

C 21843 F

DEUTSCHE GESELLSCHAFT
FÜR
SPRACHHEILPÄDAGOGIK E.V.
LANDESGRUPPE BERLIN

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

Aus dem Inhalt

Joachim Wiechmann, Hamburg
Sport für sprachbehinderte Schüler

Otto Braun, Stuttgart
Probleme und Möglichkeiten der Lernmotivierung
sprachbehinderter Kinder in Unterricht und Therapie
in Schulen für Sprachbehinderte

Umschau und Diskussion
Aus der Organisation

Postverlagsort Hamburg · April 1974 · 19. Jahrgang · Heft 2

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

Ehrenvorsitzende: 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. Werner Orthmann, 7445 Bempflingen, Silberstraße 1
Bayern	Anni Braun, 8 München 22, Triftstr. 10
Berlin	Ernst Trieglaff, 1 Berlin 48, Kiepertstraße 23
Bremen	Klaus Ortgies, 28 Bremen, Marcusallee 38
Hamburg	Karl Heinz Hahn, 2 Hamburg 64, Rolfinckstiege 1
Hessen	Arno Schulze, 3570 Kirchhain, Alsfelder Straße 56
Niedersachsen	Helmut Moddemann, 3 Hannover-Kirchrode, Kaiser-Wilhelm-Str. 13
Rheinland	Werner Großmann, 401 Hilden, Beethovenstraße 62
Rheinland-Pfalz	Prof. Dr. Edmund Westrich, 65 Mainz, Cöttelmannstraße 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/Landkreis Marburg/Lahn,
Alsfelder Straße 56, Telefon (064 22) 18 50
Jürgen Teumer, 355 Marburg/Lahn, Schwanallee 50,
Telefon (06421) 28 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 3,40 DM, Jahresbezug (6 Hefte) 20,40 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.

Beilagenhinweis. Der heutigen Ausgabe unserer Zeitschrift liegen bei

- eine Einladung zur XI. Arbeitstagung in Kiel mit Anmeldekarte,
- ein Prospekt »8 Tiergeschichten« des Verlages Wartenberg & Söhne, Hamburg,
- ein Prospekt »Hamburger Bildserie« von W. Eckel.

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

April 1974 · 19. Jahrgang · Heft 2

Joachim Wiechmann, Hamburg

Sport für sprachbehinderte Schüler

1. Aufgabe des Sports in der Schule

Der Sport in der Schule ist häufig in Gefahr geraten, unterbewertet zu werden und einen angemessenen Platz im Raum der Bildungseinrichtungen zu verlieren. Immer wieder wird er mit den eigentlichen Lern- und Wissenschaftsfächern verglichen und in eine Rangordnung gestellt, die ihn an letzter Stelle erscheinen läßt. In dieser Beziehung teilt er sein Schicksal mit den sogenannten musisch-technischen Fächern, deren Nutzwert in gleicher Weise niedrig veranschlagt wird. In der Wirklichkeit der Schule droht ihm darum immer dann eine Beschränkung seiner Möglichkeiten, wenn Lernforderungen in den Wissenschaftsfächern in den Vordergrund treten, d. h. im Stundenplan mehr Zeit beanspruchen. Erziehung muß jedoch ganzheitlich verstanden werden und schließt Leibeserziehung ein. Das gilt für jede Pädagogik, in besonderem Maße für die Pädagogik der Sprachbehinderten.

Sport ist Teil einer umfassenden Erziehung bei besonderer Affinität zu musischen Fächern, aber auch mit Parallelen zu Lernfächern. Motorisches Können muß grundsätzlich nach Bedingungen erlernt werden, wie sie für jeden Lernvorgang gelten. Technische Bewegungsabläufe werden durch geplantes, systematisches Üben gefördert und perfektioniert. Die Beherrschung der Motorik ist nur möglich, wenn Konstitution und Kondition dazu die Vorbedingungen liefern.

Der Bewegungsmangel unserer Zeit, hervorgerufen durch Fehlen von Übungsgelegenheiten, durch sitzende Lebensweise, durch fehlende Bereitschaft zu körperlicher Anstrengung, hat zu zivilisationsbedingten Dauerschäden geführt, die die allgemeine Leistungsfähigkeit — nicht nur die körperliche — einschränken.

Hier sind zuerst Haltungsschäden zu bedenken, die vornehmlich durch den ständigen Sitzzwang entstanden sind und zu einer Krümmung der Wirbelsäule, Einengung des Brustkorbs und Überdehnung der Rücken- sowie Verkürzung der Brustmuskulatur führen und damit auch die Funktionsfähigkeit der ohnehin ungeübten Organe einschränken.

Eine Folge der Bewegungsarmut ist das Fehlen angemessener Wachstumsreize, die der Altersstufe, dem Geschlecht und dem Entwicklungsstand entsprechen. Nur über der Reizschwelle liegende Anstrengungen bewirken eine Verbesserung der Konstitution, aber nur dann, wenn die Reize planmäßig gesteigert und regelmäßig fortgesetzt werden.

Die enge Bindung seelischer Bewegung und Erregung an das Leibliche zeigt sich besonders beim jüngeren Kind in der allgemeinen Motorik, in gestisch-mimischen Bewegungen und im Bereich des sprecherischen Ausdrucks. Diese Verflechtung zwischen Körperbewegung, Mimik und Sprechen bzw. Singen ist besonders deutlich

im Kinderspiel und -lied, in denen das Kind sich ganzheitlich in der Bewegung äußert. Verarmung der motorischen Möglichkeiten bedeutet darum auch immer eine Verarmung der seelischen Ausdrucksfähigkeit.

Neben den Forderungen nach Haltungserziehung und vermehrter Bewegungsmöglichkeit stehen solche nach einer biologisch-hygienisch vernünftigen Lebensführung, die entwicklungsschädigende und entwicklungshemmende Einflüsse ausschaltet. Wenn diese auch nicht der aktiven Leibeserziehung zuzuordnen ist, muß sie doch als eine notwendige Voraussetzung angesehen werden. Hierzu gehören neben richtiger Ernährung, ausreichendem Schlaf, zweckmäßiger Kleidung und hygienischen Maßnahmen das Vermeiden von Reizüberflutung und Genußmitteln mit aufputschender Wirkung, von Nervengiften und Drogen, die die Bewußtseinslage verändern.

Sie ist nur erfolgreich, wenn sie Persönlichkeitsbildung einschließt. Die Möglichkeiten zur Persönlichkeitsbildung sind dem Sport immanent: Stärkung des Willens, der Ausdauer, der Konzentration, der Zielstrebigkeit und als Folge der gesteigerten Leistungsfähigkeit Selbstbeherrschung, Selbstsicherheit und Selbstbewußtsein. Dauerhafte Erfolge werden erreicht, wenn über lange Zeit hinweg regelmäßig Gelegenheit gegeben wird, diese Fähigkeiten zu üben und anzuwenden, mithin sie zu lernen.

2. Sport bei Sprachbehinderten

Die vorausgegangenen Überlegungen sind allgemeiner Art. Sie gelten für das normal entwickelte, nichtbehinderte Kind. Trotzdem lassen sie sich durchgängig auch auf das behinderte, in unserem Falle das sprachbehinderte Kind übertragen. Das sprachbehinderte Kind als eindeutig zu beschreibenden Typus gibt es indessen ebenso wenig, wie es die Sprachbehinderung an sich gibt.

Das Sprechen Bewegung ist, schließt die Sprachbehinderung in vielen Fällen auch eine Behinderung der gesamtkörperlichen Bewegung ein. Man kann es fast als den Regelfall ansehen, der sich in einem motorischen Defizit, in Störungen der Bewegungskoordination, des dynamischen Bewegungsablaufs, in Hemmungen, Verspannungen, Verkrampfungen, aber auch in Übersteuerung und Ungehemmtheit nachweisen läßt. Ebenso zeigen sich Störungen und Auffälligkeiten im seelischen Bereich, die mit denen im körperlichen korrelieren: Konzentrationsmangel, erhöhte Ermüdbarkeit, Verunsicherung, Antriebsschwäche, Stimmungs labilität, erhöhte Erregbarkeit bis zur Aggressivität, Ichbezogenheit, Anpassungsstörungen und Einordnungsschwierigkeiten. Wir sehen im Sport einen bedeutsamen Faktor einer umfassenden Therapie und Erziehung. In der Tat ist er fester Bestandteil der Behandlungspraxis verschiedener Institutionen geworden, die die Behandlung von Sprachstörungen betreiben.

Bedeutung und Möglichkeiten des Sports für die umfassenden Aufgaben der Sonderpädagogik für Sprachbehinderte scheinen indessen nicht immer deutlich erkannt und ausgeschöpft zu werden (ORTHMANN, S. 139).

3. Entwicklungsstand und Übungsauswahl

Der Übungsplan und die Übungsauswahl müssen dem jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder entsprechen. Der Leibeserzieher muß also um die körperlichen und seelischen Entwicklungsvorgänge wissen und seine Planung nach Funktionsreife und Funktionsbereitschaft der Schüler ausrichten.

Es liegt eine Reihe von Untersuchungen über die körperliche und seelische Entwicklung aus den letzten Jahrzehnten vor. Es hat auch nicht an Versuchen gefehlt, Entwicklungsphasen unter gemeinsamen Gesichtspunkten zu sehen und zu koordinieren. Die vielschichtigen Auffassungen sind nicht leicht zu interpretieren oder in Deckung

zu bringen. Dennoch lassen sich gewisse Übereinstimmungen feststellen. MÖCKELMANN sieht als Kriterium des körperlich-seelischen Entwicklungsstandes die Motorik, die »gewissermaßen die verbindende Funktion zwischen körperlichem und seelischem Geschehen« (S. 31) darstellt. Auch RÖHMIG stellt fest, daß jedem Lebensalter des Menschen eine typische Bewegungsweise und ein spezifisches Bewegungsbild entsprechen: »... und doch kann jeder Altersstufe ein eigentümliches Bewegungsbild zugeordnet werden, wobei allerdings der Begriff Altersstufe als eine nicht genau bestimmbare zeitliche Einheit mit fließenden Übergängen nach beiden Seiten hin zu verstehen ist« (in: GRUPE, S. 334). Der Leibeserzieher muß somit mit diesen Problemen vertraut sein, damit er angemessene, d. h. entwicklungsadäquate, Forderungen stellt. Eine Unterforderung ist im Ergebnis ohne Erfolg, weil die Reizschwellen nicht erreicht werden, Verfrühung oder Übersteigerung der Anforderungen können dagegen schädlich sein. Dies gilt besonders für konstitutionsschwache, unterentwickelte Schüler, wie sie unter Sprachbehinderten häufiger zu finden sind. Nicht das Lebensalter ist also allein von Bedeutung für die in der Leibeserziehung gestellten Aufgaben, sondern auch der motorische Entwicklungsstand. Für die Arbeit mit Sprachbehinderten ergibt sich, daß sie nicht einheitlich motorisch entwickelt und nicht homogen hinsichtlich der sprachlichen Behinderung sind.

Geschlechtsunterschiede sind in der Praxis der Leibeserziehung zumindest für das frühe Schulalter bis etwa zum 4. Schuljahr oder 10. Lebensjahr von geringerer Bedeutung, bei 6- bis 8jährigen Kindern können sie im allgemeinen unbeachtet bleiben.

Sprachbehinderte Schüler älterer Jahrgänge stehen in der präpuberalen oder puberalen Phase. Diese kritische Zeit, die mit der »Auflösung der kindlichen Struktur« (Möckelmann) beginnt und in einem schnell einsetzenden vergrößerten Längenwachstum mit Veränderung der körperlichen Proportionen auch die Voraussetzungen für veränderte motorische Abläufe schafft, läuft parallel mit der Veränderung der seelischen Struktur. Der einsetzenden Unsicherheit im motorischen entspricht eine solche im psychischen Bereich. Es ist daher kennzeichnend, daß jetzt bei latenter Disposition Störungen des Sprechablaufs erstmals auffällig werden und daß sich bereits abklingende Symptome wieder verstärken.

Spätestens jetzt muß auch der Sport bei Mädchen einen anderen Weg als bei Jungen gehen. Er läßt sich nun nur gelegentlich gleichzeitig durchführen. Da Sprachstörungen bei Mädchen dieses Alters weniger häufig sind, entstehen oft organisatorische Schwierigkeiten, denen man durch Zusammenfassung der Mädchen mehrerer Jahrgänge und Entwicklungsstufen begegnen muß. Dies wiederum eröffnet neue Probleme. Eine vorsichtige und behutsame Führung im Sport während dieser Phase ist für die Stabilisierung besonders wichtig. Die Arbeit wird erleichtert, wenn in den vorhergehenden Jahren systematisch ein motorisches Guthaben erarbeitet wurde, das den »Bewegungszersplitterung der Pubertätszeit« (NEUHAUS) bis zu einem gewissen Maße auszugleichen in der Lage ist.

Die systematische Bewegungsschulung für Sprachbehinderte in Schule und Heim wird dadurch erschwert, daß diesen Einrichtungen die Zeit fehlt, auf lange Sicht zu arbeiten. Nur diejenigen Fälle, die bei schwerer sprachlicher Behinderung auf längere Zeit aufgenommen werden, können in eine Planung auf weitere Sicht einbezogen werden. Sie sind ihrer auch besonders bedürftig. Es sollte allerdings überlegt werden, ob mittlere und schwer Sprachbehinderte, die nicht in Schule oder Heim aufgenommen und nur ambulant behandelt zu werden brauchen, neben der Sprachübungsbehandlung nicht auch wirksame Hilfe durch die Leibeserziehung erhalten sollten.

4. Methodisch-didaktische Probleme

Es ist zu fragen, ob Sport für Sprachbehinderte anders strukturiert sein muß und welche Unterschiede gegebenenfalls gesehen werden müssen.

4.1. Motorisches Lernen

Der gebräuchlichen Terminologie folgend wurde der Begriff »Motorik« als »Gesamtbestand des menschlichen Bewegungsvermögens und seiner Akte« (Internationale Arbeitstagung für Terminologie der Leibesübungen) verstanden. WEGENER definiert Motorik als das »Insgesamt der Bewegungsvorgänge des Organismus«, soweit diese nicht nur vegetative Funktionen betreffen.

Dieses Bewegungsvermögen entwickelt der Mensch durch motorisches Lernen schon vom ersten Lebensjahr an über Kriechen, Stehen, Gehen, Laufen und Springen zu differenzierteren Bewegungsformen. In den Leibesübungen werden diese gefördert, variiert, gefestigt und in technischen Bewegungsabläufen bestimmter Sportarten (z. B. Leichtathletik, Skilauf, Ballspiele) bis zu Kunstformen (z. B. Bodenturnen, Geräteturnen, Eiskunstlauf, Kunstspringen) geführt. Der Lernvorgang einer Bewegungsfolge wird eingeleitet durch eine Bewegungsvorstellung, die durch Vormachen, Erklären, Nachvollzug, Probieren, Korrigieren und immer wieder neues Probieren erworben wird. Sie kann andererseits sozusagen autonom bei selbständigem Lösen einer Bewegungsaufgabe gesucht, gefunden und verbessert werden, bis ein festes Bewegungsschema eingeschliffen ist. Durch Modifikation der Übungsaufgabe, Einfügen neuer Geräte und Veränderung ihrer Einstellung und Aufstellung, durch Wechsel in der Übungskombination und Steigerung der Anforderungen, durch schrittweises Ausschalten von Übungshilfen wird schließlich die selbständige Ausführung der Bewegung erreicht, die nunmehr »natürlich« abläuft, d. h. keine Hemmungen, Verspannungen, überflüssigen Teilbewegungen aufweist und für viele Schüler bereits die Endstufe darstellt. Die optimale Bewegungsform ist Vorbedingung der individuellen Höchstleistung. Durch Feinkorrektur, weiteres Differenzieren und Steigern der Anforderungen gelangt der Übende zur vollendeten Ausführung, die ökonomisch, rhythmisch und dynamisch allen Anforderungen entspricht. Im Geräteturnen wäre dies mit dem »Tanz auf dem Gerät« erreicht, der allerdings eine entsprechende Kondition voraussetzt.

