzyklopädisches Handbuch der Sozialpädagogik und ihrer Grenzgebiete, S. 2833—2836, Marhold, Berlin 1969.
- Pfeifer, D.: Versuch einer Resozialisierung erziehungsschwieriger Schüler durch gemeinsamen Unterricht mit einer Partnerklasse. Z. für Heilpäd. (1970) 21, S. 424—426.
- Sarbin, T. T.; Allen, V. L.: Role Theory, in Lindsey und Aronson: Handbook of Social Psychology, Vol. I (1969), S. 488—557.
- Weisbach, K.: Die Wiederherstellung der Arbeitskraft. Basel 1963.
- Wendlandt, W.: Resozialisierung erwachsener Stotternder im Rahmen eines Selbsthilfeprojektes. Die Sprachheilarbeit (1971) 16, S. 33—36.
- Wendlandt, W.: Resozialisierung erwachsener Stotternder. Ein lernpsychologischer und verhaltenstherapeutischer Beitrag zur Behandlung des Stotterns. Marhold, Berlin 1972 a.
- Wendlandt, W.: Resozialisierung erwachsener Stotternder im Rahmen eines therapeutischen Prozesses. Folia phon. (1972 b) 24, S. 222—236.
- Westrich, E.: Der jugendliche Stotterer in seiner Selbstdarstellung. Landschaftsverband Rheinland: Rheinisches Landeskurheim für Sprachgeschädigte, Oberkassel 1968.
- Anschrift des Verfassers: Dipl.-Psych. Wolfgang Wendlandt, 1000 Berlin 45, Ringstraße 34.

Sonderpädagogisches Beratungszentrum

Seit Herbst 1972 besteht in Heidelberg ein Sonderpädagogisches Beratungszentrum zur Früherfassung und Frühberatung behinderter Kinder.

Das Sonderpädagogische Beratungszentrum wurde im Auftrag des Kultusministeriums Baden-Württemberg errichtet und wird als Abteilung der Staatlichen Schule für Schwerhörige und Gehörlose Heidelberg, Quinckestraße 69, geführt. Beratung und Betreuung sind kostenlos. Mit der Leitung wurde die Fachpädagogin Hiltrud Bechinger beauftragt.

Zu dieser Einrichtung werden Kleinkinder mit den verschiedensten Behinderungsformen möglichst früh, intensiv und umfassend bis zur Aufnahme in Vorschul- und Grundschuleinrichtungen psychologisch und pädagogisch betreut.

Das Sonderpädagogische Beratungszentrum arbeitet in enger Kooperation mit medizinischen und sonderpädagogischen Einrichtungen zusammen.

Wichtigste Aufgabenbereiche:

1. Informationsstelle zur Beratung von Eltern behinderter Kinder.
2. Früherfassung behinderter Kinder z. B. durch Aufnahme von Hinweisen seitens der Universitätskliniken und der niedergelassenen Ärzte.
3. Sonderpädagogische Differentialdiagnostik.
4. Elternberatung und Elternanleitung.
5. Koordinierung einer mehrdimensionalen Therapie.
6. Zuweisung an entsprechende sonderpädagogische Einrichtungen.
7. Schulbegleitende Beratung und Betreuung Behinderter.
8. Aufklärung der Öffentlichkeit über Behinderungen.

Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde

Jahrestagung am Samstag, dem 2. Juni 1973, in der Kongreßhalle in Berlin.

Hauptreferate: »Objektive Hörprüfmethoden bei Kindern« und »Stimmstörungen bei Sprechberufen«. Ferner freie Vorträge.

Jahrestagung des Zentralverbandes für Logopädie e. V.

vom 30. Mai bis 1. Juni 1973 in Berlin, Kurhaus Wannsee, Kaiserstraße 1—3.

Hauptthemen:

1. Logopädische Behandlungsmöglichkeiten bei mehrfachgeschädigten Kindern mit Demonstrationen.
2. Therapeutische Maßnahmen im Rahmen der Stimmtherapie mit praktischen Beispielen.

