

C 21 843 F

DEUTSCHE GESELLSCHAFT  
FÜR  
SPRACHHEILPÄDAGOGIK E.V.  
LANDESGRUPPE BERLIN

# Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

## Aus dem Inhalt

*Manfred Grohnfeldt, Bremen*  
Die soziale Situation Sprachbehinderter und ihre Auswirkung  
auf die Persönlichkeitsentwicklung

*Lothar Werner, Karlsruhe*  
Therapieimmanenz in der Schule für Sprachgeschädigte

*Elisabeth Mückenhoff, Dortmund*  
Sprachvermittlung aus sonderpädagogischer Sicht

*Waltraut Seyd, Bergen*  
Sprachförderung in der Vorschulerziehung

*Joachim Wiechmann, Hamburg*  
Mehrfachbehinderte an Sonderschulen

Umschau und Diskussion  
Aus der Organisation  
Bücher und Zeitschriften

Postverlagsort Hamburg · Juni 1975 · 20. Jahrgang · Heft 3

## 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 (040) 24 82 64 34 — Postscheckkonto Hamburg 97 40

### Landesgruppen:

Baden-Württemberg	Prof. Dr. Werner Orthmann, 7445 Bempflingen, Silberstraße 1
Bayern	Klaus Thierbach, 8501 Weiherhof, Sudetenstraße 199
Berlin	Ernst Trieglaff, 1 Berlin 48, Kiepertstraße 23
Bremen	Gerd Homburg, 282 Platjenwerbe, St. Magnus-Straße 137
Hamburg	Horst Schmidt, 2 Hamburg 26, Schadesweg 13 a
Hessen	Arno Schulze, 3575 Kirchhain 1, Alsfelder Straße 56
Niedersachsen	Otto-Friedrich von Hindenburg, 3 Hannover, Ubbenstraße 17
Rheinland	Werner Großmann, 401 Hilden, Beethovenstraße 62
Rheinland-Pfalz	Prof. Dr. Edmund Westrich, 65 Mainz, Göttelmannstraße 46
Saarland	Manfred Bohr, 66 Saarbrücken 6, Koßmannstraße 16
Schleswig-Holstein	Günter Böckmann, 2305 Heikendorf bei Kiel, Untereisselner Str. 32
Westfalen-Lippe	Friedrich Wallrabenstein, 44 Münster i. W., Landeshaus

---

### Die Sprachheilarbeit, Fachzeitschrift für Sprachgeschädigtenpädagogik

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

Redaktion ..... Arno Schulze, 3575 Kirchhain 1 (Landkreis Marburg/Lahn),  
Alsfelder Straße 56, Telefon (064 22) 18 50  
Jürgen Teumer, 355 Marburg/Lahn, Schwanallee 50,  
Telefon (064 21) 28 38 17

Verlag und Anzeigenverwaltung sowie Entgegennahme von Abonnementsbestellungen:

**Wartenberg & Söhne · 2 Hamburg 50**, Theodorstraße 41, Ruf (040) 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 Redaktion

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

Manuskripte sind zu senden an den geschäftsführenden Redakteur Arno Schulze, 3575 Kirchhain 1, Alsfelder Straße 56. Eine Gewähr für den Abdruck kann nicht übernommen werden, deshalb ist, wenn Rücksendung gewünscht wird, Rückporto beizufügen.

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

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

---

# Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

Juni 1975 · 20. Jahrgang · Heft 3

Manfred Grohnfeldt, Bremen

## **Die soziale Situation Sprachbehinderter und ihre Auswirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung**

### *1. Problemstellung*

Die traditionellen Aussagen in der Sprachbehindertenpädagogik konzentrierten sich auf die Ätiologie, Diagnostik und Therapie von Sprachfehlern. Diese Orientierung am medizinischen Standpunkt wurde später ergänzt durch die Hinzunahme psychologischer und soziologischer Fragestellungen, bei denen die soziale Herkunft von Sprachbehinderten, die Intelligenzstruktur und gesellschaftliche Einschätzung im Mittelpunkt des Interesses standen. Die Belege zu spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen bei Sprachbehinderten beziehen sich häufig auf die Beschreibung von Einzelfällen, oder es erfolgt eine Generalisierung der Erfahrung des Autors, bei der notwendigerweise subjektive Komponenten nicht ausgeschlossen werden können. Einer kritischen Überprüfung durch empirische Untersuchungen sind diese Aussagen jedoch selten unterzogen worden. Soweit dies geschehen ist (Knura 1971, 1972; Keese 1972), rückt die soziale Komponente bei der Entstehung von Verhaltensdimensionen immer mehr in den Vordergrund. Die folgende Literaturanalyse soll einen Überblick über Belege zu Persönlichkeitsmerkmalen sprachbehinderter Kinder unter besonderer Berücksichtigung des sozialpsychologischen Aspekts geben. Sie dient zur Hypothesenbildung und als Ansatz zu weiterführenden empirischen Forschungen.

### *2. Theorien zur Kommunikation und ihrer Störungen*

Jeder Mensch steht im Interaktionsfeld der ihn umgebenden Bezugsgruppen. In Kontakt zur Umwelt tritt er durch Kommunikation, d.h. durch die wechselseitige Übertragung von Zeichen, die eine Information darstellen. Diese Zeichen erhalten ihre Bedeutung durch emotionale Einstellungen und unterliegen darüber hinaus einer konventionalen Beurteilung, so daß eine soziale Festlegung der Beziehung erfolgt. Die beiderseitige Aktion und Reaktion bedingt durch wechselseitige Kommunikationsprozesse eine Einordnung in Rollensysteme der Gesellschaft und formt damit im Verlauf der Sozialisation die Entwicklung von Persönlichkeitsdimensionen. Da die Sprache wesentlicher Träger der Kommunikation ist, resultiert aus der gestörten Sprache eine gestörte Kommunikation und damit eine beeinträchtigte Beziehung zum Mitmenschen.

Die Beschäftigung mit gestörter Kommunikation setzt die Kenntnis wesentlicher Merkmale kommunikativen Verhaltens voraus. Hier sei auf ein Denkmodell Watzlawicks et al. (1969) verwiesen, bei dem eine Übertragung von Gedankengängen der Kybernetik auf zwischenmenschliche Beziehungen erfolgt. Besondere Bedeutung erlangt das Prinzip der Wechselwirkung, durch das die Interaktionsprozesse als

Rückkoppelungskreise erklärt werden. Die Kreisförmigkeit der Kommunikationsabläufe bedingt, daß jede Verhaltensform nur im zwischenmenschlichen Kontext zu verstehen ist. Das Verhalten des einzelnen Individuums bedingt die Reaktion der anderen mit. Watzlawick verwirft damit die Vorstellung von der Störung einzelnen und verweist auf die Pathologie der Beziehung von Individuen.

Die Wahrscheinlichkeit von Beziehungsstörungen ist dann erhöht, wenn bestimmte Rollenverhältnisse der Interaktion gestört sind. Im Hinblick auf die Erklärung der Beziehung von Sprachbehinderten und Nichtbehinderten werden hier folgende axiomatische Grundeigenschaften der Kommunikation genannt: »Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt derart, daß letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist« (Watzlawick 1969, S. 56). Die Art der Interaktionsübertragung definiert die Beziehung zwischen den Interaktionspartnern. Sie bedeutet eine persönliche Stellungnahme zum Gesagten. »Der Inhaltsaspekt vermittelt die 'Daten', der Beziehungsaspekt weist an, wie diese Daten aufzufassen sind« (Watzlawick 1969, S. 55).