Nach FERTZ unterscheiden wir in diesem Sinne drei Stufen des Lernens: das Sammeln von Bewegungserfahrungen, die bewußte Formung und die Spezialisierung im Training. Wenn der Erzieher auf einem Teilgebiet der Leibesübungen mit einigen Schülern bis zur dritten Stufe gelangt ist, wird er feststellen, daß weitere Fortschritte mit Schwierigkeiten verbunden sind. Jeder kleine Schritt nach vorn muß mühsam erkämpft werden. Dazu bedarf es großen Geschicks des Lehrenden und ebenso großer Willensanspannung und Ausdauer des Lernenden. Es bestätigt sich auch hier eine allgemeine pädagogische Erfahrung, die jedem Lernvorgang eigen ist (z. B. auch bei der Feinkorrektur der Zischlaute bei einem Lispel bis zur umgangssprachlichen Geläufigkeit).

4.2. Entwicklung der Kondition

Als weitere Voraussetzung für die Leistung im Sport wurde die Kondition genannt. Wir verstehen darunter Kraft im allgemeinen Sinn, Schnelligkeit (Schnellkraft), Ausdauer (Dauerkraft) und »Nervenübungen«, z. B. Schlagfertigkeitsübungen und Übungen der Geschicklichkeit (F. A. SCHMIDT, GAULHOFER-STREICHER).

Konditionsschulung wird besonders im Leistungssport innerhalb des Trainings betrieben. Auch bei älteren Schülern werden schon ganze Unterrichtseinheiten für

konditionelle Aufgaben verwandt. Bei jüngeren Schülern ist die Verbesserung der Kondition eingebettet in die Bewegungsschulung.

In der Konditionsschulung gelten physiologische Überlegungen (NÖCKER, KOCH, UNGERER). Überschwellige Reize regen das Muskelwachstum an (Kraft), wenn sie wiederholt erfolgen. Den Fortschritten entsprechend sind die Reize zu steigern und nach Möglichkeit Bewegungsabläufe einzuordnen. Sie können je nach dem Ziel der Übungsstunde auch lokal begrenzt sein. Die Verbesserung der Schnelligkeit ist an den Bewegungsablauf gebunden. Sie ist schwieriger, weil hier der individuellen Veranlagung Grenzen gesetzt zu sein scheinen. Auch die erhöhte Muskelkraft dient der Steigerung der Schnelligkeit, da Widerstände (Gewicht des eigenen Körpers oder Geräts) schneller überwunden werden können. Schnelligkeitsübungen können schneller wiederholt werden, weil bei ihnen die Ermüdung später eintritt.

Ausdauerübungen erfordern naturgemäß längere Zeit. Auch für sie ist die bestmögliche Bewegungsführung Voraussetzung. Durch Ermüdungserscheinungen während der Übung werden unökonomische Teilbewegungen oder Verspannungen oft abgeschliffen, können sich allerdings auch fixieren. Der Erzieher muß also in jedem Fall darauf achten, daß fehlerhafte Techniken nicht Gewohnheitscharakter annehmen. Zeitliche Dauer und Schnelligkeit der Ausführung werden schrittweise gesteigert. Die Beanspruchung darf aber bei Schülern nicht zu Erschöpfungszuständen führen, weil ernste Organschäden die Folge sein können.

Die Mitarbeit des Arztes (Schularzt) als beratende Instanz ist unerläßlich. Doch auch der Erzieher muß die Entwicklungsgesetze des kindlichen Körpers so gut kennen, daß er Fehler vermeidet. Die Grenze von zulässigem und erwünschtem Überschreiten der Reizschwelle bis zur gefährlichen Überforderung kann nur zu leicht überschritten werden. Geschicklichkeit und Reaktionsschnelligkeit lassen sich dagegen früh schulen und kommen allen Grundtätigkeiten zugute. Alle Spiele mit und ohne Gerät und fließende Übungsfolgen haben hier ihren Platz.

4.3. Methodik des Übens

Das Üben wird in doppelter Zielsetzung vollzogen: Einüben der Bewegungsform, des fließenden Bewegungsablaufs, der Technik im weitesten Sinne also, und Entwicklung der Kondition. Beides geht oft zugleich vor sich. Es kann aber auch nach Schwerpunkten betrieben werden, wenn ein Defizit festgestellt wird. So erfordert der Kugelstoß nicht nur den gekonnten technischen Ablauf der Bewegungsfolgen, sondern auch Schnelligkeit und Kraft, und Schwimmen braucht nicht nur die Beherrschung der bewegungstechnischen Voraussetzungen, sondern ebenso konditionelle Grundlagen. Entsprechend den Bedingungen des motorischen Lernens werden also neue Fertigkeiten zunächst in einfacher Form geübt, wobei wir von vornherein falsche Bewegungen ausschalten. Erst dann werden die Übungsbedingungen gesteigert, um schließlich in rhythmischen Reihen und Übungsverbindungen die fließende, sichere Ausführung zu erreichen. Konditionsverbesserung kann zuerst mit den Übungen vorgenommen werden, deren Ablauf weitgehend beherrscht wird. Dabei ist der ständige Wechsel zwischen Belastung und Ruhe zu beachten. Diese Ruhe kann der völligen oder teilweisen Erholung dienen. Als Intervalltraining ist diese Form der Schulung vom Leistungssport bekannt. Um jeden Schüler wiederholt zur Übung zu bringen, arbeiten wir »im Strom« und steigern die Belastung durch Beschleunigen oder Erschweren der Forderungen. Auch hier kann der Zweck durch Wiederholungen in einer »rhythmischen Übungskette« oder in der Kreisbahn (HANEBUTH, FETZ) erreicht werden.

4.4. Aufbau der Sportstunde

Den Aufbau der Stunde haben besonders K. GAULHOFER und M. STREICHER durchdacht und in ihrem klassischen physiologischen Modell dargelegt. An ihren grundsätzlichen Überlegungen gehen wir nicht vorbei, wenn heute auch minutiös einzuhaltende Formalitäten zurücktreten hinter die primäre Forderung, daß Freude an der Bewegung und Lust am Spiel den Vorrang haben (RECLA, ALTROCK). Physiologische Überlegungen dürfen darüber allerdings nie vergessen werden. Erhalten bleibt der Dreiklang der Einteilung in einleitende Übungen als Auftakt, zur Einstimmung, Auflockerung, zum Wecken der Übungsbereitschaft, in einen Hauptteil mit der Hauptaufgabe Leistungsverbesserung und in den beruhigenden Abschluß, der bei Sprachbehinderten nicht fehlen sollte, wenn auch eine innere Beruhigung eintreten soll. Nach einer oft kurzen Pause werden möglicherweise andersartige Leistungsforderungen wieder Besinnung und Konzentration verlangen.

Es ist wichtig, den Inhalt der Unterrichtsstunde auf ihre Lage im Stundenplan abzustellen. Wenn nach einem langen Schulvormittag kurz vor der Mittagspause starke körperliche Belastungen gefordert werden, ist das so wenig vertretbar, wie wenn nach einer alle Kräfte beanspruchenden Sportstunde eine Klassenarbeit geschrieben oder mathematisches Denken geleistet werden sollen. Die Sportstunde ist daher sinnvoll in den Tagesablauf einzufügen. Sie ist eine in sich abgeschlossene Einheit, bleibt aber Teil eines Gesamtplans.

Dieser Gesamtplan umfaßt einen längeren Zeitabschnitt (mindestens mehrere Wochen). Der Unterricht im Sport muß ebenso systematisch erfolgen wie in anderen Lernfächern und bedarf der gleichen sorgfältigen Vor- und Nachbereitung. Wird die Gestaltung dieser Unterrichtseinheit nicht geplant, bleibt sie der »Intuition« des Lehrers überlassen, dann ist eine wirkungsvolle Erziehungsarbeit illusorisch. Die isolierte Unterrichtsstunde verliert an Wert, wenn sie nicht ihre vorbedachte Fortsetzung in einer Planung auf längere Sicht findet.

5. Übungsgebiete

Sport für Sprachbehinderte muß den unterschiedlichen Gruppen Sprachbehinderter entsprechend verschiedene Akzente setzen, d. h. in der Auswahl des Übungsgutes und der Intensität seines Einsatzes behinderungsspezifisch auswählen. Stammer und Dysgrammatiker weisen z. B. häufiger eine weniger entwickelte Gesamtmotorik auf. Das zentral gestörte Kind ist nicht nur im Sprechakt dysarthrisch, sondern meist auch in seinem gesamten Bewegungsvermögen in gleicher Richtung gestört. Stotterer und Polterer zeigen oft die überhastete, überschießende, ungesteuerte oder gehemmte Bewegungskoordination beim Sprechen und im Gesamt der motorischen Koordination. Dem geübten Beobachter sind Auffälligkeiten schon in Aufbau und Haltung des ruhenden Körpers sichtbar. Alles dies ist bei der Planung und dem Aufbau der Stunden zu bedenken. Sport bei Sprachbehinderten hat also jeweils da besonders anzusetzen, wo Abweichungen von der normalen Form und Bewegung vorliegen.

Bei einer Störung der Bewegungskoordination sind Übungen zur Kraftsteigerung von geringerer Bedeutung als solche zur Verbesserung der Gewandtheit. Bei unruhigen Schülern sind Schnellkraftübungen (Start und Sprint) möglicherweise sogar schädlich, solche zu rhythmisch-dynamischen Bewegungsabläufen aber wichtig. Hilfe liegt in Einzelfällen auch im Hinführen zu Lösung, Entspannung und Ruhe nach motorischer Entladung.

Für die Praxis ist es günstig, daß die Gruppen- oder Klassengröße bei Sprachbehinderten im Vergleich zu normalen Schülerklassen klein ist. Somit kann der

einzelne Schüler länger und häufiger üben. Die Übungsintensität in der Unterrichtseinheit ist größer, Ruhe- und Erholungszeiten sind kürzer.

Es besteht die Gefahr, das weniger belastbare Kind über die Grenzen seiner Leistungs- und Regenerationsfähigkeit hinaus zu fordern. Wir können dies im Stunden- und Übungsaufbau und der Übungszusammenstellung berücksichtigen, indem längere Erholungspausen eingefügt oder weniger hohe Leistungen verlangt werden. Günstiger wäre es, wenn an Stelle der üblichen Unterrichtseinheiten (von meistens 40 bis 45 Minuten) solche von nur 20 bis 30 Minuten, dafür jedoch in größerer Zahl, eingeplant würden. So könnte die Forderung nach der »täglichen Turnstunde« eher erreicht werden.

Die Übungsgebiete und deren Inhalte erschöpfend darzustellen, ist dagegen auf unserem Gebiet ebenso schwierig, wie das für die Leibeserziehung allgemein gilt. »Der Weg von der theoretischen Grundlegung einer planvollen Leibeserziehung in der Schule zur Darstellung einer in der Schulwirklichkeit durchführbaren Praxis wird bestimmt durch die Überlegung, daß es unmöglich ist, einen umfassenden Stoffplan zu bieten« (MESTER).

5. 1. Spiel

Der Bewegungsdrang des Grundschulkindes beweist sich im körperlichen und seelischen Bereich. Das Feld, in dem in dieser Phase Leibeserziehung stattfindet, ist das Spiel. Wenn schon Übungen erfolgen, müssen sie in die Form des Spiels gekleidet sein. Haltungs- und Bewegungserziehung sind darin enthalten, alle Aufgaben haben einen Gegenstand und sind konkret, eine abstrakte Körperschule entfällt. Rhythmik, Singen, musikalische Begleitung und eigenes Musizieren sind oft einbezogen.

Wenn versucht wird, in Bewegungsschichten und Nachahmungsspielen die Phantasie einzuschalten, ist zu bedenken, daß nicht jedes kindgemäße Spiel von Wert ist. Möckelmann weist auf die Gefahr bewegungsarmer Spielerei hin. Es sei nicht Sinn der Leibeserziehung, die Phantasie der Kinder anzuregen, sondern Entwicklungsreize zu bieten (S. 46). Unter diesem Gesichtspunkt wird also die Spielauswahl eingeschränkt. Grundsatz ist, alle oder viele Kinder zu beschäftigen, Ruhe- und Erholungszeiten im notwendigen Umfang einzubauen und langes Warten für die einzelnen zu vermeiden. Lauf- und Wurfspiele unter Einschluß von Vorübungen des Bodenturnens (Kopfübern) und mit Geräten, die noch als Hindernisse nach freier Entscheidung oder schon unter bindenden Ausführungsanweisungen zu überwinden sind, gehören hierher.

Vielen Spielen liegen Regeln zugrunde, zum Teil sind sie als traditionelle Kinderspiele zu übernehmen, andere werden frei gestaltet. Dazu zählen frühe Formen des Einzel- oder Gruppenwettkampfs, aus denen nach und nach entsprechend dem Alter und Entwicklungsstand die Wettkampfformen des Mannschaftsspiels entwickelt werden.

Solche Entwicklungsreihen führen bei den Laufspielen etwa von Haschspielen (Zeck), Schwarzer Mann, Habicht und Henne, Diebschlagen, Kletterbär, Komm mit — lauf weg, Tag und Nacht über Nummernwettlauf, Foppen und Fangen, Paarlauf zu Pendel- oder Kreisstaffeln. Bei den Wurfspielen läuft eine andere Entwicklungsreihe z. B. von Zielball, Keulenball, Burgball, Tigerball, Treibball, Stehball über Neckball, Jägerball, Völkerball zu Ball-über-die-Schnur, Prellball und Rollball.

Dem Einstellen auf Spielgerät und Partner folgt die Einordnung in die Gruppe und schließlich in die Mannschaft. Die »großen« Spiele werden also stufenweise systematisch vorbereitet und erst dann durchgeführt, wenn sie dem Entwicklungs-

stand angemessen sind. Werden in der Oberstufe anspruchsvolle Spiele — oft auf Drängen der Schüler hin — zu früh eingeführt, kann die Entwicklung zur vollen Leistung unterbrochen werden.

Bei den großen Spielen sollte man sich in der Schule für nur eines entscheiden, da die Zeit nicht ausreicht, technische und taktische Voraussetzungen für mehrere zu erarbeiten. Für manche Spielform fehlen auch die Vorbedingungen: genügend Schüler für zwei Mannschaften und ein ausreichend großes Spielfeld. Fußball und Handball, dieser auch in der Form des Hallenhandballs, werden daher in Sonderschulen kaum systematisch betrieben werden können. Anders ist es mit Basketball oder Volleyball. Gerade Volleyball scheint uns für das Spiel kleinerer Gruppen geeignet zu sein. Als seine besonderen Vorzüge sollen die Schulung der Gewandtheit, Schnelligkeit und Sprungkraft herausgestellt werden. Wesentlich ist aber auch die Erziehung zu einem mannschaftsdienlichen Spiel und das Vermeiden von Aggressionen, da es hier keinen körperlichen Kampf Mann gegen Mann gibt, in dem nur zu leicht die Grenzen der Fairneß überschritten werden.

5.2. Leichtathletik

Die Grundformen des Laufens, Springens und Werfens werden bereits in den einfachen Spielformen und im »Hindernisturnen« geübt.

In Übungsformen werden die Grundformen planmäßig zu Leistungsformen weiterentwickelt. Besonders bei den ersten Übungsformen ist nicht Vormachen — Erklären — Nachmachen die Regel, sondern die Bewältigung einer Bewegungsaufgabe. (Wer kann aus dem Lauf mit beiden Beinen zugleich über den »Graben« springen? Wer kann den Ball hoch werfen und vor dem Auffangen eine Rolle vorwärts machen?)

L a u f e n : Laufen durcheinander, in der Geraden, im Kreis, Laufen mit dem Ball oder Seil, Laufen über Hindernisse (auch über den gebückt dastehenden Partner). Startübungen (Wer ist als erster auf ein Zeichen am Ziel, an einem Gerät, an der gegenüberliegenden Wand?), Wettlauf, Hürdenlauf, Dauerlauf, Staffeln.

S p r i n g e n : Hüpfen, Hopsersprung, Schrittsprung, rhythmische Sprungfolge im Lauf, Weitsprünge über flache Hindernisse ohne feste Absprungmarke, Hoch- und Hochweitsprünge über die schräg oder doppelt gespannte Zauberschnur, Sprünge im »Strom«. Sprungstaffeln, Hoch- und Weitsprung unter Wettkampfbedingungen.