Die Vereinigung der Sprachheillehrer Dänemarks teilt mit:

50jähriges Jubiläum und Tagung

Zeit: 9. bis 11. März 1973.

Ort: Hotel Nyborg Strand, Nyborg/Dänemark.

Tagungsthema: Sprachstörungen bei Kindern und ihre Verbindung mit Lese- und Schreibstörungen.

Hauptreferent: Tina E. Bangs, Houston, USA.

Die Vorträge werden in englischer Sprache gehalten.

Information: Das endgültige Programm ist anzufordern bei: Sprachheillehrerin Hanne Trauberg, Solmarksvej 11, DK 8240 Risov, Denmark.

Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg

Aus der Tagungsvorschau 1973:

26. 4. — 4. 5.

Das multidisziplinäre Rehabilitationsteam und seine Zusammenarbeit mit den Eltern Mehrfach- und Körperbehinderter.

27. 5. — 5. 6.

Die Rehabilitation Behinderter durch Förderung der Motorik.

26. 6. — 5. 7.

Die Gesamtschule — die Konzeption und die Probleme in der Praxis.

26. 7. — 4. 8.

Inhalte und Ziele der Vorschulerziehung.

14. 9. — 22. 9.

Lernpsychologie. Kontrastlinguistik und Fremdsprachenunterricht.

18. 11. — 27. 11.

Die Rehabilitation der Mehrfachbehinderten.

7. 12. — 16. 12.

Berufliche Bildung für Behinderte unter besonderer Berücksichtigung der Situation in der DDR und der BRD.

Tagungsstätte:

Internationales Haus Sonnenberg bei St. Andreasberg/Oberharz.

Tagungsbeitrag:

130,— DM, für Studenten 110,— DM (einschließlich Verpflegung, Unterkunft, Sonderbus Bad Harzburg—Tagungsstätte und zurück sowie Harzrundfahrt).

Anmeldungen:

Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, 33 Braunschweig, Bankplatz 8.

Aus der Organisation

Landesgruppe Rheinland-Pfalz

Die Mitglieder der Landesgruppe Rheinland-Pfalz der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik trafen sich vor einiger Zeit in Mainz zur Neuwahl des Vorstandes. Landesvorsitzender Prof. Dr. Berg und Geschäftsführer Heinze gaben Rechenschaft über ihre fünfjährige Arbeit, mit der in Rheinland-Pfalz wesentliche Fortschritte auf sprachheilpädagogischem Gebiet zu verzeichnen waren. Prof. Berg dankte hierfür allen Mitarbeitern und nannte speziell Ministerialrat Ruf vom Kultusministerium Mainz.

Da Prof. Dr. Berg und Geschäftsführer Heinze wegen Überlastung als Dekan bzw. Assistent der EWH ihre Ämter zur Verfügung stellten, wurden Prof. Dr. Westrich zum neuen Landesvorsitzenden und Otmar Franz zum neuen Geschäftsführer gewählt. Beide Herren dankten ihren Vorgängern für ihre Leistung und versprachen, sich des gezeigten Vertrauens würdig zu erweisen.

Die Versammlung beschloß, sich künftig intensiver um engere Verbindungen zur Landesgruppe Saar zu bemühen. Ferner bekundete man Interesse an der Durchführung einer Bundesversammlung in Mainz.

Entsprechend der politischen Umgruppierung wurde die Bezirksgruppe Montabaur der Bezirksgruppe Koblenz zugeordnet. Die Bezirksgruppen Pfalz, Rheinhessen und Trier bleiben in der alten Form bestehen. Der Landesvorsitzende versprach, nach Möglichkeit an den Bezirksgruppenversammlungen teilzunehmen.

Seitens der Versammlung wurde empfohlen, die noch amtierenden Bezirksvorsitzenden Brink, Franz, Grunwald und Rabold erneut zu bestätigen.