In diesen Zusammenhang fällt, daß neben dem Informationsgehalt die Art und Weise der Aussage, nämlich Gestik, Mimik, Stimmgebung und Wortwahl neben situativen Bedingungen und nonverbalen Bestandteilen der Kommunikation für den Beziehungsaspekt von Bedeutung sind. Das wirkt sich für den Sprachbehinderten grundsätzlich nachteilig aus, indem sich pathologische Kommunikationsformen entwickeln und verfestigen können. Konsequenzen im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung durch kommunikative Prozesse ergeben sich durch Reaktionen auf »Ich- und Du-Definitionen« (Watzlawick 1969, S. 83 ff.). Die Art, sich selbst zu sehen und darzustellen, wird durch die Reaktion der Interaktionspartner interpretiert. Während die Bestätigung der Selbstdefinition durch den anderen die Verstärkung der Beziehung bewirkt, führt die Entwertung durch Nichtbeachtung zum »Selbstverlust« des Betroffenen, da seine Ich-Identität in Frage gestellt wird. Die Auswirkungen möglicher Diskrepanzen von Selbst- und Fremdefinitionen bei Sprachbehinderten, die sich in unterschiedlichen Auto- und Heterostereotypen ausdrücken können, werden bei einer Analyse der empirischen Literaturbelege dargestellt.

»Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt« (Watzlawick 1969, S. 61). Mit »Interpunktion« wird dabei auf Konflikte bei der Rollendefinition hingewiesen. Störungen der Beziehung bilden sich bei widersprüchlicher Interpunktion der Umwelt und der Erscheinungsabläufe, da jeder Interaktionspartner seine Interpretation für Wirklichkeit hält. Konflikte entstehen durch die Annahme, daß der andere die gleiche Erwartungshaltung hat und dementsprechende Konsequenzen zieht. Die Verstärkung erfolgt durch das Phänomen der sich selbst erfüllenden Prophezeiung. So kann z. B. ein Sprachbehinderter davon überzeugt sein, daß ihn aufgrund seines sprachlichen Fehlverhaltens niemand respektiert. Er zeigt deshalb ein abweisendes Verhalten, auf das die Umwelt tatsächlich mit Ablehnung reagiert. Eine Anwendung der deduktiven Ableitungen Watzlawicks auf die Situation Sprachbehinderter in der Gesellschaft zeigt, daß aufgrund der beeinträchtigten Kommunikationsmöglichkeiten in erhöhtem Maße Beziehungsstörungen auftreten können. Bei der Annahme einer negativen Rückkoppelung bei Sprachbehinderten im Falle eines gestörten sozialen Kontextes wäre eine Entwicklung zu psychischer Instabilität zu vermuten. Durch die Selbststeuerung der Rückkoppelungsprozesse gewinnen die kommunikativen Strukturen ein Eigenleben, aus dem der Sprachbehinderte nicht ausbrechen kann.

In diesem Zusammenhang sei auf weitere Modelle zur Erklärung der sozialen Situation von Randgruppen verwiesen. Die gestörte Sprache und die dauernde Bewußtwerdung im kommunikativen Bereich läßt erwarten, daß der Sprachbe-

hinderte zunächst auffällt, als deviant erlebt wird und somit zum Angehörigen einer Minderheit wird. Dadurch wächst die Gefahr der Stereotypisierung und Assoziation negativer Verhaltensmerkmale, die mit Vertretern von Minoritäten durch die Majorität in Form einer »Sündenbockfunktion« zur Entlastung eigener unbewältigter Konflikte verknüpft wird. Bei Weiterverfolgung dieses Ansatzes besteht die Gefahr von »Zuschreibungsprozessen« (Brusten/Hurrelmann 1973) im familiären und schulischen Bereich, d. h. es erfolgt eine Rollen- und Statuszuweisung, die im Verlauf sozialer Interaktion in die Selbstdefinition übernommen wird. Bei schwer Sprachbehinderten ist eine Störung des sozialen Kontaktes bis zur Stigmatisierung vorstellbar, wobei Stigma »die Situation des Individuums, das von vollständiger sozialer Akzeptierung ausgeschlossen ist« (Goffman 1974, S. 7) kennzeichnet. Durch eine Stigmatisierung lassen sich Störungen der Ich-Identität erklären, die bei Internalisierung von negativen Rollenzuweisungen entstehen. Zur Überprüfung der dargestellten Modellvorstellungen sind die empirischen Belege zur Stereotypisierung und Kommunikationsforschung zu befragen, inwiefern die Einstellungsmessungen bei Sprachbehinderten und Nichtbehinderten pathologische Beziehungen vermuten lassen.

### 3. Literaturanalyse zur Verhaltensbeurteilung und sozialen Stellung Sprachbehinderter

In der traditionellen Literatur (Gutzmann 1924, Rothe 1929) wird eine spezifische Persönlichkeitsstruktur Sprachbehinderter nicht ausgeschlossen. Zumeist sind diese Belege hermeneutisch orientiert und stützen sich auf die Erfahrung des Autors. Besondere Aufmerksamkeit wurde den Verhaltensbesonderheiten von Stotterern gewidmet. Die Annahme eines Zusammenhanges mit neurotischen Störungen führte zu der Erklärung, daß spezielle psychische Besonderheiten das Stottern begünstigen. Im Bereich des Sozial- und Leistungsverhaltens sind diese Beurteilungen durch Extremeinstellungen gekennzeichnet. Beschrieben werden Ängstlichkeit neben Aggressivität, Ehrgeiz und Desinteresse bei Stotterern. »Diese Kinder (gemeint sind Stotterer, Anm. d. Verf.) zeigen einen auffallenden Hang zur Zurückgezogenheit, sie sind unsicher in ihrem Benehmen, sie erschrecken leicht, und das Weinen sitzt bei ihnen sehr locker. Daneben findet man als Kompensation übertriebenen Ehrgeiz, Eifersucht, ja sogar Haß, häufig auch Unverträglichkeit und Schadenfreude« (Führung/Lettmayer 1970, S. 86).

Die niedrige Frustrationstoleranz, das geringere Selbstvertrauen und die Neigung zur Konfliktvermeidung durch Schuldübernahme werden häufig mit der familiären Situation des Sprachbehinderten und hier vor allem des Stotterers erklärt. Die Eltern stotternder Schüler zeigen hinsichtlich der Leistungen ihrer Kinder ein erhöhtes Anspruchsniveau, das bis zur Forderung unrealistischer Leistungsziele führen kann und damit Inferioritätsgefühle auszulösen vermag. Das Erziehungsverhalten der Mütter wird als überbehütend oder ambivalent geschildert. Westrich (1971) beurteilte nach einem Überblick über die Anamnesedaten von 278 Stotterern die Erziehungseinstellung der Eltern nur bei 2 Prozent als ausgeglichen-normal, dagegen bei 65 Prozent als ängstlich-besorgt, bei 15 Prozent als streng-fordernd, bei 16 Prozent als extrem-zwiespältig und bei 2 Prozent als anspruchsvoll-erwartend. Diese Daten basieren jedoch nicht auf objektiven Messungen und sind nicht durch eine Kontrollgruppe abgesichert. Die Hinzunahme von tiefenpsychologischen Aspekten zur Erklärung des Stotterns führt zu der Annahme, daß durch neurotisierte Familienverhältnisse die Stotterdisposition zum Tragen kommt und daß ein ausgeprägtes Schulerleben bei einer meist frühen Sauberkeitserziehung Motiv für eine gesteigerte Sensibilität ist (dazu Flosdorf 1969, Sp. 3490). Diesen bei einem

spekulativen Ansatz oder vor dem Erfahrungshintergrund gewonnenen Aussagen ist gemeinsam, daß eine empirische Absicherung der Behauptungen fehlt. In der neueren Literatur tritt die gesellschaftliche Komponente bei der Entstehung von Verhaltensdimensionen immer mehr in den Vordergrund, so daß typisierende Zuweisungen über spezifische Wesensmerkmale unter einem anderen Aspekt gesehen werden müssen. So herrscht weitgehende Einigkeit in der Literatur (Knura 1972, Iwert 1968), daß sich der Typ des Stotterers nicht nachweisen läßt. Der Stotterer reagiert individuell auf sein Leiden und die Reaktion der Umwelt. Seine soziale Situation ist prinzipiell dadurch gekennzeichnet, daß er als Angehöriger einer Minderheit und durch die Abweichung von der Gruppennorm im sprachlichen Bereich in eine Außenseiterposition gedrängt wird. Dabei führt die sprachliche Symptomatik nicht allein zur emotionalen Ablehnung, sondern dahinterliegende unbewußte Faktoren und Vorurteile, die eine soziale Distanz bewirken.