W e r f e n u n d S t o ß e n : Weit- und Zielwurf mit Schlagbällen, Gymnastikbällen, Handbällen, Ballwurfstaffeln. Aus dem Schlagwurf in der Leistungsform Entwicklung des Speerwerfens, aus dem Stoßen des Medizinballs Entwicklung des Kugelstoßens, aus dem Schleuderballwurf Entwicklung des Diskuswurfs. Auch hier wird für die Oberstufe der Sonderschule eine Beschränkung notwendig und allenfalls die technische Erarbeitung einer oder zweier Wettkampfformen möglich. Sie kann zum Erlebnis der objektiv gemessenen Leistung führen.

5.3. Geräteturnen

Es baut ebenfalls auf Spielformen auf. Wichtigste »Geräte« sind zunächst der Boden und der Partner.

Von der Grundform des Purzelbaumes führt eine Entwicklungsreihe über Rollen vorwärts und rückwärts, Rollenkombinationen und Flugrollen zum Salto, vom einfachen Grätsch- oder Hochsprung an Bock oder Kasten zu Flanken, Wenden, Kehren und Längssprüngen, vom Schwingen und Schaukeln zu Umschwüngen, Schwungstemmen und Kippen.

Wettkampfformen und Übungsverbindungen sind dabei kindgemäß im Gegensatz zu den einengenden Bedingungen des Riegenturnens. Gefahren liegen in zu früh und einseitig betriebenen Stütz- und Hangübungen. Dies ist gerade für den haltungsschwachen Typ zu bedenken, den wir unter Sprachbehinderten (Stotterern) häufig antreffen. Vorzüge des Turnens an Geräten liegen u. a. in der Erziehung zu Mut und Selbstüberwindung. Die vollständige Beherrschung des Gerätes kann allerdings mit den Mitteln der Schule nicht erreicht werden.

5.4. Gymnastik

Die Gymnastik, in die wir auch den Tanz einbeziehen, ist für die Erziehung Sprachbehinderter darum von besonderer Bedeutung, weil Störungen des rhythmischen Bewegungsverhaltens oft beobachtet werden. Gymnastik und Rhythmik sind heute stärker in den Bildungsplänen berücksichtigt und keineswegs dem weiblichen Geschlecht allein vorbehalten. Das Erlernen zeitlich geordneter Bewegungsabläufe im Wechsel zwischen Spannung und Entspannung, im körpereigenen Rhythmus oder im durch Begleitinstrumente vorgegebenen Zeitmaß führen zu Bewegungsfreude und Bewegungssicherheit. Aufbau- und Haltungsübungen sind in ihr ebenso wie Einordnungsübungen enthalten. Der Leistungsgedanke tritt hier zurück, die frohe und befreite Ausführung ist wichtig.

Gymnastik kann ohne oder mit Handgeräten, zu denen wir Ball, Seil, Reifen, Keulen, Zauberkreis zählen, betrieben werden. Grundformen der Bewegungsbildung sind Gehen, Federn, Hüpfen, Laufen, Springen in vielen Formen. Zum Tanz gehören die Singspiele des Kleinkindalters bis zur Folklore und den durch moderne Rhythmen bestimmten Tänzen.

5.5. Schwimmen

Ist der Schwimmunterricht schon ganz allgemein von besonderer Bedeutung, so muß er für den Sprachbehinderten im besonderen gefordert werden. Atmung und Haltung, Kondition und Koordination werden durch ihn in gleicher Weise gefördert.

Meistens wird mit dem Schwimmunterricht zu spät begonnen. Er sollte bereits stattfinden, bevor durch das einsetzende Längenwachstum die Einheitlichkeit der Bewegungsführung verlorengeht und damit auch das Selbstvertrauen gemindert ist. Durch die in dieser Entwicklungsphase vergrößerte Körperoberfläche verliert der Körper bei längerem Aufenthalt im kalten Wasser auch zuviel Eigenwärme. Es wäre demnach günstiger, mit dem Schwimmen spätestens bei Beginn der Schulpflicht einzusetzen, da es mit 4- bis 5jährigen aus organisatorischen Gründen noch nicht möglich ist. Wünschenswert sind in jedem Falle Schwimmbecken mit geringeren Ausmaßen und erhöhter Wassertemperatur (Schulschwimmbecken). Am Anfang stehen Wassergewöhnungsübungen, die zunächst in Spielformen ablaufen, wie wir sie auch in der Halle oder auf dem Rasen kennen. Sie lassen den Schüler Auftrieb und Wasserwiderstand erfahren und führen dazu, daß er von Anfang an die Ein- und Ausatmung aktiviert.

Um möglichst früh das Erlebnis zu verschaffen, schwimmen zu können, neigen wir dazu, mit dem Freistil (Kraulen) zu beginnen, das wir aus dem Gleiten auf dem Wasser, dem Sich-treiben-Lassen, über ein »Paddeln« als Vorstufe des Armwechsellzugs entwickeln. Mit Partnerhilfe oder am Beckenrand üben wir den Beinschlag, um möglichst bald Armzug und Beinschlag zu kombinieren.

Schwimmgürtel benutzen wir nur, um eine bessere Wasserlage zu erreichen, wenn die Schwimmbewegung in einfacher Form schon beherrscht wird.

Neben dem schnell zur Ermüdung führenden Kraulen pflegen wir auch das Brustschwimmen, nicht zuletzt wegen seiner hervorragenden Bedeutung für die Körperhaltung. Gleichzeitig mit dem Schwimmen lassen wir Abstoßen vom Beckenrand und Gleitsprünge üben, die schon der Nichtschwimmer ausführen kann.

Ziel des Schwimmens ist Sicherheit im Wasser, bis zur Mittelstufe das Freischwimmen und Kopfsprünge, späterhin bis zum Schulabschluß das Rettungsschwimmen.

5.6. Andere Sportarten

Von nicht minderer Bedeutung können andere Sportarten sein, die aber wegen des Aufwands, den ihre Durchführung erfordert, kaum verwirklicht werden können oder an Voraussetzungen gebunden sind, die nicht überall bestehen. Sie haben daher im allgemeinen im Lehrplan der Sonderschulen keinen Platz, wohl aber können sie in Heimen, die unter anderen Bedingungen arbeiten, bei Kuraufenthalten, Klassenverschiebungen und -reisen durchgeführt werden.

Hierzu können Bogenschießen, Reiten, Rudern, Segeln, Fechten, Ringen, in bestimmten Fällen auch Boxen, gezählt werden. Hervorzuheben sind weiterhin alle Arten des Wintersports (Skilauf, Eislauf und Rodeln), bei dem in frischer Luft alle Schüler zu gleicher Zeit beschäftigt und in umfassender Weise beansprucht werden.

Zuletzt soll auf das Wandern hingewiesen sein, das bewußt und systematisch in die Erziehungsarbeit einbezogen werden sollte und gerade älteren Schülern und Jugendlichen ein ganzes Übungsprogramm ersetzen kann.

6. Zusammenfassung

Der Sport hat für den Sprachbehinderten eine besondere Bedeutung, weil er geeignet ist, Störungen der körperlichen und seelischen Entwicklung auszugleichen, die allgemeine Leistungsfähigkeit zu erhöhen und mit der Normalisierung und Festigung der Gesamtstruktur auf die Persönlichkeit einzuwirken. Er ist fester Bestandteil jedes Erziehungsplans und wirkt direkt auch als Mittel der Sprechkorrektur, indem er günstige Voraussetzungen zum Sprechablauf schafft.

In der Auswahl des Übungsguts sind die jeweilige Entwicklungsstufe und die Sprachbehinderung zu berücksichtigen. Geeignete Übungsstätten sind notwendig: ein gedeckter größerer Raum (Turnhalle oder Gymnastikraum oder beides), eine Rasenfläche, Schwimngelegenheit (nach Möglichkeit Schulschwimmbecken).

Für den Sport muß genügend Zeit zur Verfügung stehen. Drei oder gar nur zwei Turnstunden in der Woche sind nicht ausreichend. Die tägliche Bewegungszeit ist anzustreben.

Literatur:

- Bernhard, G.: Leichtathletik der Jugend, Teil I u. II. Wien — München, 1959 und 1962.
Fetz, F.: Allgemeine Methodik der Leibesübungen. Wien, 1961.
Feudel, E.: Rhythmische Erziehung am gehemmten Kind, in: Ztschr. für Heilpäd., Kongreßbericht 1957.
Fitz, O.: Schach dem Stottern. Freiburg, 1961.
Geissler, A.: Freudvolle Spiele für das 1. bis 10. Schuljahr. Frankfurt, 5/1966.
Grupe, O., u. a.: Einführung in die Theorie der Leibeserziehung. Schorndorf, 1968.
Hammelsbek, O.: Leibeserziehung in der Gesamterziehung. Schorndorf, 1961.
Hanebuth, O.: Grundschulung zur sportlichen Leistung. Frankfurt, 4/1966.
Hecker, E.: Bewegung heilt. Gütersloh, 1960.
Koch, K.: Grundschulturnen an Geräten. Schorndorf, 2/1967.
Koch, K., und Mielke, W.: Die Gestaltung des Unterrichts in der Leibeserziehung. Schorndorf, 1968.
Mester, L.: Grundfragen der Leibeserziehung. Braunschweig, 1962.

- Meusel, H.: Vom Purzelbaum zum Salto. Schorndorf, 2/1965.
 Möckelmann, H.: Leibeserziehung und jugendliche Entwicklung. Schorndorf, 3/1959.
 Nöcker, J.: Die biologischen Grundlagen der Leistungssteigerung durch Training. Schorndorf, 1966.
 Orthmann, W.: Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik. Berlin, 1969.
 Paschen, K.: Didaktik der Leibeserziehung. Frankfurt, 1961.
 Recla, J.: Frohes Spielen. Frankfurt, 1955.
 Röthig, P.: Rhythmus und Bewegung, in: Reihe »Beiträge zur Lehre und Forschung der Leibeserziehung«, Bd. 28. Stuttgart, 1967.
 Schede, F.: Grundlagen der körperlichen Erziehung. Stuttgart, 4/1961.
 Seybold-Brunnhuber, A.: Üben und Spielen mit dem Ball, Üben und Spielen mit dem Seil. Frankfurt, 1962.
 Ungerer, D.: Leistungs- und Belastungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter. Schorndorf, 1967.
 Wegener, H.: Motorik, motorische Begabung, in: Enzyklopäd. Hd. der Sonderpäd., Bd. II. Berlin, 3/1969, S. 2208 ff.
 Wiechmann, H.: Die Leibeserziehung in der Sprachkrankenschule, in: Die Sprachheilarbeit, 3.—4./1962.
 Wiemann, K.: Spiel mit. Frankfurt, 1960.
- Anschrift des Verfassers: Joachim Wiechmann, Oberschulrat, 2000 Hamburg 62, Wittekopsweg 35.

Otto Braun, Stuttgart

Probleme und Möglichkeiten der Lernmotivierung sprachbehinderter Kinder in Unterricht und Therapie in Schulen für Sprachbehinderte

1. Einleitung

Die Komplexität des Frage- und Untersuchungsfeldes, das mit dieser Themenstellung angesprochen wird, verlangt zumindest in zweifacher Hinsicht präzisierende Beschränkung:

- 1) hinsichtlich der gegenwärtigen Situation sprachbehinderten-pädagogischer Praxis,
- 2) hinsichtlich der begrifflich theoretischen Voraussetzungen.

1.1. Die gegenwärtige Wirklichkeit der sonderpädagogischen Betreuung sprachlich behinderter Kinder und Jugendlicher besteht in einer Vielfalt von Aufgabenstellungen, von sonderpädagogischen und therapeutischen Maßnahmen und Vorgehensweisen sowie unterschiedlichen sonderpädagogisch und logopädisch ausgerichteten Organisationsformen — einer Vielfalt, die ihren Grund letztlich in der Heterogenität der sprachlichen Störungsbilder hat, und zwar nicht nur bezüglich der Artung und des Ausmaßes, sondern auch bezüglich der Häufigkeit und des Zeitpunktes des Auftretens, bezüglich der Verursachungs- und Entstehungsbedingungen und insbesondere bezüglich der konsekutiven Auffälligkeiten und Deviationen des Leistungs- und Sozialverhaltens.

Um einen Überblick über den gegenwärtigen Stand der schulischen Sondererziehung sprachbehinderter Kinder in der BRD zu bekommen, haben wir — am Institut für Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen — im Jahre 1971 eine umfangreiche Fragebogenerhebung durchgeführt. Für die Erörterung unseres Themas interessant sind lediglich die folgenden Teilergebnisse:

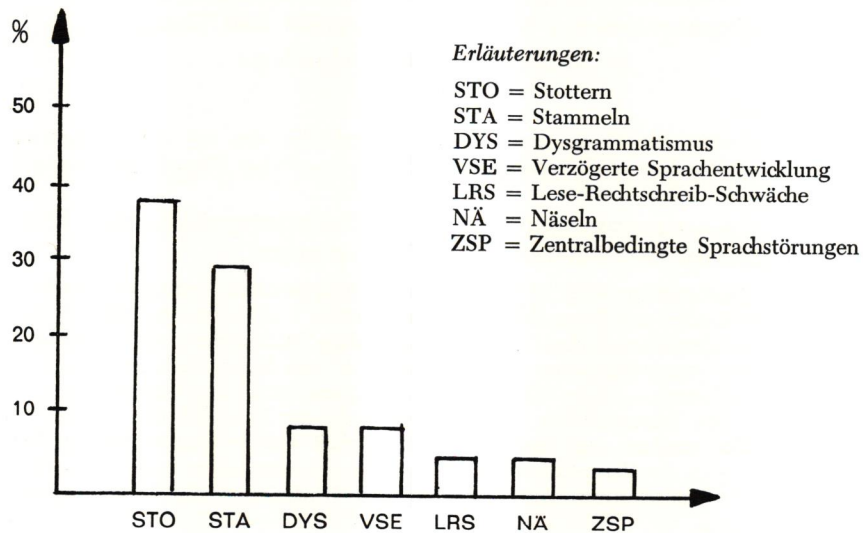
Von den 1971 in der BRD bestehenden 356 Sprachbehindertenklassen wurden in der genannten Fragebogenuntersuchung 147 Klassen — über die ganze BRD verstreut — mit insgesamt 2080 sprachbehinderten Schülern erfaßt. Bei einer durchschnittlichen Klassenstärke von 13,6 Schülern läßt sich demnach bei 356 Sprachbehindertenklassen ein Gesamtbestand von rund 4850 sonderschulisch betreuten sprachbehinderten Kindern in der BRD annehmen.

Für die Verteilung der Häufigkeit der verschiedenen sprachlichen Behinderungsformen bei den sonderschulisch erfaßten sprachbehinderten Schülern ergab sich folgendes Bild:

Tab. 1: Verteilung der Häufigkeit der verschiedenen sprachlichen Störungsbilder bei 2080 sonderschulisch erfaßten sprachbehinderten Schülern

Sprachbehinderungsform	f	f %
Verzögerte Sprachentwicklung	187	9
Dysgrammatismus	179	9
Stammeln	627	30
Näseln	96	5
Stottern	796	38
Lese-Rechtschreib-Schwäche	110	5
Zentralbedingte Sprachstörungen	85	4

Abb. 1: Verteilung der Häufigkeiten der verschiedenen sprachlichen Störungsbilder in Prozent bei 2080 sonderschulisch erfaßten sprachbehinderten Schülern

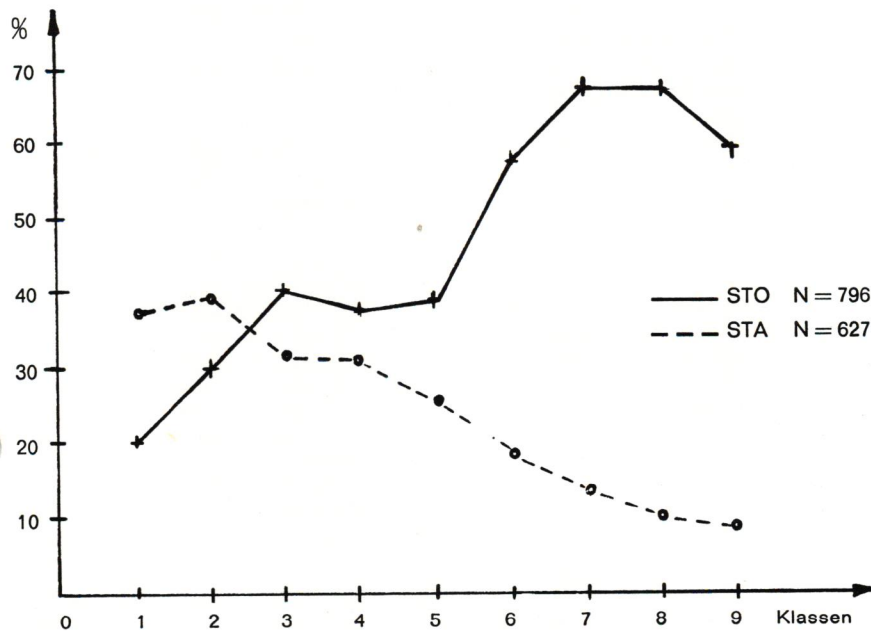


Kategorisieren wir nach einem übergeordneten Einteilungskriterium, etwa nach der von BECKER und SOVAK im Lehrbuch der Logopädie (1971) vorgeschlagenen Gruppierung in »Entwicklungsstörungen der Sprache« einerseits und in »früh- und spät-erworbene Störungen der Sprache« andererseits, bestätigt sich erneut, daß es die

Schule für Sprachbehinderte in der Hauptsache mit »Störungen der Sprachentwicklung« und »reaktiven Sprachstörungen« (als der größten Untergruppe der früh- und späterworbenen Störungen der Sprache, die dem Aufgabengebiet der Sprachbehindertenschule zufallen) zu tun hat. Die häufigsten kindlichen Sprachstörungen sind Entwicklungsstörungen und psychoreaktive Störungen der Sprache.