Sonderschulrektor Grunwald erhielt den Auftrag, sich für die Klärung aktueller Besoldungsfragen einzusetzen.

Den Bezirksgruppen wurde empfohlen, vermehrt Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben, um über Seminare, Funk, Presse und Volkshochschulen Hilfen für den Abbau bzw. die Verhinderung von Sprachschäden zu finden.

Grunwald

Landesgruppe Rheinland

Am 30. August 1972 veranstaltete die Landesgruppe Rheinland eine Tagung im Zentrum für sprachbehinderte Kinder und Jugendliche, Oberkassel bei Bonn.

Auf der Tagesordnung standen:

1. Informationen über die Organisation und Arbeit des Zentrums.
2. Werken mit sprachgestörten Kindern in Verbindung mit einer Ausstellung.
3. Stellungnahme zur Frage der Ausbildung von Sonderschullehrern im geplanten Lehrerausbildungsgesetz NRW.
4. Wahl der Delegierten für die Heidelberger Tagung.

Der Leiter des Zentrums, Herr Direktor Huth, gab zu Beginn der Tagung Einblick in die Arbeit und Organisation des Hauses. Darüber hinaus wurden Fragen der Zusammenarbeit zwischen den Sprachheilambulanzen, den Sprachheilschulen und den stationären Behandlungsstellen diskutiert. Ferner berichtete Herr Huth über Auslandskontakte des Zentrums in Oberkassel.

Im Anschluß daran war Gelegenheit, eine Werkausstellung mit Arbeiten sprachgestörter Kinder und einen Unterrichtsversuch rhythmischer Grunderziehung zu besichtigen.

Der Vorsitzende der Landesgruppe, Herr Sonderschulrektor Möller, informierte anschließend über den Stand des geplanten neuen Lehrerausbildungsgesetzes betreffend die Ausbildung von Sonderschullehrern in NRW. Die Tagungsteilnehmer waren sich einig, daß die Ausbildung zum Sonderschullehrer ein erweitertes Lehramt mit mindestens 8 Semestern umfassen muß. Abschließend wurden die Delegierten für die Tagung in Heidelberg gewählt.

Am 3. November 1972 veranstaltete die Landesgruppe Rheinland in Verbindung mit der Abteilung für Heilpädagogik der Pädagogischen Hochschule Köln und dem Regierungspräsidenten Köln eine Tagung zum Thema: Stottererbehandlung aus psychologischer Sicht. Referent: Herr Prof. Dr. Westrich, Mainz.

Der Referent führte u. a. aus, daß unter der Faszination der Symptomatik der gestörten Rede der blockierte Mensch und seine Verhaltensweisen oft nicht gesehen werden. Da kein Stotterer immer stottert, kann der Stotternde grundsätzlich sprechen. Dagegen ist seine Sprechweise oft situativ bedingt blockiert (Angst vor den Konsequenzen der Zuhörerreaktion und negativer Sozialreaktion).

Da nun aber ein Zwang zur sprachlichen Kommunikation auf den Stotternden ein-

wirkt, fallen soziale Rahmungs- und Präzisionsfaktoren, je nach Situation, stärker ins Gewicht. Hinzu kommt eine neuro-vegetative Belastung in Entscheidungssituationen. Zusammenfassend kann gesagt werden:

1. Der Stotterer stottert nicht immer.
2. Stottern ist erlebnisbedingt.
3. Das Kind braucht eine sprachliche Toleranz (es spricht zeitweise schon, ohne daß es etwas sagt).
4. Es kommt zu einem sprachlich regressiven Konfliktlösungsverhalten.
5. Stottern ist mehr eine Folge, nicht Ursache der anstehenden Problematik.
6. Da auch die Umwelt auf das Stottern reagiert, zieht der Stotterer unter Umständen sogar Gewinn aus seinem Sprechen.
7. Es ist eine finale Betrachtungsweise des Problems für den Therapeuten und den Behandelten angezeigt (es lohnt sich, nicht zu stottern).
8. Der Stotterer braucht die Rückgabe seines Selbstvertrauens durch den Therapeuten.