Miteinbezogen in die Betrachtung müssen die Ergebnisse von Brackens (1967) werden, wonach eine Sprachbehinderung in der Sicht der Umwelt als geringgradige Störung angesehen wird. Es ist nicht auszuschließen, daß sich der Gesprächspartner deshalb weniger auf den Sprachbehinderten einstellt und unter Umständen überhöhte Verhaltenserwartungen anstellt. Sobald der Sprachbehinderte nicht mehr als stark behindert abqualifiziert ist, trifft ihn die leistungsorientierte Einstellung der Umwelt in vollem Ausmaß. Die Störung des gesellschaftlichen Umgangs von Stotterern und Nichtbehinderten hat dabei zweierlei Auswirkungen: zum einen wird die Redestörung im Sinne eines Regelkreises verstärkt, wenn das Stottern als eine dispositionelle Reaktion auf soziale Belastungssituationen angesehen wird, zum anderen kann von seiten der Umwelt eine Übertragung der gestörten Kommunikation im Sinne des Halo-Effektes auf charakterliche Fehler des Sprachbehinderten wirksam werden.

Empirische Belege zur sozialen Situation des sprachbehinderten Kindes werden u. a. von Keese (1972) und Kanter (1964) angeführt. So konnte Kanter (1964, S. 69 ff.) nachweisen, daß sprachbehinderte Kinder in Normalschulklassen zwar im Durchschnitt ungünstigere soziometrische Positionen einnahmen, aber erst zusätzliche Belastungskomponenten (z. B. Mehrfachbehinderungen) zur sozialen Auffälligkeit führten. Die Untersuchungen mit dem Rosenzweig-P-F-Test legten Verhaltensabweichungen bezüglich der Persönlichkeitsdynamik, des Selbstwertgefühls und der Ichbetonung sowie der Aggressivität gegen die Umwelt nahe. Zur sozialen Auswirkung des Stotterns berichtet Keese (1972, 25 ff.) von einer Typisierung des Stotterers durch die Umwelt, die unabhängig vom objektiven Schweregrad der Störung ist. Primär ist die soziale Auffälligkeit, die individuell unterschiedlich erlebt wird.

Da der Zuhörer unbewußt aus dem Sprachniveau und Sprechtempo, aus Gestik, Mimik und Stimmgebung Kriterien für die Beurteilung des Sprechers gewinnt, ist der Stotterer von vornherein benachteiligt. Die Diskriminierung drückt sich in Vorurteilen und einer Stereotypisierung in der Bevölkerung aus. Die Kategorisierung als Stotterer überzieht das Individuum und führt zu einer Erwartungshaltung, die sich im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung bestätigt. Keese (1972) weist weiterhin nach, daß neben der einheitlich negativen Beurteilung von Stotterern auch die praktische Beschäftigung mit Stotterern zu keiner Milderung des Urteils führt. Angehende Sonderschullehrer entwerfen ein Bild des Stotterers, in dem die Attribute »schwach«, »gehemmt«, »aggressiv«, »Alleinsein« gehäuft im Polaritätenprofil auftreten. Intelligenz und Männlichkeit wird dagegen selten mit Stottern in Verbindung gesehen. Bei den untersuchten Gruppen erfolgte insgesamt eine Absetzung des Autostereotyps vom Heterostereotyp des Stotterers. Eine Auswirkung des gestörten Interaktionsfeldes auf die Entwicklung spezifischer Verhaltensdimensionen bei

Stotterern wird von Keese dagegen nicht gesehen. »Zusammengefaßt muß daher festgestellt werden, daß zwischen der Persönlichkeit von Stotterern und Nichtstotterern keine grundlegenden Unterschiede zu bestehen scheinen und daß damit Fehlanpassungen oder Fehlverhaltensweisen bei Stotterern genauso häufig auftreten wie bei nichtbehinderten Individuen gleichen Alters« (Keese 1972, S. 27).

Bezüglich der Spezifizierung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale bei Sprachbehinderten berichtet dagegen Knura (1971, 1972) von Ergebnissen mit dem SMT\* zum sozialen Wertbewußtsein. Die Belege für die Probanden der Sprachbehindertenschule sprechen dafür, daß Gruppennormen für sprachbehinderte Kinder geringere Bedeutung haben und die sozialen Entscheidungen mit zunehmendem Alter stärker von egoistischen Motiven statt von gegenseitiger Sympathie geleitet werden (Knura 1972, S. 23). Von Bedeutung ist, daß eine Rückwirkung des gestörten zwischenmenschlichen Kontakts auf das Selbstverständnis des Sprachbehinderten angenommen werden kann. Er ist unsicher im Verhältnis zu seinen Beziehungspersonen und damit kein gleichberechtigter Interaktionspartner. Die Gruppennormen werden nicht relevant für das eigene Handeln. Eine verzerrte Einstellung zur Umwelt kann sich in der Zunahme egoistischen Verhaltens, einer aggressiven Grundhaltung und einer Außenseiterposition ausdrücken (Knura 1972). Der Schwerpunkt der Sprachbehinderung liegt weniger in der gestörten Sprache, sondern primär in der mit ihr verbundenen Verstärkung von Verhaltensformen, die soziale Fehlanpassungen nach sich ziehen. Damit stellt eine Sprachbehinderung über die erschwerte soziale Einordnung ein erhöhtes Risiko für die Persönlichkeitsentwicklung dar, da eine Rückwirkung der gestörten Kommunikation auf das Selbstverständnis erfolgt (Knura 1971).

Zusammenfassend kann bezüglich der sozialen Situation Sprachbehinderter festgestellt werden, daß

- die gesellschaftliche Stellung vor allem von Stotterern in der Literatur übereinstimmend als erschwert gesehen wird,
- die Auswirkung sozialer Diskriminierung auf das Verhalten bei Sprachbehinderten noch nicht unter einem einheitlichen Konsens beantwortet wird.

Hier zeigt sich ein Ansatz für weitergehende empirische Forschungen zum Persönlichkeitsbild Sprachbehinderter.

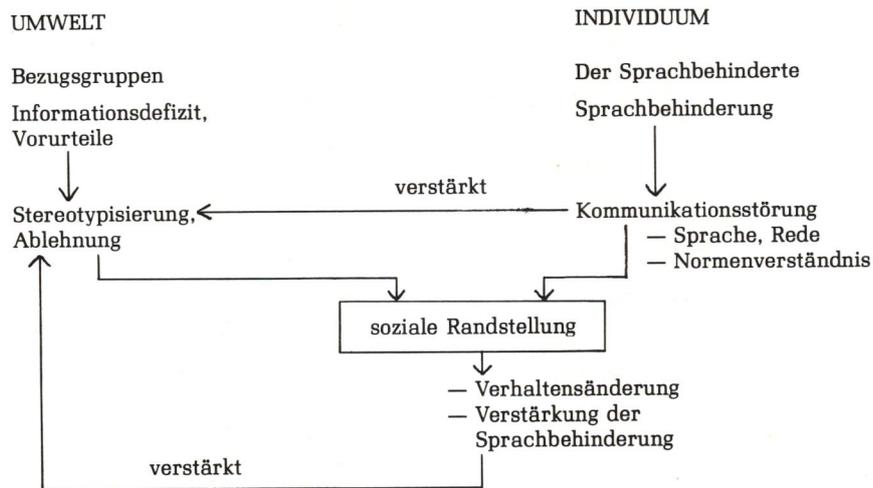
#### 4. Zusammenfassung der Aussagen in einem Modell