Die hieraus zu folgernde Notwendigkeit eines gegliederten Aufbaus der Sprachbehindertenschule in zwei Unterabteilungen, d. h. eine Differenzierung der Schüler nach Sprachentwicklungsgestörten einerseits (einschließlich der zentral bedingten Sprachstörungen und des Näsels) und vornehmlich nach Stotterern andererseits, hat u. a. JUSSEN schon 1964 sprachwissenschaftlich zu begründen versucht. Allerdings erscheint diese Forderung der Differenzierung der Schüler nach Art der Sprachstörungen in einem etwas anderen Licht und erst recht des erneuten Überdenkens wert, wenn wir weiter nach der Verteilung der beiden häufigsten Störungsformen der Sprache, des Stotterns und des Stammelns, über die verschiedenen Schuljahre hinweg fragen.

Abb. 2: Verteilung von Stottern und Stammeln in den Klassen 1—9
(N = 2080 Schüler aus 147 Sprachbehindertenklassen)



Zunächst drängt sich dem Betrachter der beiden zunehmend stärker divergierend verlaufenden Kurvenzüge sicherlich die Frage nach dem Zustandekommen dieser »Schere« auf. Eine Diskussion der vermutlich diese Verteilungsstruktur der Sprachbehinderungsformen in der Schule für Sprachbehinderte bedingenden Entstehungs- und wahrscheinlich bestimmter Selektionsmechanismen müssen wir uns an dieser Stelle versagen. Es soll rein deskriptiv vorgehend auf den Wendepunkt hin-

gewiesen werden, der am Ende der 5. Klasse liegt und der das Bestehen eines völlig anderen strukturellen Aufbaus der Oberstufe der Sprachbehindertenschule anzeigt.

Die Annahme eines Zusammenhangs mit der für sprachbehinderte Kinder praktisch letzten Möglichkeit des Übertritts in eine weiterführende Schule nach dem 5. Schuljahr ist sicherlich berechtigt. Vergrößernd kann man festhalten, daß sich der Schülerkreis der Grundschulstufe der Schule für Sprachbehinderte tatsächlich vorwiegend aus den beiden Gruppen sprachentwicklungsgestörter und stotternder Kinder zusammensetzt, während die Arbeit in der Hauptschulstufe überwiegend in Unterricht und sprachheilpädagogischer Behandlung der stotternden Schüler besteht. Die stotternden Schüler scheinen von wenigen Ausnahmen abgesehen während ihrer gesamten Schulzeit auf die Sonderschule für Sprachbehinderte angewiesen zu sein. Sie so effektiv wie möglich zu unterrichten und logopädisch zu behandeln, stellt den Sprachbehindertenlehrer täglich vor neue Probleme und nicht geringe Schwierigkeiten, zumal die meisten stotternden Kinder erst dann in die Sprachbehindertenschule umgeschult werden, wenn es trotz normaler intellektueller Voraussetzungen in der Grund- und Hauptschule nicht mehr weitergeht.

Die behinderungsspezifische Organisation des Unterrichts und der speziellen sprachtherapeutischen Behandlung der Kinder in der Schule für Sprachbehinderte hat

- von der Heterogenität der sprachlichen Behinderungen,
- von den mit diesen in jeweils unterschiedlicher Ausprägung verbundenen Folgewirkungen auf Leistungs- und Sozialverhalten und vor allem
- von der durch die in jeweils besonderer Weise gestörte Sprache bedingten recht unterschiedlichen Lernfähigkeit und Lernbereitschaft der Schüler auszugehen.

Für die Operationalisierung der Doppelaufgabe der Schule für Sprachbehinderte, von Unterricht und Therapie, in konkret realisierbare Lernziele und für die Bereitstellung der adäquaten unterrichtlichen Maßnahmen, d. h. für den Einsatz der mit den zielorientierten Lernformen der Schüler möglichst optimal korrespondierenden Aktionsformen des Lehrers, fehlen bislang verlässliche behinderungsspezifische Orientierungsdaten und Kriterien. Zwar liegen Ergebnisse einiger Einzeluntersuchungen über Besonderheiten in Leistung und Verhalten sprachlich behinderter Kinder vor, aus denen sich jedoch bei näherem Zusehen nur schwerlich sonderpädagogische und logopädische Konsequenzen für den Praktiker derart folgern lassen, daß sie als Bausteine und Richtmarken einer fachrichtungsspezifischen Didaktik und Methodik gelten könnten. Der Hauptgrund für diese Schwierigkeiten scheint unseres Erachtens im Fehlen oder zumindest in der mangelhaften Transparenz eines — wenn auch vorläufigen — theoretischen Konzepts oder Modells der Schule oder der Didaktik und Methodik des Unterrichts und der Behandlung der Schule für Sprachbehinderte zu liegen.

Wir haben daher nach Anregung und Beratung durch Herrn Prof. Orthmann im Studienjahr 1971/72 — von Überlegungen über die Bedeutung lern- und motivationspsychologischer Theorien und Befunde für ein didaktisch-methodisches Modell der Schule für Sprachbehinderte ausgehend — eine Reihe empirischer Untersuchungen zur Besonderheit des sprachbehinderten, hier: stotternden, Schulkindes durchgeführt, um Ausgangsdaten einer empirischen Begründung eines didaktisch-methodischen Konzepts der Sprachbehindertenschule zu erhalten.

Ausgangsthese der strategischen Planung des Vorhabens war:

Wenn die Schule für Sprachbehinderte nur jene sprachgestörten Kinder sonder-

pädagogisch zu betreuen hat, »die infolge von Mängeln der sprachlichen Ausdrucks- und Mitteilungsfähigkeit trotz normaler Begabung in ihrer geistigen, charakterlichen, sozialen und beruflichen Entwicklung beeinträchtigt sind« (Richtlinien ... 1970, S. 537), ist nach jenen Bedingungsvariablen zu fragen, die verhindern, daß die bei sprachbehinderten Kindern vorhandenen und auch psychometrisch feststellbaren Fähigkeiten, insbesondere die vorhandene Lernfähigkeit oder Begabung, in entsprechenden schulischen Leistungen und Erfolgen zur Auswirkung kommen. Von den im allgemeinen für Schulversagen bekannt gewordenen wichtigsten Erklärungsprinzipien wie »mangelnde Schulreife, allgemeine Mängel der Intelligenz, Fehlen spezifischer, besonders für die Schule wichtiger Begabungen, Mängel an Persönlichkeitsausstattung, vor allem der Motivation und der Arbeitshaltung, und endlich besondere Umwelteinflüsse, vor allem die des Elternhauses und der Schule selbst« (KEMMLER, 1967, S. 12/13) sind für das Scheitern sprachbehinderter, bzw. hier: stotternder, Schüler in der Normalschule in ganz besonderer Weise *motivationale Bedingungen* verantwortlich zu machen. Damit sind wir bei Punkt 2: den begrifflich-theoretischen Voraussetzungen unserer Erörterungen.

1.2. Die Begriffe Lernmotivierung und Lernmotivation definieren wollen heißt: mehr oder weniger einem der von der Motivationspsychologie angebotenen motivationstheoretischen Konzepte oder Modelle zu folgen. Nicht zuletzt der Möglichkeiten der Bestimmung unterschiedlicher Ausprägungen und Artungen von Motiven wegen haben wir unseren Untersuchungen das auf McClelland zurückgehende Motivationsmodell von H. HECKHAUSEN (1963, 1969) zugrunde gelegt. Danach ist die Lernmotivierung neben der individuellen Lernfähigkeit oder Begabung eine der wesentlichsten Bedingungsvariablen schulischer Leistungsfähigkeit und Tüchtigkeit. Während sachstruktureller Entwicklungsstand, kognitiver Stil, Motivationen und Wertungseinstellungen zu einem bestimmten Stoffgebiet zeitlich relativ überdauernde und nicht situationsgebundene Bedingungsvariablen darstellen, »ist nur die Lernmotivierung in entscheidender Weise von situativen Faktoren abhängig« (Heckhausen, 1969, S. 194).

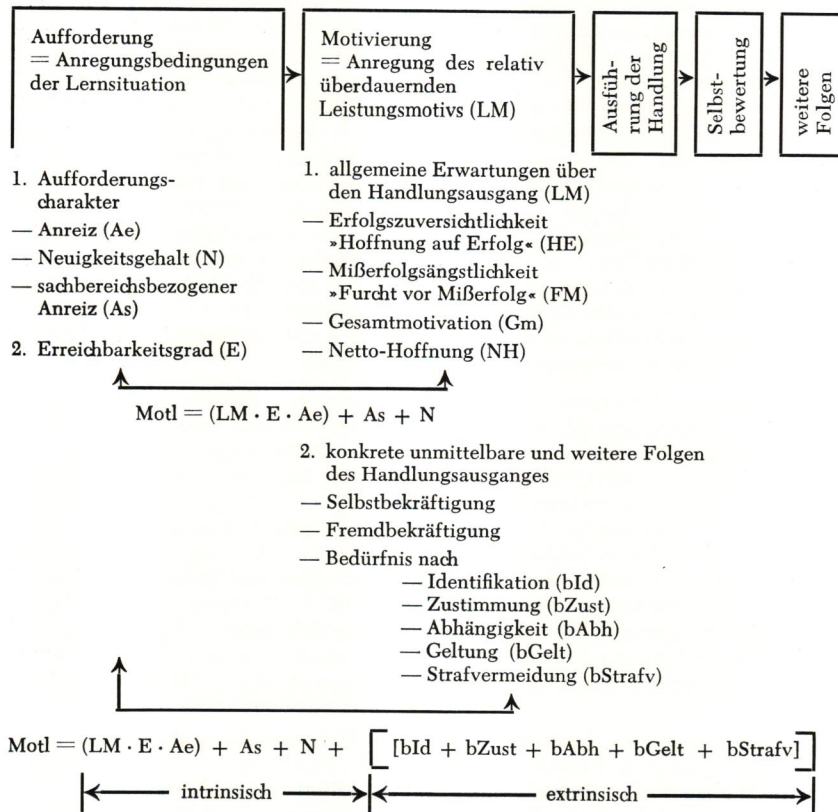
Zur Verdeutlichung und Veranschaulichung des Wirkungsgefüges der für die Lernmotivierung wichtigsten Bedingungsvariablen hat Heckhausen (1972) das folgende auf Seite 52 abgedruckte »Prozeßmodell der Motivation« vorgeschlagen: Lernmotivierung wird »als Produkt der Wechselwirkung von relativ überdauernden Zügen der Persönlichkeit und von momentanen Eigenschaften der Situation« (Heckhausen, 1969, S. 194) definiert.

Die Anregungsbedingungen einer gegebenen Lernsituation betreffen die jeweilige Organisation und Gestaltung des Unterrichts und meinen vor allem die Variablen

- (1.) Aufforderungscharakter der Aufgabe, also Anreiz und Neuigkeitsgehalt der Aufgaben und die Anreize, die vom betreffenden Fach- oder Stoffgebiet ausgehen.
- (2.) Erreichbarkeitsgrad des Leistungsziels als geschätzte Erfolgswahrscheinlichkeit beim Lösen der Aufgabe in Abhängigkeit vom jeweils erreichten sachstrukturellen Entwicklungsstand und von der Artung des kognitiven Stils des einzelnen Schülers;
die Dosierung eines mittleren Erreichbarkeitsgrades bzw. Schwierigkeitsgrades stellt für den Lehrer das bedeutsamste Mittel dar, beim Schüler das (intrinsische) Leistungsmotiv in einer Lernsituation anzuregen.

Zu den *überdauernden Persönlichkeitsvariablen* gehören in erster Linie verschiedene Motivationen, in zweiter Linie Wertungseinstellungen gegenüber den verschiedenen Lehrstoffen des Unterrichts. Leistungsmotivation, die unter den Motivationen den

Abb. 3: Prozeßmodell der Lernmotivierung



zentralen Platz einnimmt, definiert Heckhausen in Anlehnung an McClelland »als Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in allen jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder mißlingen kann« (Heckhausen, 1969, S. 194).

Das relativ überdauernde Leistungsmotiv oder Leistungsbedürfnis besteht in allgemeinen Erwartungen über den Handlungsausgang, sei es als

- allgemeine Erfolgszuversichtlichkeit (Hoffnung auf Erfolg, HE) oder als
- allgemeine Mißerfolgsängstlichkeit (Furcht vor Mißerfolg, FM).

Bei der Messung der aktualisierten Leistungsmotivation mittels des »Thematischen Auffassungstests« von McClelland in der Heckhausenschen Bearbeitung ergibt die Summe aller Punktwerte für Hoffnung auf Erfolg (HE) und Furcht vor Mißerfolg (FM) die Gesamtmotivation Gm. Die Differenz der Punktwerte für HE und FM wird als Netto-Hoffnung (NH) bezeichnet und gibt an, ob die Motivation mehr erfolgsorientiert (bei positivem Wert) oder mehr mißerfolgsorientiert (bei negativem Wert) ist.

Leistungsmotivation, Erreichbarkeitsgrad und Aufforderungscharakter sind unmittelbar sach- und aufgabenbezogen und bewirken die sogenannte *intrinsische Lernmotivierung*. Allerdings gelingt dem Lehrer in der täglichen Schulpraxis nur selten eine rein sachorientierte Motivierung des Lernens. Diese beruht in der Regel »auf einem Wechselspiel von intrinsischen und extrinsischen Bedingungsvariablen« (Heckhausen, 1969, S. 197). Verständlicherweise sind letztere, die von außen kommenden, sachfremden, Komponenten in ihrer lernmotivierenden Wirkung zwar von nicht zu unterschätzender Bedeutung, aber auf die Dauer weniger effektiv, da sie an die Präsenz einer jeweils bestimmten Lehrerpersönlichkeit und Klassenstruktur gebunden sind.

2. Untersuchungen zur Leistungsmotivation stotternder Kinder in der Schule für Sprachbehinderte

Bei Durchsicht der älteren und neueren Literatur über Stottern und dessen Auswirkung auf Leistung und Verhalten läßt sich eine Reihe unterschiedlicher beobachteter und vermuteter Eigenschaften und Verhaltensweisen, die den Stotternden zugeschrieben werden, auffinden. Die meist sehr allgemein gehaltenen Aussagen zum Leistungsverhalten stotternder Kinder sind fast durchweg Ergebnisse persönlicher Beobachtungen und Erfahrungen in der therapeutischen und schulischen Praxis und insofern Daten, die über das subjektiv beschreibende und — zum Stereotypisieren neigende — beurteilende Vorstadium empirisch-wissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung kaum hinausreichen. Verlässliche empirische Untersuchungen zur Leistungsmotivation bei stotternden Kindern fehlen bisher.