Es schloß sich eine lebhafte Diskussion an. Prof. Dr. Westrich führt seinerseits nur Gesprächstherapie durch und konnte an Hand von Tonbandaufnahmen auch eindrucksvolle Beispiele vorführen.

Klose, Schriftführer

Würdigungen

Fritz Wartenberg — 70 Jahre

Am 3. Dezember 1972 wurde Fritz Wartenberg 70 Jahre alt. Der Geschäftsführende Vorstand gratulierte dem Jubilar an diesem Tage im Namen der Gesellschaft und überreichte ihm die Ehrenmitgliedsurkunde.

Fritz Wartenberg ist kein Sprachheillehrer — und doch ein berufener Pädagoge von seiner Neigung und seiner Persönlichkeit her, der auch auf anderen Gebieten im Bildungswesen hervorgetreten ist. Sein kritischer und klarer Verstand, seine objektive und distanzierte Einstellung, sein ausgeprägtes Sprachgefühl und sein Engagement für die Belange der Behinderten haben ihn uns zu einem unentbehrlichen Mitarbeiter werden lassen. Seine Kenntnis der Fachliteratur ist bedeutend, so daß er in jeder Diskussion um Probleme der Sprachheilpädagogik seinen Mann stehen kann. Auf sein

Urteil hat der Vorstand bei vielen Entscheidungen nicht verzichten können und wollen.

Ohne ihn ist die nun fast zwanzigjährige Geschichte unserer Gesellschaft nach dem Kriege nicht denkbar.

Alle Druckschriften, Tagungsberichte und Übungshefte sind bei ihm verlegt, seit dem Jahre 1967 auch die »Sprachheilarbeit«, die zur bedeutendsten Zeitschrift unseres Fachgebietes geworden ist.

Die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik ist Fritz Wartenberg zu großem Dank verpflichtet. Wir hoffen, daß wir auch künftig seine Hilfe und seinen Rat in Anspruch nehmen können. Dem Jubilar wünschen wir alles Gute und viele Jahre bei Gesundheit und ungebrochener Schaffenskraft.

Wiechmann

Heinz Bach u. a.: Berufsbildung behinderter Jugendlicher. Verlag Dürsche Buchhandlung, Bonn - Bad Godesberg, 1971. 156 Seiten, kartoniert 14,40 DM.

In dieser Veröffentlichung werden Probleme der Berufsbildung der Lernbehinderten (Bach, S. 19—27), Geistigbehinderten (Bach, S. 29—41), Hörbehinderten und Gehörlosen (Breiner, S. 43—57), Sehbehinderten und Blinden (Jacobs, S. 59—82) sowie der Körperbehinderten (Wolfgang, S. 83—100) angesprochen, die noch häufig in der schulischen Heil- und Sonderpädagogik vernachlässigt werden. Besonders die Vorbereitung der beruflichen Eingliederung scheint in den verschiedenen Sonderschulen immer wieder zu kurz zu kommen. Bereits in dieser Hinsicht sind bemerkenswerte Anregungen aus den genannten Beiträgen zu entnehmen, während sich die weiteren Aufsätze dann noch besonders mit den sonderpädagogischen Einrichtungen beschäftigen, die erst nach einer mehr oder weniger gelungenen beruflichen Eingliederung für viele behinderte Jugendliche weiterhin zur Verfügung stehen müssen.

So behandelt Lugaric den Bildungsplan und die Organisation einer Teilzeitberufsschule für Lernbehinderte (S. 101—116), Wiemann schreibt über die berufliche Grundbildung für Jungarbeiter (S. 117—142), Baumann über die Einstellung von Arbeitgebern zu lernbehinderten Jugendlichen (S. 143—152), und Bach kommt nochmals zu Wort mit einem Beitrag über die Lehrpersonen an berufsbildenden Einrichtungen für behinderte Jugendliche (S. 153—156).