Deduktive Ableitungen und empirische Belege zeigen übereinstimmend, daß eine Sprachbehinderung zu einer Kommunikationsstörung führen kann, wobei der Beeinträchtigung des sozialen Umgangs besondere Bedeutung zugemessen werden muß. Neben der Schwierigkeit der Beurteilung durch den unterschiedlichen methodischen Ansatz der Belege ergibt sich das Problem der Kausalbeziehung, so daß die Ergebnisse im Sinne eines *circulus vitiosus* interpretiert werden müssen, um einseitige Zuschreibungen zu vermeiden. So ist es nicht eindeutig zu klären, ob die gestörte Kommunikation Ursache oder Folge eines als abweichend erlebten Verhaltens ist. Damit rückt die sozialpsychologische Seite des Problems der Sprachbehinderung in den Vordergrund. Eine Störung des interpersonalen Feldes läßt sich aufgrund der negativen Stereotypisierung Sprachbehinderter durch die Umwelt und der familiären Belastung vermuten. Die Auswirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung ist nicht unumstritten, jedoch lassen sich geänderte Einstellungen Sprachbehinderter zu den sozial verbindlichen Gruppennormen nachweisen. Möglich

\* SMT = »Sozialer Motivationstest« von R. Müller

wäre auch, daß das gestörte Erleben der Umwelt eine aggressive Grundhaltung bewirkt bzw. als anderes Extrem einen sozialen Rückzug auslöst.

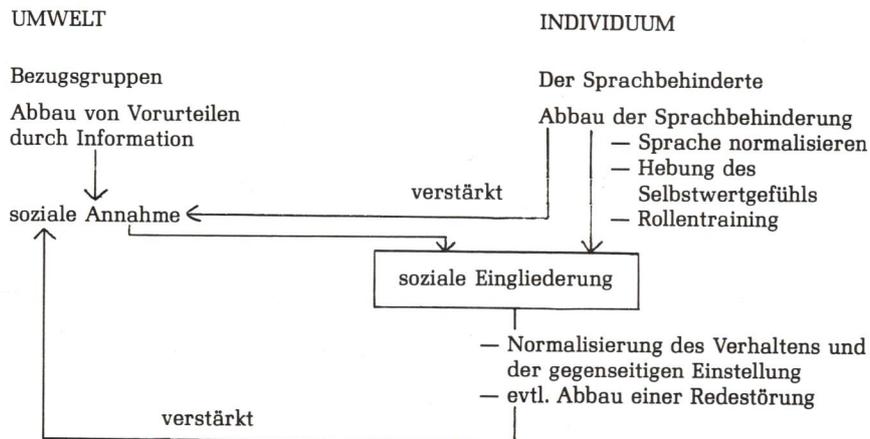
Zur Verdeutlichung der Situation Sprachbehinderter sei auf folgende Modellvorstellung verwiesen:



In Anlehnung an das Denkmodell Watzlawicks (1969) werden mögliche Verhaltensauffälligkeiten Sprachbehinderter aus einer Pathologie der Beziehung des Individuums mit seiner Umwelt erklärt. Dabei verstärken sich die emotionale Ablehnung, die als deviant erlebten Verhaltensmerkmale und unter Umständen sogar die Sprachbehinderung selbst im Sinne eines Regelkreises, in dessen Zentrum die soziale Desintegration Sprachbehinderter steht. Für den Sprachbehinderten ist die soziale Situation dadurch gekennzeichnet, daß aufgrund der mangelnden Information der Umwelt über Ursachen und Auswirkungen von Sprachbehinderungen Verhaltensunsicherheiten gegenüber dem Behinderten und dadurch Vorurteilsbildung und Stigmatisierung bekräftigt werden. Verstärkt wird diese Ablehnung durch Schwierigkeiten bei der Kommunikation. Stereotypisierung und Beziehungsstörung finden ihren Ausdruck in einer sozialen Distanz, die Rückwirkungen auf das Selbstverständnis und die Persönlichkeitsmerkmale des Sprachbehinderten haben kann. Das als auffällig erlebte Verhalten wirkt wiederum als Verstärker auf die Stigmatisierung zurück. Das Verhalten wird dabei primär durch die Einstellung der Umwelt geformt und weniger durch die spezifische Behinderung. Damit sind die auftretenden Verhaltensmerkmale nicht als typische Persönlichkeitsvariablen Sprachbehinderter zu deuten, sondern als Einstellungen, die aus der Interaktion zwischen der Umwelt und dem Behinderten entstehen.

### 5. Ausblick auf pädagogische Aufgabenstellungen

Die Betrachtung von Verhaltensdevianzen Sprachbehinderter unter sozialpsychologischem Aspekt macht deutlich, daß ein therapeutisches Vorgehen sich primär auf eine Normalisierung der Beziehung von Sprachbehinderten und ihrer Umwelt beziehen muß. Von Bedeutung ist es, die soziale Konstellation zu ändern. Dies soll anhand einer Idealvorstellung der Interaktion von Sprachbehinderten und ihren Bezugsgruppen erläutert werden, die sich an dem unter 4. erwähnten Modell orientiert.



Die Darstellung macht deutlich, daß eine Aufhebung der Situation einen zweifachen Ansatz verlangt. Eine Information der Bezugsgruppen über die Sprachbehinderung und ihre Folgeerscheinungen ist zum Abbau von Stereotypen und Zuschreibungsprozessen notwendig, um eine soziale Annahme wahrscheinlicher zu machen und damit eine Voraussetzung für die gesellschaftliche Eingliederung zu erreichen. Dazu gehört zunächst einmal im engeren Bereich ein psychotherapeutisches Vorgehen gegen Probleme innerhalb der Familie, die in ihren Auswirkungen möglicherweise eine Redestörung des Kindes hervorgerufen haben. Neben der Aufhebung des Spannungsfeldes elterlicher Probleme und der Öffentlichkeitsarbeit zum Abbau von Stereotypen muß auch der Sprachbehinderte bestimmte Bedingungen erfüllen, um sozial adaptiert zu werden. Dazu gehört selbstverständlich, durch therapeutisches Einwirken die Sprache weitgehend zu normalisieren. Ist dies in schweren Fällen nicht möglich, muß auf eine Annahme der Situation als Stotterer oder Apathiker usw. verwiesen werden. In jedem Fall genügt es nicht, nur die Sprache symptomatisch zu behandeln. Neben der Förderung psychischer Stabilität ist die Einübung von sozial relevanten Verhaltensmustern notwendig, um die Übernahme von situationsadäquaten Rollen zu erleichtern. Die Aufhebung der pathologischen Beziehung vermag die soziale Annahme des Sprachbehinderten und seine Eingliederung in die für ihn bedeutsamen Bezugsgruppen zu fördern. Eine Rückwirkung auf das Selbstverständnis des Behinderten und damit auf soziale Einstellungen und

Verhaltensdimensionen ist wahrscheinlich. Ein positiver Einfluß auf den Verlauf der Redestörung Stottern ist als zusätzliche Auswirkung der geänderten sozialen Konstellation möglich.

Die hier dargelegten Aussagen zur Entstehung von Verhaltensdevianzen bei Sprachbehinderten erfassen einen Ausschnitt, wobei dem sozialen Kontext für das Motiv und die Erklärung von Persönlichkeitsdimensionen besondere Bedeutung zugemessen wird. Als beeinträchtigend erweist es sich, daß Aussagen, die sich global auf eine undifferenzierte Gruppe Sprachbehinderter beziehen, nur sehr vorsichtig zu interpretieren sind, da sie sonst eine Vorurteilsbildung bekräftigen können.