Anknüpfend an die Ergebnisse der Untersuchung von W. HENNIG (1959), der u. a. eine auffallende Leistungsvariabilität und auch gelegentlichen Leistungsverzicht im schulischen Bereich bei stotternden Kindern feststellte, begann G. KNURA (1970) erstmalig den »Einfluß motivationaler Bedingungen auf die Lernleistung« bei stotternden und nichtstotternden Volksschulkindern experimentell zu ermitteln. Sie stellte fest, daß die Anregungsvariable »Lernauftrag« bei der Gruppe der stotternden Schüler für die Lernmotivierung signifikant wirksamer war als bei der Gruppe der nichtstotternden Schüler. Stotterer wurden durch Lernauftrag eher und stärker lernmotiviert als Nichtstotterer. Bei Fortfall des Lernauftrags und bei überhöhten Leistungsanforderungen resultierten gegenüber der Vergleichsgruppe größere Heterogenität in der Leistung und Leistungsabfall. Knura folgert: »Demnach wären Stotterer . . . eher bereit, mittels Leistungsmotivation bereits auf leichte Veränderung heftig zu reagieren, und zwar in der Weise, daß die Motivationsrichtung (Hoffnung auf Erfolg bzw. Furcht vor Mißerfolg) plötzlichem Wechsel unterworfen sein könnte und damit die erheblichen Leistungsschwankungen vieler Stotterer mit verursachen würde« (1970, S. 10).

Während Knuras Untersuchung zur Lernmotivierung stotternder Schüler auf seiten der situationsabhängigen Anregungsvariablen ansetzte, zielt unsere Untersuchung auf direkte Erfassung der für das schulische Lernen wichtigsten, relativ überdauernden Persönlichkeitsvariablen, auf die Bestimmung der Leistungsmotivation sowohl in ihrem Ausprägungsgrad als auch nach ihrer vorwiegenden Ausrichtung der beiden Grundtendenzen »Hoffnung auf Erfolg« und »Furcht vor Mißerfolg«.

2.1. Planung der Untersuchung

Bereits während des WS 1970/71 begannen wir am Institut für Sonderpädagogik Reutlingen mit der Planung einer mehrdimensionalen vergleichenden Untersuchungsreihe an stotternden Schülern der 5. bis 7. Klassen an Sprachbehindertenschulen und

nichtstotternden Schülern aus entsprechenden Klassen an Hauptschulen in Baden-Württemberg.

In Arbeitsgruppen von jeweils 2 bis 3 Mitarbeitern sollten zunächst Vorversuche und Versuchsanordnungen zur Untersuchung der für das schulische Lernen stotternder Kinder relevant erscheinenden Konstrukta wie Leistungsmotivation, Anspruchsniveau, soziale Kognition und Motivation, Ängstlichkeit und Aggressivität erarbeitet werden.

Da für das gesamte Vorhaben einer breit angelegten Datenerhebung von nur wenig differenzierten und strukturierten Vorstellungen und Überlegungen auszugehen war, da keine verlässlichen Kriterien darüber verfügbar waren, welche Daten für stotternde Schüler von besonderer schulischer Relevanz sein werden, und da schließlich entsprechende experimentelle Untersuchungen bei stotternden Schülern bisher so gut wie gar nicht durchgeführt wurden, muß nachdrücklich festgestellt werden, daß die intendierten Untersuchungen zum schulischen Verhalten stotternder Kinder im Sinne explorativer Studien oder erkundender Experimente anzusetzen waren und als solche aufzufassen und zu bewerten sind.

2.2. Durchführung der Untersuchung

Die gesamte Untersuchungsreihe wurde im SS 1971 an stotternden Schülern der 5., 6. und 7. Klassen der Sprachbehindertenschulen in Karlsruhe, Mannheim und Stuttgart und an nichtstotternden Schülern der entsprechenden Hauptschulklassen in Ludwigsburg, Reutlingen und Stuttgart durchgeführt. Die Daten wurden in dankenswerter Weise von Frau Fürchtenicht-Bönnig, Herrn Eisenberg und Herrn Maier erhoben (J. MAIER, M. FÜRCHTENICHT-BÖNNIG und M. EISENBERG, 1972).

Die Versuchsgruppe der Stotterer umfaßte alle zum genannten Zeitpunkt in Baden-Württemberg in Sonderschulen für sprachbehinderte Kinder und Jugendliche erfaßten stotternden Hauptschüler (55 Vpn), während die Kontrollgruppe der nichtstotternden Schüler (55 Vpn) nach Zufall aus Hauptschulen in Ludwigsburg, Reutlingen und Stuttgart ausgewählt wurden.

Von den 55 stotternden Hauptschülern waren 42 Knaben und 10 Mädchen (dieses Verhältnis von 4 : 1 entspricht dem Ergebnis bei LUCHSINGER/ARNOLD, 1970, S. 156) mit einem Gesamtdurchschnittsalter von 12;8 Jahren. Der jüngste Pb war 10;8 Jahre, der älteste Pb 14;6 Jahre alt. Die Kontrollgruppe sollte der Versuchsgruppe in Umfang, Klassenzugehörigkeit, Geschlecht, ökologischen Verhältnissen und Intelligenz approximativ entsprechen und wurde deshalb mittels eines kombinierten Auswahlverfahrens von Cluster- und Zufalls-Sampling organisiert.

2.3. Das Untersuchungsinstrument

Zur Feststellung des relativ überdauernden Leistungsmotivs bei den Schülern der genannten Versuchs- und Kontrollgruppe wurde der »Thematische Auffassungstest (TAT) zur Messung der Leistungsmotivation für Schüler« von MEYER, HECKHAUSEN und KEMMLER (1965, S. 302—328) verwendet. Diese in Anlehnung an den Heckhausenschen Leistungsmotivations-TAT (1963) entwickelte Jugendform besteht aus 7 Bildtafeln, zu denen Phantasiegeschichten erzählt werden sollen. Das erste Bild (0) dient der Eingewöhnung in die Testsituation und ist daher neutral gehalten, während die übrigen Bilder leistungsthematischen Anregungsgehalt haben. Die Bilder 1, 3, 5 sollen stärker Erfolgsthematik, die Bilder 2, 4, 6 stärker Mißerfolgsthematik evozieren.

Beispiel für ein Erfolgsbild: Bild 3

Ein Schuljunge sitzt an einem Tisch. Er hat einen Bleistift in der Hand; vor ihm liegt ein aufgeschlagenes Heft. Er lächelt dem Betrachter entgegen.

Beispiel für ein Mißerfolgsbild: Bild 6

Ein Schuljunge sitzt mit einem eher betrübten oder mißmutigen Gesicht am Tisch und schreibt in einem Heft. Hinter ihm steht eine Frau — offensichtlich seine Mutter — und schaut ihm über die Schulter.

Nach Exposition jedes Bildes (20 Sekunden lang) werden 4 Fragen vorgegeben:

1. Was geschieht da wohl? Was machen die da? Wer könnte das wohl sein?
2. Wie ist es zu dem Ganzen gekommen? Was ist da wohl vorher passiert?
3. Was denken die da auf dem Bild und was wollen die?
4. Wie geht das Ganze weiter, und wie geht alles aus?

Die von den Kindern zu diesen Bildern und Fragen gegebenen Antworten werden nach der spezifischen Gerichtetheit der Leistungsmotivation (erfolgs- versus mißerfolgsorientiert) und nach der Höhe der zum Ausdruck kommenden Gesamtmotivation mit Hilfe des Heckhausenschen inhaltsanalytischen Auswertungsschlüssels (1963) ausgewertet.

Für jede Vp werden die Punktwerte für die aufgefundenen Inhaltskategorien für »Hoffnung auf Erfolg« (HE) und »Furcht vor Mißerfolg« (FM) in den Antworten zu allen 6 Bildern addiert. So ergeben sich für jede Vp zwei Rohpunktwerte, für HE und FM getrennt. Die Addition aller für beide Variablen HE und FM ermittelten Scores ergibt den Punktwert für die »Gesamtmotivation«, die Subtraktion den Punktwert für »Netto-Hoffnung« (NH), d. h. die allgemeine Erfolgszuversichtlichkeit. Da zum einen zunächst eine Erprobung dieses Verfahrens bei stotternden Kindern überhaupt notwendig war und wir zum anderen Gruppenversuche mit schriftlicher Beantwortung in einer unterrichtsähnlichen Situation durchführen wollten, mußten Vorversuche zur Ermittlung optimaler Test- und Arbeitsbedingungen in der Schule angestellt werden. Deren Ergebnisse führten zu geringfügigen Modifikationen bezüglich Testanweisung, Bildvorführdauer, Schreibzeit und Gestaltung der Beantwortungsblätter. Nach Bereitstellung der äußeren Versuchsbedingungen (Abdunkeln des Untersuchungsraumes, Einstellung der vorgesehenen Bildgröße und Ausstattung der Arbeitsplätze mit Schreibgerät) konnten die Vpn (etwa 12 bis 13) den Raum betreten und ihren Arbeitsplatz frei wählen.

Der Versuchsleiter gab folgende Instruktion:

»Wir werden euch gleich einige Lichtbilder zeigen. Ihr sollt euch die Bilder anschauen und zu jedem Bild eine kurze Geschichte schreiben, die euch dazu gerade einfällt.

Für jedes Bild bekommt ihr nachher ein Blatt Papier. Darauf schreibt ihr die Geschichte, die zum Bild gehört: Auf das erste Blatt kommt die Geschichte zum Bild 1, auf das zweite Blatt kommt die Geschichte zum Bild 2 und so weiter. Für jede Bildgeschichte habt ihr 6 Minuten Zeit.

Damit ihr eure Geschichte leichter und schneller schreiben könnt, stehen zu jedem Bild immer vier Fragen auf dem Blatt. Eure Geschichte braucht nicht lang zu sein, aber ihr sollt jede Frage beantworten. Ich sage euch jedesmal, wenn ihr euch die nächste Frage vornehmen sollt.

Ganz wichtig ist noch folgendes: Alles, was ihr schreibt, ist richtig! Es gibt hier kein »falsch«. Ihr braucht auch nicht auf Schrift und Rechtschreibfehler zu achten. Habt ihr alles verstanden?«

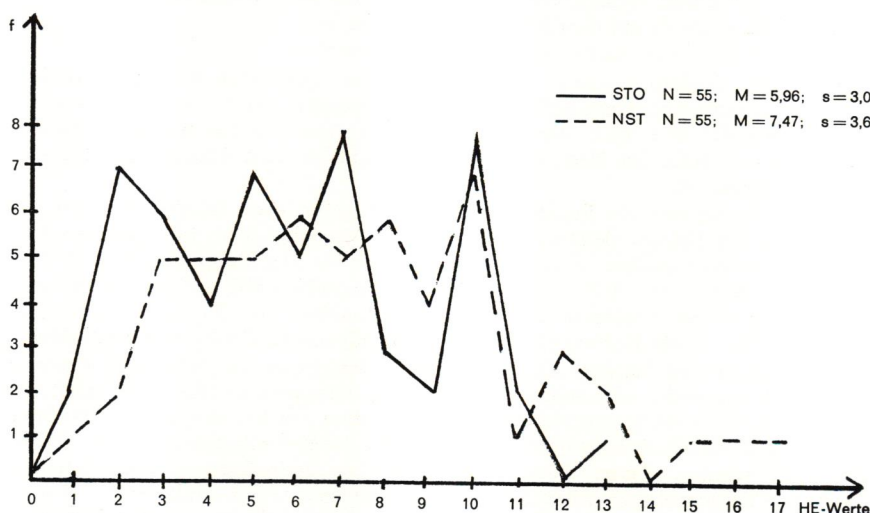
2.4. Ergebnisse der Untersuchung

Auf dem Hintergrund recht uneinheitlicher Aussagen angesehener Fachpädagogen und -autoren zum Leistungsverhalten und den notwendigen Leistungsbedingungen für optimales schulisches Lernen stotternder Schüler und des erkundenden Charakters der geplanten Untersuchungen wegen waren die Arbeitshypothesen möglichst offen, d. h. statistisch ungerichtet, zu formulieren.

Hypothese 1: Die stotternden Kinder der Versuchsgruppe unterscheiden sich von den nichtstotternden Kindern der Kontrollgruppe in der Gerichtetheit der Leistungsmotivation bedeutsam, und zwar

Hypothese 1 a: Die Versuchsgruppe unterscheidet sich von der Kontrollgruppe in der Variablen »Hoffnung auf Erfolg« (HE) signifikant.

Abb. 4: Verteilung der TAT-Meßwerte für »Hoffnung auf Erfolg« (HE)



Die Ergebnisse hierzu sind in Abbildung 4 dargestellt. Es interessiert zunächst der Vergleich von Stotterern und Nichtstotterern. Auffällig ist die größere Anzahl von stotternden Vpn mit geringer Punktzahl. Die Signifikanzprüfung ergab eine Bestätigung unserer Annahme. Die Mittelwertdifferenz in der Variablen »Hoffnung auf Erfolg« (HE) zwischen Stotterern und Nichtstotterern ist statistisch bedeutsam (5-%-Niveau).

Auffallend ist bei der weiteren Analyse der Ergebnisse eine aufsteigende Reihe der Mittelwerte bei der Versuchsgruppe und eine gleichbleibende bzw. eher abnehmende Reihe derselben Werte bei der Kontrollgruppe, wenn die Untersuchungsgruppen nach Klassenzugehörigkeit der Vpn aufgegliedert werden. Tatsächlich sind die Unterschiede zwischen 5. und 7. Klasse innerhalb der Stotterergruppe signifikant.

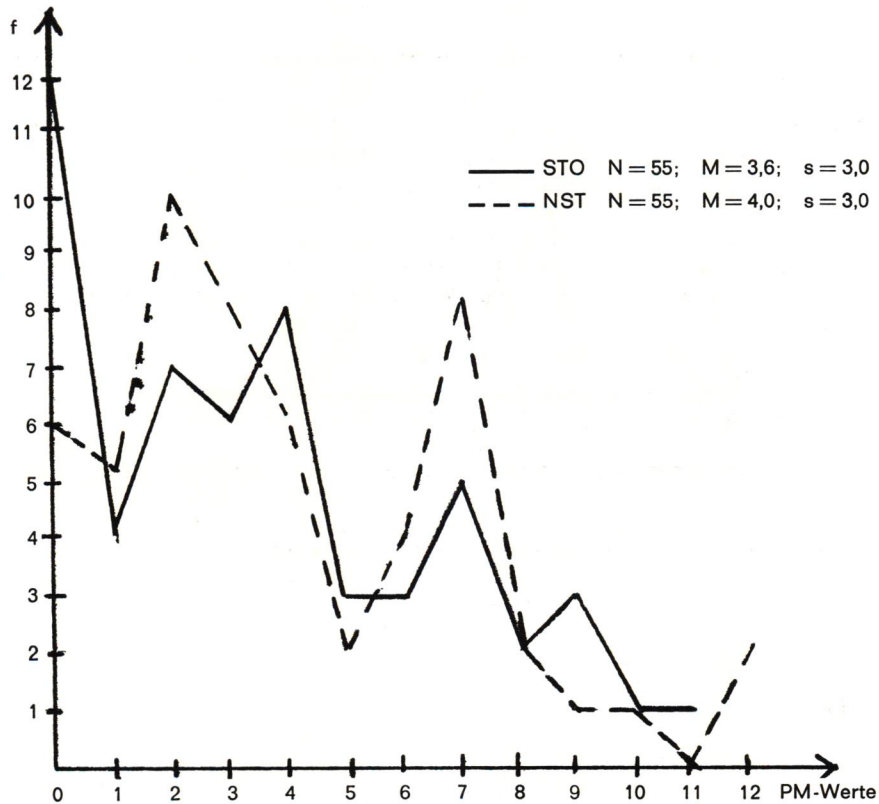
Hypothese 1 b: Die Versuchsgruppe unterscheidet sich von der Kontrollgruppe in der Variablen »Furcht vor Mißerfolg« (FM) signifikant.

Die Ergebnisse hierzu zeigt Abbildung 5.

Besonders auffällig sind die große Anzahl der Schüler ohne Punktwerte und die zunehmend geringer werdenden Häufigkeiten höherer Punktwerte für die Variable »Furcht vor Mißerfolg«, was den Ergebnissen aus Untersuchungen bei nichtsprachbehinderten Kindern und Jugendlichen von MEYER, HECKHAUSEN und KEMMLER (1965; $M = 4,40$) und besonders von M. WASNA (1970; $M = 4,46$) in etwa entspricht.