Die »Grundprobleme der Berufsbildung behinderter Jugendlicher« spricht wiederum Bach eingangs besonders eindringlich an (S. 7—17), wobei er in seinen Ausführungen über den betroffenen Personenkreis diejenigen Behinderten herausstellt, die auch nach der regulären Sonderschulzeit weiterhin spezieller Einrichtungen der Sondererziehung bedürfen. Dies führt ihn u. a. zu einem bestimmten Berufsschulkonzept für behinderte Jugendliche und zu 10 beachtenswerten Thesen zur Berufsbildung der behinderten Jugend.

Es stimmt den Rezensenten etwas nachdenklich, daß die Berufs- und Berufsschulprobleme sprachbehinderter, insbesondere stotternder Jugendlicher im vorliegenden Buch nicht angesprochen werden. Dies läßt bei den Lesern hoffentlich nicht den Schluß zu, daß es in dieser Hinsicht keine Schwierigkeiten gibt. Die Sonderschullehrer für Sprachbehinderte sollten sich deshalb im Rahmen einer noch auszubauenden nachgehenden Fürsorge vielleicht mehr als bisher darum kümmern, wie z. B. ihre ehemaligen Schüler mit nur unzureichend gebesserem Stottern in der Arbeitswelt und in der Berufsschule zurecht kommen. Weiß man eines Tages darüber fundierter Bescheid, werden auch in einer weiteren Auflage des Buches die Belange der Sprachgeschädigten Berücksichtigung finden können.

Arno Schulze

Verschiedene Autoren: Behinderte Menschen.

Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau, 1969. 146 Seiten, kartoniert 9,80 DM.

Das Buch bietet eine Einführung in die Pädagogik der Behinderten, die besonders der Information und Aufklärung für Lehrer an Regelschulen, aber auch für betroffene Eltern dienen kann.

Alexander Sagi schreibt über Körperbehinderte (S. 7—24), Theo Vetter über Wesen und Formen der geistigen Behinderung (S. 25—45), wobei er die sogenannten »praktisch Bildbaren« und die lernbehinderten Kinder beschreibt, Karlheinz Offergeld über Sprech- und Sprachstörungen (S. 46—68), Robert Tiefenbacher über Hilfen für Schwerhörige (S. 69—93), Heinrich Kratzmeier über gehörlose Menschen (S. 94 bis 113), Alfons Gottwald über Blinde (S. 114—127) und Maria Loofs über Verhaltensstörungen (S. 128—146).

Alle Autoren behandeln in geraffter Form und in zum Teil begrüßenswerter schlichter und anschaulicher Sprache alle wichtigen Bereiche der einzelnen Behinderungen, wie Ursachen, Erscheinungsbilder, Möglichkeiten der ärztlichen und pädagogischen Behandlung und die Organisationsformen der verschiedenen Hilfsmöglichkeiten usw.

Die Schrift kann auch Studienanfängern zum ersten Überblick über die Heil- und Sonderpädagogik empfohlen werden, allerdings macht sich hierbei das beinahe durchgängige Fehlen von weiterführenden Literaturangaben besonders schmerzlich bemerkbar.

Arno Schulze

Beilagenhinweis

Der heutigen Auflage unserer Zeitschrift liegen bei:

- Inhaltsverzeichnis für 1972/73
- Prospekt des Verlages Thorwarth
- Bestellzettel unseres Verlages

Mitteilungen des Verlages

Das verbilligte Subskriptionsangebot für den

Tagungsbericht Heidelberg 1972

ist bis zum 31. März 1973 befristet. Wir bitten um Beachtung des dem Heft 6/1972 beigelegten Bestellzettels. Die Auslieferung des Tagungsberichtes erfolgt im April oder Mai d. J.