#### Literatur:

- von Bracken, H.: Behinderte Kinder in der Sicht ihrer Mitmenschen. Pädagogische Rundschau 21 (1967), S. 711—723.
- Brusten, M./Hurrelmann, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. Juventa Verlag München 1973.
- Ding, H.: Schulversagen sprachbehinderter Kinder unter sozialpsychologischem Aspekt. Die Sprachheilarbeit 16 (1971) 2, S. 51—58.
- Flosdorf, P.: Stottern. In: Heese, G./Wegener, H. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete, Band 3. Marhold Verlag Berlin 1969, Spalte 3486—3492.
- Führung, M./Lettmayer, O.: Die Sprachfehler des Kindes und ihre Beseitigung. Wien 1970 (4. Auflage).
- Goffman, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung gestörter Identität. Suhrkamp Verlag Frankfurt 1974.
- Gutzmann, H.: Sprachheilkunde. Berlin 1924.
- Iwert, H.: Das Störungsfeld des Stotterers. Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 17 (1968), S. 251—257.
- Kanter, G. O.: Sozialpsychologische Untersuchungen an sprachbehinderten Kindern in Normal-schulklassen. Heilpädagogische Forschung, Marburg 1964, S. 59—72.
- Keese, Angela: Selbst- und Fremdbild des stotternden Kindes. Sonderpädagogik 1, 4 (1971), S. 165—169.
- Keese, Angela: Das stotternde Kind und seine Behinderung in sozialpsychologischer Sicht. Die Sprachheilarbeit 17 (1972) 1, S. 24—30.
- Keller, P.: Sprachliche Kommunikation bei sprachbehinderten Kindern. Die Sprachheilarbeit 18 (1973) 3, S. 65—83.
- Knura, Gerda: Das Vorurteil gegenüber stotternden Kindern bei angehenden Kindergärtnerinnen und Volksschullehrern. Köln 1969. Inaug. Diss.
- Knura, Gerda: Einige Besonderheiten des schulischen Verhaltens sprachbehinderter Kinder. Die Sprachheilarbeit 16 (1971) 4, S. 111—123.
- Knura, Gerda: Zur Motivierung des sozialen Verhaltens sprachbehinderter Schüler. In: Orthmann, W. (Hrsg.): Schulische Betreuung sprachbehinderter Kinder. Marhold Verlag Berlin 1972, S. 9—34.
- Knura, Gerda: Sprachbehinderte und ihre sonderpädagogische Rehabilitation. In: Sonderpädagogik 4 (Hrsg. J. Muth): Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Ernst Klett Verlag Stuttgart 1974, S. 103—198.
- Rothe, K. C.: Die Umerziehung. Die heilpädagogische Behandlung schwererziehbarer, entgleister und stotternder Kinder und Jugendlicher. Halle 1929.
- Schultheis, J. R.: Tiefenpsychologische Aspekte des Stotterns. Die Sprachheilarbeit 16 (1971) 3, S. 70—83.
- Watzlawick, P. et al.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern/Stuttgart/Wien 1969, Verlag Huber.
- Westrich, E.: Der Stotterer. Psychologie und Therapie. Dürr Verlag Bonn/Bad Godesberg 1971.
- Anschrift des Verfassers: Dr. Manfred Grohnfeldt, Sonderschullehrer, 28 Bremen-Oberneuland, Oberneulander Landstraße 86.

## Therapieimmanenz in der Schule für Sprachgeschädigte

### 1. Zur Frage der Integration Sprachgeschädigter in das allgemeine Bildungswesen

Bei den Diskussionen nach integrierter Beschulung Sprachgeschädigter mit Nichtbehinderten oder ihrer — zumindest temporär — segregierenden Betreuung in besonderen Institutionen taucht auch immer wieder die schon von Hansen 1929 formulierte »Problematik der Sprachheilschule« auf, die, für nicht wenige Befürworter einer über das bisherige Maß hinausgehenden Integration, ein Beispiel darstellt für eine unter nicht geringem Aufwand betriebene Institution, die in ihrer Effektivität bezüglich der materialen und rehabilitativen Zielsetzungen jedoch kaum zu bejahen sei (vgl. auch in: *Dirnberger*, 1973, S. 110).

Man mag diese Argumentation übernehmen oder nicht, die Schule für Sprachgeschädigte ist in ihren verschiedenen Formen ein Gegenstandsbereich unserer Schulwirklichkeit, der — selbst wenn man dies wollte — nicht von heute auf morgen durch andere Betreuungsformen abgelöst sein wird. *Dörr* (1974) hat im Herbst 1974 in Saarbrücken die »infrastrukturellen Voraussetzungen« im allgemeinen Schulwesen zusammengetragen und referiert, die notwendig erscheinen, ehe an eine wirkungsvolle weitergehende Beschulung Behinderter mit Nichtbehinderten zu denken ist. Von diesen Voraussetzungen seien genannt:

1. Neuorganisation des innerschulischen Geschehens in Form von Binnendifferenzierung und Individualisierung
2. Einrichtung von Beobachtungsklassen in Form von Klinikklassen
3. Abbau des Leistungsdrucks in unserer Normalschule
4. Senkung der Klassenfrequenz
5. Hebung des Lehr- und Lernmittelbetrages pro Schüler
6. Qualifikation des Normalschullehrers
7. Integration der Sonderpädagogik als eigenständige Disziplin in die allgemein-pädagogischen Disziplinen
8. Integration des Sonderpädagogen in die Normalschule
9. multifaktorielle Kooperation
10. Einrichtung von überregionalen Beratungszentren
11. Früherkennung und Frühbehandlung
12. Einrichtung einer Diagnostikstufe
13. intensivierte Mitarbeit der Eltern
14. bauliche Voraussetzungen
15. Verifizierung und Falsifizierung curricularer Unterrichtsmomente
16. therapieimmanenter Unterricht
17. Integration der Therapie in den Stundenplan des integrativen Schultyps
18. Einrichtung kooperativer Schulzentren oder Zentrumsschulen
19. Optimum an personeller Besetzung integrativer Bildungseinrichtungen

Selbst wenn eines Tages die überwiegende Mehrzahl der aufgeführten Prämissen im allgemeinen Schulwesen erfüllt sein sollte und damit hinreichend Gewähr gegeben wäre, »daß sich die sogenannten schulischen Integrationsjahre im nachhinein nicht als Frustrationsjahre ausweisen« (*Dörr*, 1974), wird unser Sonderschultyp — in seinem Bemühen dann wesentlich ausgerichtet auf die schwersprachbehinderten Kinder — zumindest in seiner Grundschulstufe nicht überflüssig werden können. Für ihn sind dann additive Integrationsformen mit Institutionen des allgemeinen Bildungswesens durchaus diskutierbar.

## 2. Das anthropogene Bedingungs-feld Sprachgeschädigter

Unter diesen Aspekten sollten sich Theoretiker und Praktiker, die in und mit unseren Sonderschulen zu tun haben, immer wieder die Frage stellen, wie eine Synchronisation von Therapie und Unterricht bei möglichst hoher Effektivität beider Wirkungsbereiche erzielbar ist. Es scheint von hier außer Zweifel, daß diese Schulen im jetzigen und in einem zukünftigen Betreuungssystem nur dann einen echten Auftrag übernehmen können, wenn sie beide Teilbereiche zufriedenstellend auszufüllen imstande sind. Wie bereits früher dargelegt (Werner, 1972, S. 87 ff.), versuchen wir Konzeptionen zu entwickeln und für konkrete Situationen der Schulwirklichkeit zu operationalisieren, die uns diesem Ziel näherbringen sollen. Grundlage unserer Anstrengungen ist eine modifizierte Form des lehr- bzw. lerntheoretischen Didaktikmodells der Berliner Schule (Heimann, 1965), das — wie z. B. Resch (1974, S. 15 ff.) ausführt — auch andernorts als Planungs- und Arbeitsgrundlage im Bereich der Schulen für Sprachgeschädigte dient. Für die Sprachgeschädigtenpädagogik ergibt sich hiermit zwar keine eigene, aber eine eigenständige Didaktik, die in ihren spezifischen Bedingungs- und Entscheidungsfeldern begründet ist.