Zwar liegt der Mittelwert der Versuchsgruppe unterhalb des Mittelwertes der Kontrollgruppe, aber statistisch nicht verlässlich. Was den Vergleich der Mittelwerte

Abb. 5: Verteilung der TAT-Meßwerte für »Furcht vor Mißerfolg« (FM)



innerhalb der Untersuchungsgruppen angeht, läßt sich das Abnehmen der Mittelwertdifferenzen von der 5. bis zur 7. Klasse innerhalb der Kontrollgruppe der Hauptschüler statistisch absichern. Die Mittelwertdifferenz zwischen 5. und 7. Klasse der Nichtstotterer ist signifikant.

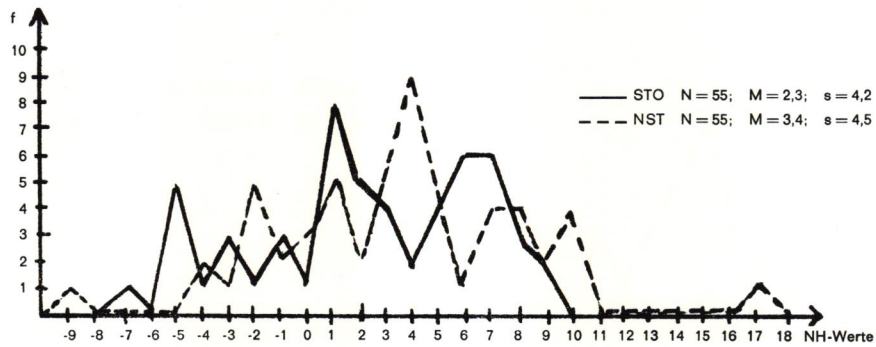
Als dritte und vierte Arbeitshypothesen behaupteten wir bedeutsame Differenzen zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe bezüglich des Ausprägungsgrades der Leistungsmotivation, also der »Netto-Hoffnung« (NH) und der »Gesamtmotivation« (Gm).

Während sich bei der Variablen »Netto-Hoffnung« keine bedeutsamen Differenzen zwischen den stotternden und den nichtstotternden Kindern nachweisen ließen, ergab die Überprüfung der Nullhypothese zur vierten Arbeitshypothese, daß die beobachteten Unterschiede zwischen den Mittelwerten der beiden Untersuchungsgruppen in der Variablen »Gesamtmotivation« nicht »durch Zufall entstanden« erklärt werden können.

Abbildung 6 zeigt die Verteilung der TAT-Meßwerte für »Netto-Hoffnung« (NH). Wie bei den oben genannten Motivationsvariablen HE und FM sind die Werte

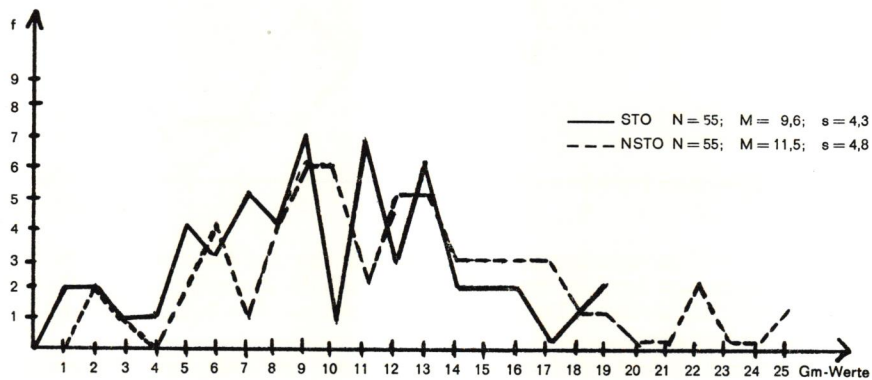
(Mittelwerte) für die stotternde Gruppe niedriger als die der nichtstotternden Gruppe, jedoch statistisch nicht absicherbar.

Abb. 6: Verteilung der TAT-Meßwerte für »Netto-Hoffnung« (NH)



Demgegenüber weisen die stotternden Schüler in der »Gesamtmotivation« einen signifikant niedrigeren Mittelwert auf als die nichtstotternden Schüler.

Abb. 7: Verteilung der TAT-Meßwerte für »Gesamtmotivation« (Gm)



Analog zu den Ergebnissen in der Variablen »Hoffnung auf Erfolg« nehmen die Mittelwerte der Stotterer von der 5. bis zur 7. Klasse zu, was sich statistisch als bedeutsam erweisen läßt, während die Mittelwerte der Hauptschüler — zwar nicht wesentlich — abzunehmen scheinen.

2.5. Zusammenfassung

1. Die Versuchsgruppe der stotternden Schüler der 5., 6. und 7. Klassen der Sprachbehindertenschulen in Baden-Württemberg unterscheidet sich von einer entsprechenden Kontrollgruppe zufällig ausgewählter Hauptschüler beim Vergleich der durchschnittlichen Punktwerte für die Motivationsvariable »Hoffnung auf Erfolg« (HE) statistisch signifikant, während sich die beobachteten Unterschiede der Mittelwerte

in der Variablen »Furcht vor Mißerfolg« (FM) als durch Zufall entstanden interpretieren lassen.

2. Bei einem Vergleich innerhalb der Versuchsgruppe der Stotterer ist ein Ansteigen der Mittelwerte für »Hoffnung auf Erfolg« mit der Zunahme an Schuljahren auffällig. Die Mittelwertdifferenzen zwischen der 5. und 7. Klasse sind statistisch bedeutsam.

3. Für die Variable »Netto-Hoffnung« (NH), die angibt, ob die Leistungsmotivation mehr erfolgs- oder mehr mißerfolgsorientiert ist, lassen sich keine signifikanten Differenzen zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe aufweisen. Bei den Stotterern erhalten 14 Vpn, bei den Nichtstotterern 11 Vpn einen negativen Wert für »Netto-Hoffnung«, während für 40 Stotterer und 41 Nichtstotterer positive Punktwerte errechnet werden konnten.

4. Signifikante Unterschiede bestehen zwischen der Versuchs- und der Kontrollgruppe bezüglich der »Gesamtmotivation«. Die Stotterergruppe liegt im Grad der Ausprägung der Leistungsmotivation bedeutsam unter der Nichtstotterergruppe.

5. Wie bei der Variablen »Hoffnung auf Erfolg« (HE) zeigt sich innerhalb der Versuchsgruppe der stotternden Schüler mit zunehmender Beschuldungsdauer ein deutliches Ansteigen der Werte für die »Gesamtmotivation«. Die Unterschiede zwischen 5. und 7. Klasse sind statistisch verlässlich.

3. Interpretation der Untersuchungsergebnisse

Bevor wir eine inhaltliche Interpretation der Resultate unserer Untersuchung vornehmen können, sind methodenkritische Fragen und Überlegungen — an dieser Stelle zwar nicht ausführlich — zu diskutieren, wohl aber zu erwähnen. Von der Frage der erforderlichen Repräsentativität der Versuchsgruppe, d. h. aller in Baden-Württemberg sonderpädagogisch betreuter Stotterer der Hauptschulstufe für alle in der BRD sonderbeschulten Stotterer, und eventuellen Einwendungen zur Auswahl der Kontrollgruppe oder den vorgenommenen Modifikationen der Testdurchführung gegenüber abgesehen, ist vor allem auf die Problematik der Auswertungsobjektivität, der Reliabilität und insbesondere der Validität des verwendeten Untersuchungsinstrumentes hinzuweisen. Nach Heckhausen ist die Auswertungsobjektivität des TAT-Verfahrens gegeben, »da eingearbeitete Experten die Geschichten mit hoher Beurteilerübereinstimmung auswerten können« (Heckhausen, 1963). Er ermittelte Korrelationskoeffizienten zwischen 0.81 und 0.93.

Demgegenüber konnte bisher eine nur mäßige Reliabilität, d. h. eine nur geringe Trennschärfe des Verfahrens, festgestellt werden. Da für die Bearbeitung unserer Fragestellung jedoch nicht jener Grad an Zuverlässigkeit beansprucht werden muß, der für individualdiagnostisches Vorgehen notwendig ist, sondern jene Trennschärfe genügt, die für einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen Gruppenniveaus ausreicht, ist das gewählte Verfahren gewiß anwendbar.

Die wohl schwierigste Frage ist die nach der Validität, die von Meyer, Heckhausen und Kemmler (1965) für die von ihnen entwickelte Jugendform des Leistungsmotivations-TAT für zufriedenstellend gehalten wird. Indes bleibt zu bedenken, daß die vorliegenden Resultate der Untersuchungen zur Reliabilitäts- und Validitätsbestimmung des genannten Verfahrens uneinheitlich sind und unterschiedlich von der Art der Fragestellung, der Bildvorgabe und anderem mehr beeinflußt werden. Zwar hat Heckhausen durch die Differenzierung des Leistungsmotivations-Konstrukts in die beiden getrennten Richtungsvariablen HE und FM eine höhere Validität erzielen können, was aber erneut in Frage gestellt wird, wenn es zutrifft, daß die

Inhaltskategorien des Auswertungsschlüssels nicht mit der Theorie der Leistungsmotivation voll übereinstimmen, wie M. Wasna (1972, S. 68) aufzuzeigen sucht.

4. Pädagogisch-psychologische Folgerungen

Im Wissen um die möglichen Einwendungen und notwendigen Vorbehalte bei der Interpretation der Ergebnisse vorliegender Untersuchung zur Leistungsmotivation stotternder Schüler lassen sich dennoch folgende Feststellungen und Folgerungen treffen:

1. Die empirische Begründung einer fachrichtungsspezifischen Didaktik und Methodik der Schule für Sprachbehinderte steht am Anfang und hat nicht geringe Schwierigkeiten zu überwinden, ist aber möglich und nötig.

Die Anwendung der vorhandenen psychologischen Untersuchungsverfahren, insbesondere solcher zur Untersuchung nicht-kognitiver Variabler in ihrer Bedeutung für das schulische Lernen sprachbehinderter Kinder, stößt auf besondere Widerstände, die u. a. von dem noch ungeklärten Verhältnis von gestörter Sprache und Motivation herrühren.

Die Forderung an die sprachbehindertenpädagogische Grundlagenforschung, »eine behinderungsspezifische Seinsbesonderung in ihrer Tiefe auszuloten und ihr auch eine erziehungswissenschaftlich faßbare, entsprechende Aufgabe zuzuordnen« (ORTHMANN, 1969, S. 14), scheint nicht unerfüllbar — so hoffen wir, mit dieser Untersuchung gezeigt zu haben.

2. Die Ergebnisse der Untersuchung zur Leistungsmotivation stotternder Kinder erweisen die Notwendigkeit der zuverlässigen Bestimmung individueller Unterschiede in der Gerichtetheit und Ausprägung des relativ überdauernden Leistungsmotivs bei sprachbehinderten Kindern, die in der Schule für Sprachbehinderte sonderpädagogisch und logopädisch betreut werden sollen.

Neben weiteren Untersuchungen zu Gruppenvergleichen hat die individualdiagnostische Datenerhebung die Leistungsmotivation des einzelnen sprachbehinderten Kindes gebührend zu berücksichtigen. Das heißt nicht, daß dem Sprachbehindertenlehrer eine weitere Aufgabe zugemutet werden soll, sondern das heißt Realisierung der wiederholten Forderung nach Mitarbeit eines fachlich entsprechend vorgebildeten Schulpsychologen in der Schule für Sprachbehinderte.

3. Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse berechtigen nicht zu dem generellen Schluß, daß stotternde Schüler durchweg weniger leistungsmotiviert und weniger erfolgsorientiert sind. Wohl aber sind die Resultate geeignet, dem bei Lehrern und Logopäden weit verbreiteten Vorurteil abzuweichen, Stotterer wären leistungsgemindert und leistungsscheu infolge Mißerfolgsängstlichkeit. Die Ergebnisse stehen auch im Widerspruch zu Aussagen in der Fachliteratur, wonach Stotterer auffallen durch »ein Geplagtsein von Ängsten« (PIETROWICZ, 1961), »ein Überwiegen der Furcht vor Mißerfolg« (KNURA, 1970) oder durch »bis zur Melancholie fortschreitende psychische Depressionen« (H. GUTZMANN, 1924, S. 418).

4. Die besondere schulpädagogische Relevanz der Untersuchungsergebnisse sehen wir in folgendem:

Im Bemühen um eine wirksame Förderung der Lernmotivation in Unterricht und Therapie kann der Sprachbehindertenlehrer davon ausgehen, daß sich bei stotternden Schülern der Hauptschulstufe die Gesamtmotivation und die Motivationstendenz »Hoffnung auf Erfolg« mit zunehmender Besuchsdauer in der Sonderschule für Sprachbehinderte steigern lassen. Im 5. Schuljahr unterscheiden sich stotternde und nichtstotternde Schüler signifikant, während dies im 7. Schuljahr nicht mehr der

Fall ist. Die Zunahme der »Gesamtmotivation« und der »Erfolgshoffnung« bei Stotterern von der 5. zur 7. Klasse konnte zudem statistisch gesichert werden. Man könnte in diesem Ergebnis ein befriedigendes Argument für die Bewährung der gegenwärtigen Sprachbehindertenschule sehen.

Indessen ist es nicht Aufgabe empirischer Untersuchungsarbeit, die jeweils gegebene pädagogische Wirklichkeit zu stabilisieren, sondern nach Optimierungsmöglichkeiten zu suchen, die sich für die tägliche Unterrichts- und Behandlungspraxis operationalisieren und realisieren lassen.

Unsere Untersuchung erlaubt keine Aussagen über die Bedingungsbeziehungen, die für das Zustandekommen dieser Zunahme an Erfolgsmotivation und Motivationsstärke im Verlauf der Oberstufenschulzeit tatsächlich verantwortlich zu machen sind. Sicher spielen die emotional entspannte und druckfreie Unterrichts Atmosphäre und die partnerschaftsähnlichen Lehrer-Schüler-Beziehungen in der Oberstufe der Sprachbehindertenschule eine wichtige Rolle. Es ist nichts Neues, daß stotternde Schulkinder ein starkes Bedürfnis nach Zuwendung, Anschluß, Anerkennung und gegenseitiger Wertschätzung zeigen, dem der Klassenlehrer gerecht zu werden sucht. Stotternde Kinder bringen individuell unterschiedlich negativ geprägte Lern- und Schulerfahrungen mit, die zunächst durch ein von drückenden Leistungserwartungen relativ freies Unterrichts- und emotional entspanntes soziales Klassenklima abgebaut werden können.

Damit ist aber lediglich der Boden bereitet für ein Wirksamwerden der eigentlich angezielten sachbezogenen, intrinsischen Motivation, deren Förderung durch folgende für Unterricht und Therapie generell geltende Maßnahmen erreicht werden kann:

a) *Konkret definierte und operationalisierte Lernziele:*

Klar formulierte, eindeutig abgrenzbare Lernziele, über deren Auswahl und Annahme sich die Schüler mit dem Lehrer aussprechen und nach Möglichkeit mitentscheiden können sollen.

Nur freiwillig akzeptierte, nicht aufgezwungene Lernziele garantieren Initiative, Einsatzbereitschaft und sachbezogene Lernmotivation. Der Umstand, einen eigenen Aufgabenbereich erfüllen zu müssen, läßt das Lernen zum persönlichen Anliegen werden.

b) *Individuell-differenzierende Lernprogramme:*

Bereitstellen unterschiedlich schwerer Aufgaben, die den einzelnen Schüler weder unter- noch überfordern, d. h. ein möglichst reichhaltiges Repertoire an Lern- und Arbeitsmitteln, insbesondere an Lernprogrammen (auch für die Sprachtherapie) für eine weitgehend individuelle Betreuung sowohl im Unterricht als auch in der logopädischen Behandlung zur Verfügung zu stellen, welches den Schülern jederzeit frei zugänglich ist.

c) *Unmittelbare und objektive Lernkontrolle:*

Dem Lernenden eine möglichst unmittelbare Rückmeldung über richtig oder falsch, Erfolg oder Mißerfolg ermöglichen, damit immer sofort Korrekturen angebracht werden können. Der Lernende sollte sich in seinem Aufgabenbereich möglichst weitgehend selbst kontrollieren können.

Literatur:

- Becker, K. P., und Sovak, M.: Lehrbuch der Logopädie. 1971.
Gutzmann, H.: Sprachheilkunde. 1924³.
Heckhausen, H.: Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation. 1963.