Einbanddecken für »Die Sprachheilarbeit« 1971/72

Wir erwägen wieder die Herstellung von Einbanddecken für den Doppeljahrgang 1971/72. Eventuell fehlende Hefte können von uns zum Preise von 2,60 DM nachgeliefert werden.

Um eine Übersicht über die erforderliche Anzahl von Einbanddecken zu gewinnen, erbitten wir Bestellungen auf diese Decken. Der Preis (Ganzleinen mit Rückenprägung) wird bei genügender Anzahl der Bestellungen bei etwa 6,— DM liegen.

Wartenberg & Söhne, 2 Hamburg 50, Theodorstr. 41

Wegen der Erweiterung des seit dem 1. März 1972 bestehenden Sprachheilzentrums (Tageseinrichtung) in Bremerhaven suchen wir zum 1. Juli 1973 (auch früher oder später)

Sprachtherapeutinnen

für die Sprachheilbehandlung von Kindern im Vorschulalter.

Vergütung nach BAT entsprechend den Berufsjahren, Ortsklasse S, zusätzliche Altersversorgung.

Wohnung kann vermittelt werden. Umzugsbeihilfe wird gewährt.

Bewerbungen sind zu richten an:

ARBEITERWOHLFAHRT

285 Bremerhaven, Waldemar-Becké-Platz 9, Tel.: (0471) 4 20 09



**EVANGELISCHES JOHANNESSTIFT
BERLIN-SPANDAU**

sucht für die Behandlung cerebral-geschädigter
und anderer körperbehinderter Kinder

**zwei Logopädinnen
einen Krankenpfleger**

Es wird Wert auf Erfahrung in der Kinderarbeit gelegt.

Wir bieten Bezahlung nach BAT, Essengeldzuschuß, zusätzliche Altersversorgung, Beihilfe in Krankheitsfällen, Wohnmöglichkeit gegeben.

Zu fernmündlicher Auskunft sind wir gern bereit: (0311) 33 09 304/305.
Ihre Bewerbung erbitten wir an die

**Personalabteilung Evangelisches Johannesstift,
1 Berlin 20, Schönwalder Allee 26**



STADT KASSEL

Die Stadt Kassel sucht zum nächstmöglichen Termin für die Untersuchungs-
und Behandlungsstelle für Risikokinder

einen Logopäden(in)

Vergütung wird nach dem Bundesangestelltentarifvertrag gezahlt.

Es handelt sich um eine selbständige Tätigkeit mit hör- und sprachgeschädigten Kindern, bei denen auch Körperbehinderungen vorliegen (Spastiker).

Die derzeitige Behandlungsstelle wird in naher Zukunft mit dem im Bau befindlichen modernen Behandlungszentrum für körper- und sprachbehinderte Kinder mit angeschlossener Kindertagesstätte des Vereins für Volkswohl e. V. zusammengeschlossen.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen werden erbeten an den

**Magistrat der Stadt Kassel — Personalamt —
3500 Kassel, Rathaus**

Lehrmittel und Schriften zur Sprachheilpädagogik

Herausgegeben von der
Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

Übungsblätter zur Sprachbehandlung

18 Folgen in Einzelheften und als Sammelband

Testmittel zur Sprachbehandlung

Untersuchungs- und Behandlungsbogen

Beratungsschriften für Eltern und Erzieher

Empfehlenswert für Erziehungsberatungsstellen
und Sprachheilambulanzen

Sprachstörungen in der Volksschule

Eine Hilfe für Lehrkräfte aller Schulen zur Erkennung
von Sprachstörungen

50 Geschichten zum Weiterspinnen

Ein Büchlein, das Sprachnot und Sprechschüchternheit überwinden hilft.

Tagungsberichte

Abhandlungen über Theorie und Praxis der Sprach-
und Stimmbehandlungen

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten-
und Schwerhörigenpädagogik

Ausführliche Prospekte auf Anforderung direkt vom Verlag:

Wartenberg & Söhne · 2 Hamburg 50 · Theodorstraße 41