Betrachtet man die Schülerpopulationen, die sich heute normalerweise in einer Sprachheilschule befinden (vgl. auch: Bericht Sprachheilschule Impflingen, 1974, S. 194) (oder doch befinden sollten), und wie das bei einem weiteren Ausbau der Vorschuleinrichtungen zur Betreuung Sprachgeschädigter — in Buchform ist 1974 zu diesem Bereich gesondert Stellung genommen (Werner, 1975<sup>2</sup>) — in verstärktem Maße zu erwarten ist, so finden sich in der Regel kaum Kinder mit partieller Dyslalie in unseren Sonderschulen. Abzulehnen ist allerdings als Einschulungskriterium eine schematisierte Einteilung in verschiedene Schweregrade rein nach sprachpathologischer Symptomatik. Die Anthropologie des Sprachgeschädigten, falls man dies überhaupt in solch globaler Weise sagen kann, zeigt keineswegs grundsätzlich einen Menschen mit einem »expressiven Partialdefekt« (siehe auch: Orthmann, 1969, S. 126), dessen sonstige Persönlichkeitsstrukturen keine Beeinträchtigungen aufweisen. Auf dieses Mißverständnis deutlich hinzuweisen scheint immer wieder notwendig, da von nicht wenigen Verfechtern einer grundsätzlich »guten« Integrierbarkeit des Sprachgeschädigten in das allgemeine Bildungswesen eine solchermaßen eingeengte anthropologische Position generalisiert wird. Demjenigen, der sich in differenzierterer Weise mit sprachgeschädigten Menschen befaßt, wird sehr schnell klar, daß dergleichen durchaus — z. B. bei Fällen partieller Dyslalie — gegeben sein kann, daß es aber keinesfalls als Regelfall angenommen werden darf.

Wie schon andernorts ausgeführt (Werner, 1975<sup>2</sup>, S. 23 ff.), befinden sich unsere Bemühungen, die Anthropologie des sprachgeschädigten Menschen in ihren Dimensionen zu erforschen und zu erfassen, erst in den Anfängen, und man sollte Pauschalierungen tunlichst vermeiden.

## 3. Die Notwendigkeit einer Immanenz von Therapie und Unterricht

Wenn wir nun normalerweise in den Sprachheilschulen Kinder zu betreuen haben, die wegen ihrer gravierenden Schädigungen — in Anlehnung an Jaspers — Defekte im Bereich des faktischen Daseins, der gewußten Lage und des Selbstseins (zitiert in: Werner, 1975<sup>2</sup>, S. 26) aufweisen, so müssen auch die sprachrehabilitativen Maßnahmen, neben den gesonderten einzel- bzw. gruppentherapeutischen Sitzungen, möglichst kontinuierlich während des gesamten Unterrichtsgeschehens in den materiellen Elementen involviert, d. h. mitbedacht und nach Möglichkeit mitrealisiert, sein. Selbstverständlich kann es außer diesen hier als »ausgewogen« bezeichneten Vorschlägen einer möglichst gleichgewichtigen Verbindung von Therapie und Unter-

richt bei der schulischen Arbeit mit sprachgeschädigten Kindern auch Stunden geben, in denen das materiale Element im Vordergrund steht. Es werden schließlich auch Stunden mit weitgehender therapeutischer Dominanz nötig. Den breiten Mittelbereich sollte jedoch eine ausgewogene Gestaltung einnehmen.

Unsere jetzt mehrjährige Erfahrung, die sich auf die Erstellung, Realisierung und Auswertung von Immanenzmöglichkeiten mit Hilfe von Video-Aufzeichnungen in Seminaren im Hochschulbereich stützt, erlaubt die Feststellung, daß sich auch in den stoffintensiven Einführungsstunden in ein neues Sachgebiet durchaus im oben definierten Sinne ausgewogene Planungen realisieren lassen. Das gleiche gilt z. B. auch für mathematische Übungsstunden, die oft als wenig integrationsgeeignet für therapeutische Maßnahmen bezeichnet werden. Jene von Dirnberger (1973, S. 110) angesprochene Überforderung von Schülern und Lehrern ließ sich in den von uns durchgeführten therapieimmanenten Stunden vermeiden oder zumindest derzeit bereits entscheidend verringern. Eine weiter intensivierte curriculare Forschung könnte künftig eventuell noch vorhandene Restprobleme ganz eliminieren.

#### 4. Prämissen eines Vorschlages zur Verwirklichung von Therapieimmanenz

Aus der Fülle möglicher Planungs- und Realisierungsvorschläge einer ausgewogenen Verbindung von Therapie und Unterricht soll im folgenden eine Stundenstruktur wiedergegeben werden, wie sie in der Grundschulstufe unserer Schulen in Frage kommen könnte. Wir gehen dabei von der Voraussetzung einer hinsichtlich der Sprachschädigungen heterogenen Klasse aus, deren durchschnittliches Intelligenzniveau — soweit ermittelbar — nicht von dem einer gleichaltrigen Klasse im allgemeinen Grundschulbereich abweicht. Letzteres scheint eine wesentliche Prämisse, da ansonsten das mit den allgemeinen Schulen kongruente Bildungsziel (siehe auch: Richtlinien Baden-Württemberg, 1970, S. 540) zu revidieren wäre. Sowohl über sprachsymptomatisch heterogene Klassenbildungen (siehe auch: Dirnberger, 1973, S. 134/135) als auch über die unseren Schulen vorgegebenen Bildungsziele des allgemeinen Schulwesens läßt sich durchaus diskutieren. Im Falle einer eventuellen Revision der allgemeinen Bildungsziele müßte jedoch der weitgehende Verlust des Durchgangscharakters unserer Schulen in Kauf genommen werden.

Nach unseren jetzt vorliegenden Erfahrungen sind die Probleme, die sich aus der Notwendigkeit einer Synchronisation von Therapie und Unterricht ergeben (Orthmann, 1972, S. 6), insgesamt befriedigend lösbar. Dabei scheint die Etablierung von Ganztageschulen oder Heimen, bei aller Notwendigkeit aus sonstigen Erfordernissen, für diesen Aspekt keineswegs eine *conditio sine qua*. Ganz entscheidende Voraussetzungen für eine effektive Therapieimmanenz sehen wir in den Bereichen der exemplarischen Stoffauswahl, der bei der zunehmenden Stofffülle auch und gerade im Grundschulbereich größte Bedeutung zukommt, und in der Wahl der sonderpädagogischen Therapieverfahren für die einzelnen Sprachschädigungen, die bei Bedarf durch Maßnahmen der Medizin und Psychotherapie im Sinne einer komplexen Therapie eine Erweiterung, Ergänzung und Stabilisierung erfahren. Daß, wie bei der Medizin selbstverständlich, auch die Psychotherapie schwerpunktmäßig nicht in das Aufgabengebiet des Sonderpädagogen gehört, ist bereits dargelegt (Werner, 1972, S. 90). Die somit zwingende, keineswegs neue Forderung nach dem Rehabilitationsteam aus Fachvertretern der genannten und eventuell noch zu bestimmender Wissenschaftszweige für eine wirklich effektive Arbeit an der Schule für Sprachgeschädigte sei auch an dieser Stelle nochmals erhoben.

Exemplarisches Vorgehen, d. h. Stoffauswahl nach kategorialen Gesichtspunkten, unter Einbezug der für uns gültigen anthropogenen Voraussetzungen und soziokultu-

rellen Bedingungen, ist kontinuierlich zu beachten und wohl noch strikter durchzuführen als im allgemeinen Bildungswesen. Die Auswahl der Therapieverfahren sollte nach unserer Ansicht gemäß den Möglichkeiten der Immanenz des gesamten Verfahrens oder doch wesentlicher Teile in das materiale Unterrichtsgeschehen erfolgen. Dies stellt keineswegs eine qualitative Bewertung der Einzelverfahren dar, sondern ist eine aus der spezifischen Struktur der Sprachheilschule und ihrer Schülerpopulation resultierende Notwendigkeit. Im Rahmen der Balbutiestherapie z. B. bieten sich hier zunächst Verfahren an, die eine Übungssprache konditionieren, wie etwa die von uns nach der Vorlage *Hartliebs* weiter differenzierte und modifizierte biokybernetische Stotterertherapie (*Hartig/Werner, 1974<sup>2)</sup>*).