- Heckhausen, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Begabung und Lernen, hrsg. von H. Roth. 1969.
- Heckhausen, H.: Wie Motive entstehen. In: Funkkolleg Pädagogische Psychologie. 1972, Studienbegleitbrief 2, S. 71—92.
- Hennig, W.: Beiträge zur Erforschung des Stotterns. 1959 bzw. 1967².
- Jussen, H.: Der sprachwissenschaftliche Aspekt in der Sprachheilpädagogik. In: Die Sprachheilarbeit, 1964, S. 195—209.
- Kemmler, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule. 1967.
- Knura, G.: Das Problem der gestörten Konzentrationsleistung bei stotternden Schülern. In: Die Sprachheilarbeit, 1970, S. 143—151.
- Luchsinger, R., und Arnold, G. E.: Handbuch der Stimm- und Sprachheilkunde. 1970³.
- Maier, J., Fürchtenicht-Böning, M., und Eisenberg, M.: Eine vergleichende Untersuchung zur Leistungsmotivation stotternder und nichtstotternder Kinder der Klassen 5, 6 und 7. Unveröffentlichte Examensarbeit am Institut für Sonderpädagogik Reutlingen, 1972.
- Meyer, W. U., Heckhausen, H., und Kemmler, L.: Validierungskorrelate der inhaltsanalytisch erfaßten Leistungsmotivation des dritten Schuljahres. In: Psychologische Forschung, 28, 1965, S. 310—328.
- Orthmann, W.: Die Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik. In: Tagungsbericht der 8. Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, München 1969.
- Pietrowicz, B.: Die Persönlichkeitsstruktur von Stotterern verglichen mit der Persönlichkeitsstruktur ihrer Eltern. In: Die Sprachheilarbeit, 1961, S. 133 und 226.
- Richtlinien für Erziehung und Unterricht in der Sonderschule für sprachbehinderte Kinder und Jugendliche in Baden-Württemberg. 1970, zitiert: Richtlinien . . . , 1970.
- Wasna, M.: Motivation, Intelligenz und Lernerfolg. Kösel Verlag, München 1972.
- Anschrift des Verfassers: Dipl.-Psych. Otto Braun, Dozent an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen, Fachbereich VI (Sonderpädagogik), 7000 Stuttgart 70, Erisdorfer Straße 25.

Umschau und Diskussion

Die Empfehlung der Bildungskommission zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher

Die Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates wurde am 12. und 13. Oktober 1973 verabschiedet und am 14. Dezember auf einer Pressekonferenz in Bonn der Öffentlichkeit bekanntgegeben. Inzwischen ist sie im Buchhandel erhältlich (Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1974, 8,50 DM). Sie hat in den Verbänden, bei Fachpädagogen und Eltern behinderter Kinder lebhaft Diskussionen ausgelöst und ebenso Zustimmung wie kritische Distanzierung oder sogar Ablehnung gefunden.

Die Berichterstattung in den Tageszeitungen war sicher eine zu schmale Basis für eine Urteilsbildung und hat zu einseitigen Stellungnahmen verleitet. Die Empfehlung (164 Textseiten mit 5 Abbildungen und 16 Tabellen) ist für die Förderung der Behinderten in der Zukunft so bedeutsam, daß sie nur nach gründlichem Studium und Vergleich mit dem Strukturplan, dem Bildungsgesamtplan und der KMK-Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens interpretiert werden kann. Sie wird ihre Konsequenzen für die Bildungsplanung, für Richtlinienarbeit und Schulentwicklungspläne haben und Struktur wie Funktion der Sonderschule, natürlich auch der Sprachheilschule, Früherfassung und -förderung, Fördermaßnahmen im Sinne der Ambulanz und außerschulische wie berufsbildende Maßnahmen bestimmen.

In zehn stark untergliederten Hauptabschnitten geht sie auf folgende Komplexe ein:

1. Einführung (u. a. Konzeptionen, Vorgaben des Strukturplans, Lernanforderungen, frühe Lernprozesse, Situation des Sonderschulwesens, KMK-Empfehlung, Folgerungen);
2. Behinderte in der Gesellschaft (gesellschaftliche Situation, Tendenzen);

3. Behinderte und von Behinderung Bedrohte (Definitionen, Merkmale, Relativität der Behinderungen, Personenkreis — hier eine kurze und treffende Definition der Sprachbehinderten mit Angaben zur Häufigkeit);
4. Früherkennung und Früherfassung (hier u. a. Situation, Vorsorgemaßnahmen, pädagogische Aufgaben, Zentren für pädagogische Frühförderung);
5. Schulische Förderung (Prinzipien für den Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder, Individualisierung, Bedingungen für gemeinsame Unterrichtung, innere und äußere Differenzierung, allgemeine Fördermaßnahmen, Organisationsformen im Verbund mit allgemeinen Schulen und außerhalb allgemeiner Schulen, Schulpflegeausschuß, kooperative Schulzentren, Kontakte zwischen Behinderten und Nichtbehinderten, pädagogisch-therapeutische Stationen für Verhaltensgestörte, Hausunterricht und Krankenhausschulen, Heimschulen);
6. Familienhilfe, Heimerziehung, Freizeitförderung;
7. Berufsbildung;
8. Studium, Ausbildung und Information (für allgemeines und sonderpädagogisches Personal);
9. Stufenplan (für kurz-, mittel- und langfristig — bis 1985 — zu realisierende Maßnahmen);
10. Kostenimplikationen.

Die Konstruktion des Systems ist bestechend. Den mit der Wirklichkeit der Behinderten und der Behindertenpädagogik nicht Vertrauten mag sie zu euphorischen Erwartungen verleiten, die Skeptiker unter den Fachleuten werden indessen ihre Bedenken nicht zurückstellen können, weil ihnen eben dieses großartige Modell einer Integration Behinderter in die Gesellschaft als eine theoretische Konstruktion erscheint, deren Stabilität noch zu erweisen ist und auch nicht durch einige Hinweise auf internationale Tendenzen solider wird. Trotz der umfassenden Darstellung gibt die Empfehlung dem Praktiker auf eine Reihe von konkreten Fragen keine oder keine befriedigende Antwort. Die Realisierung der Gesamtkonzeption, die sich ja in Stufen vollziehen soll, wird mit Bedacht auf ihre Möglichkeiten geprüft und erprobt werden müssen. Auch wir werden uns mit ihr wiederholt und gründlich auseinandersetzen haben. Als Hauptproblem dürfte sich dabei herausstellen, eine Antwort darauf zu finden, welche Chancen eine Ideologie hat, Realität zu werden.

Dabei bringt die Empfehlung eigentlich fast alle Forderungen, die von den Sonderpädagogen gerade unserer Fachrichtung seit Jahren, ja seit Jahrzehnten erhoben werden und deren Verwirklichung zum Teil und stellenweise bereits erfüllt sind: Frühe Diagnose und rechtzeitiger Ansatz fördernder und therapeutischer Maßnahmen (unter Umständen im Alter von 0 bis 3 Jahren), Integration, wo immer nur möglich, Aufnahme in die Sprachheilschule nur im echten Bedarfsfall, dafür erheblicher Ausbau der Beratung, Ambulanz und fördernder Maßnahmen in jeglicher Form, Aufbau eines lückenlosen Systems diagnostischer, therapeutischer und pädagogischer Einrichtungen für alle Behinderten, Teamarbeit, Ganztagschule, niedrige Klassen-(Gruppen-)frequenzen, Verbesserung der Schüler-Lehrer-Relationen, Forderungen für die Ausbildung qualifizierten sonderpädagogischen Personals, ausreichende Informationen über Behindertenprobleme auch für das allgemein-pädagogische Personal, Aufklärung der Öffentlichkeit und vieles andere mehr.

Und doch bleibt für manchen die Frage offen, »ob das alles so geht«, ob die Ansprüche der Behinderten so besser erfüllt werden können, ob durch das bestehende Sonderschulwesen wirklich eine so bedenkliche Isolation erreicht wird, ob eine Integration im erwarteten Ausmaß nicht immer eine Utopie bleibt, ja sogar, ob der Behindertenpädagogik in der Phase des noch nicht abgeschlossenen Ausbaus durch die neue Konzeption Schaden zugefügt wird. Allerdings weist auch die Empfehlung nachdrücklich darauf hin, daß die Voraussetzungen zu ihrer Realisierung keineswegs jetzt schon und überall gegeben sind und daß es eines Umlernprozesses für alle Mitglieder unserer Gesellschaft bedürfe, bevor die Nichtbehinderten zu humaner Annahme der Behinderten bereit und fähig sind. Die Erfüllung des gesamten Programms ist auch in keiner Weise weniger aufwendig als etwa Kostenrechnungen nach dem Bildungsgesamtplan oder dem Entwicklungsplan der KMK, allerdings bezieht die Empfehlung auch den vorschulischen Bereich mit ein.

Die Empfehlung der Bildungskommission soll den Strukturplan von 1970, der das Behindertenproblem bewußt ausklammert, fortschreiben und den in der KMK-Empfehlung gegebenen Ansatz weiterentwickeln. Dabei werden ihre Perspektiven als langfristig bezeichnet. Sie haben nicht die Weiterentwicklung und den Ausbau bestehender Sonderschulformen, sondern »die Konzeption der weitmöglichen gemeinsamen Unterrichtung und Erziehung Behinderter und Nichtbehinderter und stärkere Integrierung sonderschulischer Einrichtungen in das gesamte Schulsystem« zum Ziel.

Wenn auch die KMK-Empfehlung vom gegenwärtigen Stand ausgehend die »in der augenblicklichen Situation gegebenen Möglichkeiten einer Weiterentwicklung« aufweist, fällt es doch schwer, einzusehen, daß in der Empfehlung der Bildungskommission eine Weiterentwicklung des KMK-Ansatzes vorliegt. Auf den Seiten 15 und 16 ist zu lesen:

»Für diese neue Empfehlung mußte die Bildungskommission davon ausgehen, daß behinderte Kinder und Jugendliche bisher in eigens für sie eingerichteten Schulen unterrichtet wurden, weil die Auffassung vorherrschte, daß ihnen mit besonderen Maßnahmen in abgeschirmten Einrichtungen am besten geholfen werden könne. Die Bildungskommission folgt dieser Auffassung nicht. Sie legt in der vorliegenden Empfehlung eine neue Konzeption zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher vor, die eine weitmögliche gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten vorsieht und selbst für behinderte Kinder, für die eine gemeinsame Unterrichtung mit Nichtbehinderten nicht sinnvoll erscheint, soziale Kontakte mit Nichtbehinderten ermöglicht. Damit stellt sie der bisher vorherrschenden schulischen Isolation Behinderter ihre schulische Integration entgegen.

Die Begründung der neuen Konzeption ist für die Bildungskommission vor allem darin gegeben, daß die Integration Behinderter in die Gesellschaft eine der vordringlichen Aufgaben jedes demokratischen Staates ist. Diese Aufgabe, die sich für Behinderte und Nichtbehinderte in gleicher Weise stellt, kann nach der Auffassung der Bildungskommission einer Lösung besonders dann nahe gebracht werden, wenn die Selektions- und Isolations-tendenz im Schulwesen überwunden und die Gemeinsamkeit im Lehren und Lernen für Behinderte und Nichtbehinderte in den Vordergrund gebracht werden; denn eine schulische Aussonderung der Behinderten bringt die Gefahr einer Desintegration im Erwachsenenleben mit sich.

Eine reelle Chance für die Verwirklichung der neuen Konzeption sieht die Bildungskommission unter anderem darin, daß sich das bestehende allgemeine Schulwesen in einer umfassenden Reform befindet und daß das bestehende Sonderschulwesen eines erheblichen weiteren Ausbaus bedarf, der nicht in traditionellen Formen vorgenommen werden muß, sondern im Sinne der integrativen Konzeption eingeleitet werden kann.«

Zum Abschluß einige Einzelangaben, soweit sie Sprachbehinderte betreffen:

Bei Schulbeginn bis zu 10 % sprachauffällige Kinder (darum präventive Maßnahmen für Sprachbehinderte in allen Kindergärten), bis zum Ende des 6. Schuljahres 2,5 % eines Jahrgangs bei weiterer Abnahme der Häufigkeit im Sekundarbereich (hier 0,7 %) — Seite 40 und Tabelle 1. — Interessant ist hier der Vergleich mit den KMK-Werten.

Schüler-Lehrer-Relation für Sprachbehinderte 6 : 1, Behindertenquote 0,7, Schulplatzquote 7/10 (bei 10jähriger Schulpflicht), Klassenfrequenz 12 — Tabelle 9.

Schulplatzbestand für Sprachbehinderte 1970: 5222. Geschätzter Platzbedarf für 1985: 35 119, geschätzter Ausbaubedarf: 31 707 — Tabelle 10.

Die Empfehlung kann an dieser Stelle nicht in dem ihr zukommenden Umfang besprochen werden. Jeder Kollege wird sie selbst in die Hand nehmen müssen. Auch die Deutsche Gesellschaft wird sich eingehend mit ihr zu beschäftigen haben. Wi

Anschriftenänderungen unserer Bezieher

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

Wartenberg & Söhne · 2 Hamburg 50 · Theodorstraße 41 w

**Die Deutsche Gesellschaft
für Sprach- und Stimmheilkunde**

hält ihre Jahrestagung 1974 am 25. Mai 1974 in Bad Reichenhall, Staatliches Kurhaus, Großer Saal, ab. Die Mitgliederversammlung beginnt um 8.30 Uhr; die Vorträge beginnen um 9.30 Uhr mit dem Hauptreferat von Prof. Dr. W. D. Keidel, Erlangen, über die »Bedeutung des ZNS für die Physiologie des Hörens«. Das Korreferat hält Dipl.-Psych. O. Bernath, Bern, über die »Probleme der Hörwahrnehmung mit besonderer Berücksichtigung der Adaptation aus wahrnehmungs-psychologischer Sicht«. Die anschließenden freien Vorträge betreffen Stimm- und Sprachthemen.

Auskunft erteilt: Prof. Dr. G. Kittel, 852 Erlangen, Univ.-HNO-Klinik, Waldstraße 1.

**XVI. Internationaler Kongreß
für Logopädie und Phoniatrie**

Interlaken/Schweiz, 25.—29. August 1974

Einladungen und Anmeldeunterlagen können von den zuständigen Landesgruppen oder dem Geschäftsführenden Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, 2 Hamburg 1, Rostocker Straße 62, angefordert werden.

Wir verweisen auf die Kongreßvorschau in »Die Sprachheilarbeit«, 2/1973, Seite 54.

Inzigkofener Tagung

Die 7. Regionaltagung — wissenschaftliche Fortbildungstagung — der in der Stimm-, Sprech- und Sprachrehabilitation Tätigen Baden-Württembergs findet vom 10. bis 12. Mai 1974 — wie in den Vorjahren — in Inzigkofen (Päd. Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung) statt.

Die diesjährigen »Inzigkofener Gespräche« stehen unter dem Thema: Sprach- und Sprechnormen. Verhalten — Störung — Rehabilitation.

Organisation und Leitung: Dr. phil. Geert Lotzmann, 69 Heidelberg 1, Zur Forstquelle 3, Tel.: (06221) 38 17 89.

**Studientagung
der Bundesvereinigung Lebenshilfe**

Die Bundesvereinigung Lebenshilfe führt vom 15. bis 18. Mai 1974 in Gelsenkirchen ihre 8. Studientagung über das Thema

**Kursus zur Erlernung
der Akzentmethode**

(deutschsprachig)

vom 28. 7. 1974 bis 2. 8. 1974

in Radbjerg
bei Nyköbing/Falster (Dänemark)

Die Methode dient der Behandlung des Stotterns und der funktionellen Stimmstörungen.

Kursusgebühr: DM 250,-

Durchführung des Kurses:
Svend Smith, Kirsten Thyme

Anfragen und Anmeldungen
baldmöglichst erbeten an

Frau Kirsten Thyme
Graesdammen 1
Gl. Holte/Dänemark

»Frühe Hilfen — wirksamste Hilfen« durch. In Vorträgen, Diskussionen, Arbeitsgruppen und Podiumsgesprächen wird die Thematik aus ärztlicher und pädagogischer Sicht beleuchtet werden, Erfahrungen der Praxis dargestellt und Versuche unternommen, allgemeine Zielsetzungen und Wege zu ihrer Realisation zu erarbeiten.