Die folgende Stundenstrukturierung ist, mangels Kompetenz in anderen Bereichen, die — wie erwähnt — von unserer Seite aus auch keineswegs erstrebt wird, aus dem Aspekt der Sprachgeschädigtenpädagogik entstanden. In notwendigen curricularen Diskussionen mit den an einer komplexen Therapie beteiligten Wissenschaften wäre sie gegebenenfalls zu modifizieren. Schließlich soll es bei der Vorlage nicht darum gehen, eine detailliert ausgearbeitete Stundenkonzeption vorzulegen, die eine ganz bestimmte Thematik für eine ganz bestimmte Klasse darzustellen versucht. Die Intention ist vielmehr, das Gerüst einer Grobstruktur aufzuzeigen, in das sich Stundenplanungen — eventuell im Sachkundeunterricht — für Unterrichtsverläufe einpassen lassen.

Neben der Vorschule liegt ein Schwerpunkt unserer Arbeit auf der Grundschulstufe, da in einem ausgebauten Gesamtbetreuungssystem die therapeutischen Intentionen hier in der Regel auf eine möglichst kurzfristige und vollständige Rehabilitation des Sprachgeschädigten zunächst abzielen, was sich u. a. in einer weitgehend konsequenten Verwirklichung von ausgewogener Therapieimmanenz niederschlagen dürfte. Trotz der Zunahme auch dieser Schwierigkeiten in der Grundschule sind schließlich das Stoffproblem und damit die materialen Bereiche hier noch nicht so schwierig mit den therapeutischen Belangen zu integrieren, wie das in der Hauptschule oft der Fall ist. Bezüglich der Themenwahl für Unterrichtseinheiten oder Stunden ist den Ausführungen *Reschs* (1974, S. 15) voll zuzustimmen, der »die Entscheidung über die Thematik ... der zusätzlichen Bedingungsprüfung durch behinderungsspezifische Gegebenheiten« unterwirft.

Das Strukturmoment der Methodik schließlich ist unter den jeweiligen Intentionen der therapeutischen Dimension mit zu bedenken und zu gestalten. Das kann bedeuten, daß die in der allgemeinen Grundschulklasse unter einer bestimmten Thematik voll zu vertretende Methodik bei uns aus spezifisch therapeutischen Intentionen zu ändern wäre. Nicht jedes in der Allgemeinpädagogik angemessene Verfahren hat bei uns gleichermaßen Gültigkeit. Für die Hauptschulstufe eines ausgebauten Systems, das von der Frühbetreuung bis hin zur Erwachsenenbetreuung reicht, könnten im Schwerpunkt von der Grundschulstufe abweichende therapeutische Intentionen in Frage kommen, wie etwa die Vermittlung von Hilfen, um mit einer therapieresistenten Sprachschädigung das Leben zu gestalten. Ob auch hierfür eine vom allgemeinen Schulwesen separierte Institution — wie in der Grundschulstufe — notwendig ist, wäre unter verschiedenen Aspekten weiter zu diskutieren. Argumente von Befürwortern, wie etwa von *Zuckrigl* (1968, S. 144), und Gegnern, wie etwa die auf *Rothe* und *Becker* zurückgehenden Vorschläge *Dirnbergers* (1973, S. 108 ff.), sind in die Diskussion einzubringen.

## 5. Vorschlag einer Stundenstruktur unter dem Aspekt der Therapieimmanenz

### 5.1. Artikulationsstufe: Motivation

Sozialform des Unterrichts: Frontalunterricht.

Führungsstil des Lehrers: situations- und sachangemessene Führung.

Aktionsform des Lehrens: Impuls (Medieneinsatz) als verbale Interaktionsstrategie (Ritz-Fröhlich, 1973<sup>2</sup>, S. 7 ff.), die gegebenenfalls eine Weiterführung zu und einen Wechsel mit Denkanstoß und Frage erfährt. Je nach sprachlichem Leistungsvermögen der einzelnen Schüler wechseln die Impulse zwischen direkten und indirekten Formen (Ritz-Fröhlich, 1973<sup>2</sup>, S. 26 ff.).

Therapeutische Intentionen: Von den rahmenbildenden Unterrichtsgrundsätzen (Werner, 1972, S. 90): Weckung der Sprechfreude bei allen Kindern unter Toleranz noch nicht bewältigbarer Fehlleistungen (die jeweils erreichte Form oder Stufe der Übungssprache ist bei Stotterern und/oder Polterern durchgängig anzuwenden; erarbeitete Phoneme sind von Stämmern, die sich in der Stabilisierungsphase (van Riper/Irwin, 1970, S. 169 ff.) befinden, korrekt zu leisten; Satz-schemata, bis zu der in der Einzel- bzw. Gruppentherapie erreichten Form, sind von den dysgrammatischen Schülern symptomfrei zu gestalten).

#### 5.2. Artikulationsstufe: Schwierigkeiten

Sozialform und Führungsstil: wie oben.

Aktionsform des Lehrens: da in dieser Unterrichtsphase vor allem für Stotterer immanent therapeutische Akzente gesetzt werden sollen, um eine bestimmte Stufe oder Form der Übungssprache zu stabilisieren, ist als geeignete Aktionsform das Impulse setzende Verfahren (Vogel, 1974, S. 36/37) gewählt; hier könnten offene, indirekte Impulse gegenüber direkten dominieren, da sie mehr Möglichkeiten zu kreativen Denkansätzen und individueller sprachlicher Gestaltung den Schülern belassen. Symptomtherapeutische Sprechhilfen (Werner, 1972, S. 90), in ihrer von uns formulierten Bedeutung, ergänzen situativ die Funktionstherapie (= hier u. a. die temporäre Konditionierung einer Übungssprache). Wenn in diesem Unterrichtsabschnitt der immanente therapeutische Akzent bei der Stottertherapie liegt, dann bedeutet dies nicht, daß Kinder mit anderen Sprachschädigungen, die Beiträge zum Unterrichtsverlauf leisten wollen, nicht berücksichtigt werden. Der Lehrer wird sich allerdings bemühen, in dieser Phase Kinder mit der jeweils besonders akzentuierten Schädigungsart bei der unterrichtlichen Beteiligung ganz besonders zu berücksichtigen. Gleiches gilt in den folgenden Abschnitten für andere Sprachschädigungen.

#### 5.3. Artikulationsstufe: Lösungsversuche

Sozialform des Unterrichts:

a) sozial- und sachunterrichtliches Arrangement in Form eines medienunterstützten Teilgruppenunterrichts (Messer, 1974, S. 32/33). Hier bietet die Methodik, die die für eine effektive Gruppenarbeit notwendige soziale Reife im Grundschulalter zu entwickeln bemüht ist, eine Fülle von immanenten Therapieelementen für alle sprachgeschädigten Kinder (vgl. auch: Weiß, 1971, S. 148). Mit Weiß sind wir uns bewußt, daß die »Hochform der Gruppenarbeit« (Weiß, 1971, S. 150) erst zwischen dem 12. und 14. Lebensjahr, also außerhalb der Grundschulzeit, möglich ist. Dennoch sind bereits im Grundschulalter und vor allem bei Sprachgeschädigten mit gehäuft anzutreffenden Sozialisationsdefekten, Verfahren im Sinne einer einübenden Vorbereitung auf die »Hochform der Gruppenarbeit« möglich und nötig. Die Teilgruppenzusammensetzung erfolgt hier in bezug auf Intelligenzniveau, Art der Sprachschädigung und Geschlecht der Kinder heterogen. Andere Gruppierungen sind durchaus möglich.

b) Diskussion.

Führungsstil des Lehrers: situations- und sachangemessene Führung in verschiedenen Ausprägungsgraden bei a) und b).