Der Untertitel der Veranstaltung »Die ersten vier Lebensjahre des geistig behinderten Kindes — eine bisher vernachlässigte Aufgabe — Chancen, Nutzen, neue Wege beschreiten« will bewußt provokatorisch wirken und die Teilnehmer auf das Ziel der Tagung einstellen, nämlich auf die Setzung starker Impulse in der Frühförderung behinderter Kinder.

Ausführliches Programm mit allen Einzelheiten über Unterbringung, Tagungsgebühr und Anmeldung bei der Bundeszentrale der Lebenshilfe, 3550 Marburg, Postfach 1486.

Aus der Organisation

Paul Lüking wurde achtzig Jahre

Am 26. Dezember 1973 vollendete er sein 80. Lebensjahr. Wir, die wir ihn an diesem Tage besuchten, um ihm von der Landesgruppe Berlin und der Helen-Keller-Schule zu gratulieren, fanden ihn gesund, aktiv und voller Pläne wie eh und je. Pläne, die sich nicht nur auf interessante, aber auch strapaziöse, erlebnis- und ergebnisreiche Reisen beschränken, sondern auch solche, die das Sprachheilwesen einschließen! — Kein Wunder bei einem Manne, der die Entwicklung der Sprachheilpädagogik in vielfältiger Weise beeinflusst hat.

Wir wünschen unserem Ehrenmitglied, daß es seinen aktiven Ruhestand in der bisherigen Art fortführen möge!

Für die Landesgruppe Berlin
Ernst Trieglaff

Bericht der Landesgruppe Niedersachsen

Am 7. Dezember 1973 wechselte auf Antrag des bisherigen Vorstandes der Landesgruppenvorsitz in Niedersachsen. Das mag Anlaß zu einem kurzen Rückblick geben.

Im Jahre 1959 wurde die Landesgruppe gegründet; der damalige Rektor der Schwerhörigen- und Sprachheilschule Hannover, Fritz Schöpker, übernahm sie. Zwei Jahre nach seiner Pensionierung, 1962, gab er den Vorsitz ab.

Seit der Gründung wuchs die Mitgliederzahl kontinuierlich; heute ist Niedersachsen eine der größten Landesgruppen.

Niedersachsen ist Flächenstaat und hat entsprechende Probleme. Die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. — Landesgruppe Niedersachsen — sah ihre Aufgaben

- in Kontaktpflege zu den im Institut für Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Hannover ausgebildeten Fachpädagogen,
- in ständigem Brückenbau zwischen Soziale Seite des Sprachheilwesens mit Fachberatern, Therapeuten und stationären Einrichtungen einerseits und Kulturseite mit Schulen, Klassen, Kursen und Fachpädagogen andererseits,
- in kontinuierlicher Arbeit nach außen

und innen durch das Kennenlernen vieler Einrichtungen auf Tagungsreisen, auch in anderen Bundesländern und in den über Jahre hin durchgeführten »Oerreler Gesprächen« mit Gästen aus anderen Bundesländern,

- in dem Bemühen um einheitliche Honorare für ambulante Tätigkeit bei Sozialämtern und Krankenkassen für alle Mitglieder, die auf dieser Basis arbeiten.

Gewisse Ziele wurden erreicht.

Die Landesgruppe ist Gesprächspartner im Kultusministerium, im Landessozialamt und bei den Krankenkassenverbänden, der Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik hat zur Zeit die höchste Studentenzahl am Institut für Sonderpädagogik in Hannover, Niedersachsen arbeitet mit an den Rahmenrichtlinien für Sprachbehindertenschulen, in einigen Städten wurden Schulen und Klassen gegründet, das Netz der ambulanten Versorgung wurde dichter, stationäre Einrichtungen wurden zum Teil erweitert, zum Teil neu eröffnet.

Dank für die Mitarbeit in Geschäftsführung, Kassenführung und Beratung sei hier Herrn Bokelmann, Herrn Wegner, Herrn Rosenberg, Herrn Kroneberg und Herrn Wöbeking sehr herzlich gesagt. Im weiteren ist sowohl den Mitgliedern für ihr Vertrauen als auch dem Bundesausschuß für gute Zusammenarbeit zu danken.

Für die nächsten Jahre wird das Gespräch über Integration oder Separation der Behinderten sicher auch für die differenzierte Gruppe der Sprachbehinderten gezielte Versuche zu erbringen haben. Vermutlich wird die vorschulische Separation — Beratung der Eltern, frühe Ambulanz, Kindergarten- und Vorklassen — mit dem Ziel der frühen Integration ein guter Weg für viele sprachverzögerte und sprachbehinderte Kinder sein.

Damit ist der neue Landesgruppenvorsitzende, Herr Moddemann, Sprachheillehrer, Dipl.-Pädagoge, Dozent an der Evangelischen Fachhochschule in Hannover, besonders angesprochen. Wir wünschen ihm und seinem Team,

Herrn Bokelmann, Hildesheim,
Stat. Abt. für Stotterer,

Frau Deuter, Hannover,
Albert-Liebmann-Schule (Sprachheilschule),
Frau Neddermeyer, Hannover,
Annastift, Körperbehindertenschule,
Herrn Lammers, Hildesheim, Fachberater,
Herrn Heilmann, Uelzen, Fachpädagoge,
eine gute Arbeit.

Durch Projekt- und Praktikumsarbeit ist die Albert-Liebmann-Schule Hannover Herrn Moddemann und seiner Institution, der Fachhochschule, bereits verbunden.

Wir freuen uns, daß er den Landesgruppenvorsitz übernehmen konnte.

Hildegard Schneider

Mitgliederversammlung und Neuwahl des Vorstandes fanden im Rahmen einer Tagung statt, die den tiefenpsychologischen Aspekt der Sprachheilarbeit zum Thema hatte. Aufgeschlossen wurde die Problematik durch das einführende Referat am Vormittag des 8. Dezember 1973, »Tiefenpsychologisch fundierte Sprachheilarbeit an und mit sprachbehinderten Kindern und deren Eltern — Begründung und Abgrenzung«, gehalten von Otto-Friedrich von Hindenburg, Fachpädagoge für Sprachbehinderte und Psychologe, Konrektor der Sprachheilschule Hannover.

Eine Kurzdarstellung der Sprachstörungen als Abweichung von der Sprachnorm wird nur allzuleicht eingeeengt auf die jeweils spezifischen Symptome der Abweichung. Der Referent vermied eine einseitige Betrachtung, indem er — dem Modell der Kommunikationstheorie folgend — die Sprachbehinderungen als Störung der Gesamtkommunikation interpretierte.

Lautketten als Träger von Information sind stets mehrgleisig, denn sie enthalten neben der logischen Information solche psychologischer und szenischer Art, die auf der Beziehungsebene ablaufen. Störungsfreie Kommunikation ist nur möglich, wenn auf allen Ebenen kongruent gesendet wird. Die Situation des Sprachbehinderten kommt einer Störung des Senders gleich: die Information kann vom Empfänger nicht entschlüsselt werden.

Beim multiplen Stammerler erreicht der Informationsgehalt den Empfänger erst gar nicht. Das artikulatorische Defizit wird gleichgesetzt mit Unfähigkeit zu logischer Information schlechthin, und der solcherart Abqualifizierte wird in die Aggressivität getrieben. Der Dysgrammatiker ist in ähnlicher Lage.

Die Information kommt zwar auf der logischen Ebene an; die Auffälligkeit ist jedoch so groß, daß er auf Ablehnung stößt. Beim Stotterer ist die logische Information voll erhalten, aber die psychologische Information nimmt die Form der Lächerlichkeit an. Verhaltensstörungen sind deshalb immer mit intendiert.

Wie bei allem Lernen, ist auch im Bereich der Sprache der Erstlernschritt mit seinem Aufbau bedingter Reflexe prägend. Bei negativer Tönung auf der Beziehungsebene wird der Lernvorgang schon gestört.

Der Referent hob hervor, daß die tiefenpsychologische Interpretation und die Verhaltens- und Lerntheorie bis auf den Begriff der »Löschung« durchaus im Einklang miteinander stehen. Jedoch tritt in tiefenpsychologischer Sicht an die Stelle der »Löschung« die Verdrängung ins Unterbewußte, und das »Gelöschte« bleibt weiter per Haltung bestehen und stört die Kommunikation.

Der Referent erläuterte die von der Tiefenpsychologie aufgestellten drei Phasen in ihrer Bedeutung für die Entstehung von Sprachbehinderungen:

1. Die Phase im oralen Bereich betrifft vor allem das erste Vierteljahr des Kindes, in dem es zwar keine logischen Informationen aufnimmt, aber durch Störungen auf der Beziehungsebene — durch die Stimme — Frühirritationen erfahren kann, die den Grund für eine depressive Struktur legen und schließlich zum Stottern führen können. Noch bedeutungsvoller für den Stotterer ist die sich anschließende

2. Phase im analen Bereich, die Phase des Hergeben- und Behaltenwollens. Fast bei allen Stotterern haben in dieser Zeit Machtkämpfe stattgefunden, nach A. Adler charakterisiert als Durchsetzungswille des Kindes, als Machtausübung zum Lustgewinn, als Rache — endend schließlich in Resignation.

3. In der ödipalen Phase (Freud), die zeitlich mit dem Fragealter einsetzt, wird durch Irritation auf der Beziehungsebene die Identifikation mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil gestört. Die Entstehung hysterischer Strukturen kann die Folge sein.

Da alle Störungen im Bereich der Kommunikation stattfinden, können sie sich auch im Mittel der Kommunikation — der Sprache — auswirken.

Die kongruente Kommunikation zwischen Kind und Erzieher bedeutet Heilung. Die negativen Affekte müssen aufgelöst werden, indem der Konflikt heraufgeholt und umkonditioniert wird. Schmierräume im Kindergarten sind altersadäquate Möglichkeiten dazu. Die Therapie bei den Eltern wird sich in den meisten Fällen auf eine Verständnishaltung beschränken müssen; die krankmachenden Affekte werden nicht ins Bewußtsein gehoben. Beim Kind vollzieht sich dies im therapeutischen Spiel.

Wenn das Stottern auch frühestens mit 3½ Jahren auftreten kann, so mögen die Ursachen bis in die Stillzeit reichen. Je weiter aber die Ursachen zurückliegen und je län-

ger die Störung andauert, um so hartnäckiger wird sie sein. Deshalb, so schloß der Referent seine Ausführungen, könne der Früherfassung gar nicht genug Bedeutung beigemessen werden.

Der Vortrag löste eine lebhafte Diskussion aus. Er gab Anregungen und Einstimmung für die Veranstaltungen am Nachmittag: Gruppenarbeit und ein abschließendes Podiumsgespräch über »Gruppendynamische Aspekte in Therapie und Unterricht bei sprachbehinderten Kindern«, geleitet von den Kollegen Karl-Heinz Raddatz, Himmels-
thür, und Werner Kosuch, Göttingen.

Felicitas Deuter



Landes-
hauptstadt

Düsseldorf

Ihre Chance bei uns:

Eine selbständige und verantwortungsvolle Tätigkeit in einem guten Team. Es würde uns freuen, wenn Sie bei Ihrer Arbeit auch einmal über den Zaun des eigenen Fachbereichs hinausblicken.

Sozialarbeiter/in Logopäde/in Beschäftigungstherapeut/in

Ihr Aufgabengebiet umfaßt die Behandlung körperlich behinderter, vor allem cerebral-paretischer Kinder von den ersten Lebensmonaten bis zur Einschulung bzw. die Beratung der Eltern.

Sollten Sie über Erfahrungen oder Zusatzausbildungen auf diesem Gebiet verfügen, sind Sie uns besonders willkommen.

Wir bieten Ihnen:

eine gute Zusammenarbeit in einem erfahrenen Team, das jederzeit für neue Ideen aufgeschlossen ist,

Vergütung nach dem Bundes-Angestelltentarifvertrag,
zusätzliche Altersversorgung und Sozialleistungen,
großzügige Urlaubsregelung,

Hilfe bei der Wohnraumbeschaffung,

Fortbildungsmöglichkeiten und — nicht zuletzt: Düsseldorf.

Ihre Bewerbung mit den üblichen Unterlagen richten Sie bitte unter Angabe der Kennziffer 460 an die

Stadtverwaltung — Personalamt —, 4 Düsseldorf 1, Postfach 1120.

Ankauf älterer Tagungsberichte

Unser Verlag erhält immer wieder Anfragen nach älteren, inzwischen vergriffenen Tagungsberichten. Wir kaufen daher zu angemessenem Preis folgende Tagungsberichte, sofern gut erhalten, zurück:

- Theorie und Praxis der Stotterer-Therapie (1955)
- Stimme und Sprache (1956)
- Notwendigkeit und Problematik der Team-Arbeit (1958)
- Akustische und motorische Probleme (1962)
- Die Rehabilitation der Sprachgeschädigten (1964).

Angebote bitte an **Wartenberg & Söhne, 2 Hamburg 50, Theodorstraße 41**

Die STADT BONN sucht zum nächstmöglichen Zeitpunkt für den Schulbereich

mehrere Logopäden/innen (Sprachtherapeuten)

(Vergütungsgruppe V c / V b BAT)

Aufgabenbereich:

Entwicklung der Sprach- und Stimmbildung behinderter Kinder, Behandlung von Sprachfehlern, Steigerung der Sprachfähigkeit. Die Arbeit geschieht grundsätzlich in Einzeltherapie. Kooperationsbereitschaft mit den Lehrkräften der Schulen ist unabdingbar.

mehrere Krankengymnastinnen

(Vergütungsgruppe V c / V b BAT)

mehrere Kindergärtnerinnen / Erzieherinnen

(Vergütungsgruppe VI b BAT)

Günstige Arbeitsbedingungen durch kleine Gruppen.

eine Kinderpflegerin

(Vergütungsgruppe VIII / VII BAT)

Die Stadt Bonn bietet:

- Eingruppierung in die genannten Vergütungsgruppen entsprechend den tariflichen Vorschriften
- beitragsfreie zusätzliche Altersversorgung
- Weihnachtsgeld in Höhe einer Monatsvergütung
- Zuschuß zum Erholungsurlaub durch ein Erholungswerk
- Zuschuß zum Mittagessen und Fahrtkostenzuschuß
- vermögenswirksame Leistungen
- Beihilfen im Rahmen der Vorschriften.

Bitte richten Sie Ihre Bewerbung mit Lichtbild, Lebenslauf und beglaubigten Zeugnisabschriften unter Angabe der Kennziffer 40-4 an das Personalamt der Stadt Bonn, 53 Bonn 1, Rathaus.



**FREIE UND HANSESTADT HAMBURG
GESUNDHEITSBEHÖRDE**

Das ALLGEMEINE KRANKENHAUS HARBURG sucht für die Neurologische Abteilung zum nächstmöglichen Termin eine

Logopädin

— Vergütungsgruppe VI b / V c BAT —

mit speziellem Interesse für die Rehabilitation von Schlaganfallkranken.

Die Abteilung ist vollkommen audiovisuell ausgerüstet; Mitwirkung an dem Aufbau der Audiovision als Therapie möglich.

Neben der tariflichen Vergütung werden die umfangreichen sozialen Leistungen des öffentlichen Dienstes geboten.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen werden erbeten an die

Gesundheitsbehörde, 2 Hamburg 13, Tesdorfstraße 8

Wir, ein Team von Psychologen, Ärzten und pädagogischen Therapeuten an einer Modelleinrichtung zur Rehabilitation von hirngeschädigten Jugendlichen (vorwiegend Hirntraumen, keine Oligophrenien) – Jugendwerk Gailingen —, suchen

drei Logopäden (Sprachtherapeuten)

zum Aufbau einer logopädischen Abteilung.

Unser Haus bietet:

Umfassende diagnostisch-therapeutische Ausrüstung (EEG, Echo usw.), bewegungstherapeutische Abteilung mit 25-Meter-Hallenschwimmbad, moderne Werkstätten mit Physik- und Chemie-Unterrichtsräumen, differenzierte psychologische Abteilung mit entsprechendem apparativen Aufwand, Krankenhausschule im Aufbau.

Vielseitige Tätigkeit und Weiterbildungsmöglichkeiten. Mithilfe bei der Wohnraumbeschaffung, Dotierung nach BAT.

Zuschriften werden erbeten an: **Dr. med. Dipl.-Psych. H. W. Kollrack,**
7704 Gailingen Krs. Konstanz · Postfach 1 · Telefon (07734) 60 05 - 10.