Therapeutische Intentionen:

ad a) mannigfache Sozialisationsimpulse für alle Kinder (s. o.).

ad b) Stammertherapie: bei der gemeinsamen Diskussion der in den Teilgruppen erarbeiteten Lösungsversuche wird unter Toleranz noch nicht bewältigbarer Fehlleistungen auf eine in der Spontansprache korrekte Phonemrealisation geachtet, soweit sich die Phoneme in der Stabilisierungsphase befinden. Im Bedarfsfalle finden Rückgriffe auf den in der Einzel- bzw. Gruppentherapie beschrittenen Phonem-erarbeitungsweg statt.

Aktionsform des Lehrens: direkte (z. B. Aufforderungen, Feststellungen, Fragen) und indirekte verbale und nonverbale Impulse.

5.4. Artikulationsstufe: Tun und Ausführen

Sozialform des Unterrichts: mediengesteuerter Großgruppenunterricht (Messer, 1974, S. 32).

Führungsstil des Lehrers: wie oben.

Aktionsform des Lehrens: Da der immanente therapeutische Schwerpunkt hier im Bereich der Dysgrammatikertherapie liegen soll, werden vor allem in dieser Unterrichtsphase direkte Impulse als Fragen, die die von den Schülern nachzuvollziehenden Satz-schemata weitgehend antizipieren, angebracht sein. Das zentrale Medium stellt nun ein ausgezeichnetes Sprachführungsmittel dar, was den Steilheitsgrad der Sprechleistungen zusätzlich mindert.

5.5. Erfolgskontrollen (innerhalb der Stunde und/oder zum Abschluß einer Unterrichtseinheit) der angestrebten Lernziele erfolgen mit Hilfe präformierten Materials (z. B. informellen Tests in Form von Mehrfachwahlantworten [= multiple-choice-form], Richtig-Falsch-Items, Zuordnungsaufgaben, Umordnungsaufgaben oder Aufgaben in nicht gebundener Antwortform [Potthoff, 1974, S. 38/39]), wobei unter Beibehaltung der materialen Basis eine Differenzierung der äußeren Form nach bestimmten Sprachschädigungen einschließlich LRS denkbar ist. Die Konstruktion der informellen Tests könnte in Anlehnung an die von Rosemann (in: Potthoff, 1974, S. 37/38) dargelegten Arbeitsgänge erfolgen.

*Zusammenfassung*

Da selbst bei einer weitergehenden Integration der Beschulung Sprachgeschädigter mit Nichtbehinderten der Fortbestand der Schule für Sprachgeschädigte notwendig erscheint, werden verschiedene curriculare Ansätze einer Optimierung der unterrichtlichen und therapeutischen Arbeit notwendig. Hier ist eine Möglichkeit unter therapieimmanentem Aspekt, der ganz besondere Bedeutung besitzen dürfte, aufgezeigt. Für verschiedene Sprachschädigungen innerhalb einer Grundschulklasse sind in bestimmten Unterrichtsphasen schwerpunktmäßig therapeutische Akzente gesetzt, die den in der Einzel- bzw. Gruppentherapie erreichten Rehabilitationsstand unter gleichzeitig möglichst umfassender materialer Förderung der Kinder zu stabilisieren bemüht sind. Langjährige praktische und theoretische Erprobung bzw. Erfahrung unterstreicht die Möglichkeit und wohl auch Notwendigkeit eines solchen Arbeitens in der Schule für Sprachgeschädigte.

*Literatur:*

Bericht über die Erfassung und Betreuung sprachbehinderter Kinder im Schulbezirk der Sprachheilschule Impflingen (ohne Autor). In: Die Sprachheilarbeit 19 (1974) 6, S. 191—195.  
Dirnberger, W.: Entwicklung, Stand und Neugestaltung des Sprachheilschulwesens in Deutschland. Hannover 1973.

- Dörr, A.: Infrastrukturelle Voraussetzungen für die Integration und Förderung behinderter Kinder in der Grund- und Hauptschule (Referat auf der 11. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik, Saarbrücken 1974).
- Hartig, H., Werner, L.: Biokybernetisches Übungskompendium zur Stotterertherapie. Rheinstetten 1974<sup>2</sup>.
- Heimann, P., et al.: Unterricht — Analyse und Planung. Hannover 1965.
- Messer, A., et al.: Planungsaufgabe Unterricht. Workshop Schulpädagogik. Materialien 10, Ravensburg 1974.
- Orthmann, W., ed.: Schulische Betreuung sprachbehinderter Kinder. Berlin 1972.
- Orthmann, W.: Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik. Berlin 1969.
- Pothoff, W.: Erfolgskontrolle. Workshop Schulpädagogik. Materialien 13, Ravensburg 1974.
- Resch, D.: Der Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte unter therapeutischem Aspekt. In: Die Sprachheilarbeit 19 (1974) 1, S. 15 — 20.
- Richtlinien für Erziehung und Unterricht in der Sonderschule für sprachbehinderte Kinder und Jugendliche in Baden-Württemberg. Sondernummer 1 (1970) des Amtsblatts des Kultusministeriums »Kultus und Unterricht«.
- van Riper, Ch., Irwin, J.: Artikulationsstörungen. Berlin 1970.
- Ritz-Fröhlich, G.: Verbale Interaktionsstrategien im Unterricht. Workshop Schulpädagogik. Materialien 5, Ravensburg 1973<sup>2</sup>.
- Vogel, A.: Unterrichtsformen I. Workshop Schulpädagogik. Materialien 12, Ravensburg 1974.
- Weiß, C.: Pädagogische Soziologie IV. Regensburg 1971.
- Werner, L.: Zur Integration sprachtherapeutischer Maßnahmen in das Planungsmodell für Unterricht der Berliner Schule. In: Die Sprachheilarbeit 17 (1972) 3, S. 87 — 92.
- Werner, L.: Das sprachgeschädigte Kind in der Vorschulerziehung. Frankfurt/M., Bern 1975<sup>2</sup>.
- Zuckrigl, A.: Integration von Kurheim und Sonderschule für Sprachbehinderte. In: Neue Blätter für Taubstummeneubildung 4/5 (1968), S. 142 — 147.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. phil. Lothar Werner, 75 Karlsruhe 1, Reinhold-Frank-Straße 5.

## **ELISABETH KRANKENHAUS GMBH STRAUBING**

(650 Betten, 10 Hauptfachabteilungen)

Für die am 1. Oktober 1975 neu eröffnende

### **Hals-Nasen-Ohrenabteilung**

(Chefarzt Priv.Doz. Dr. med. R. Langnickel)

wird eine **Logopädin** gesucht.

Geboten werden: Selbständiger Aufgabenbereich, Gehalt nach AVR/BAT 5 b, Zusatzversorgung, Chefzulage.

Straubing (45 000 Einwohner) hat alle weiterführenden Schulen am Ort und liegt in der Nähe (42 km) der Universitätsstadt Regensburg. Durch die geringe Entfernung (15 km) zum Bayerischen Wald besteht ein hoher Freizeitwert mit guten Winter- und Sommersportmöglichkeiten.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen bitten wir zu richten an die

**Verwaltung der Elisabeth Krankenhaus GmbH Straubing,**

**844 Straubing, St.-Elisabeth-Straße 23**

oder an **Priv.Doz. Dr. med. R. Langnickel, Univ.-Hals-Nasen-Ohrenklinik,**  
**74 Tübingen, Silcherstraße 5.**

Elisabeth Mückenhoff, Dortmund

## Sprachvermittlung aus sonderpädagogischer Sicht

### 1. Sprachwissenschaftlicher Hintergrund

Lebendige Sprachvermittlung ist als eine Forderung nicht allein für den Lernbereich von Fremdsprachen aufzustellen und aufrechtzuerhalten, sondern ebenfalls für den muttersprachlichen Bereich gültig.

Der Zugang zur Muttersprache ist oftmals milieubedingt erschwert, wie es beispielsweise von Basil Bernstein (1970) in der Gegenüberstellung des »elaborierten Sprachcode« einerseits und des »restringierten Sprachcode« andererseits auf der Grundlage empirischer Forschungsergebnisse aufgezeigt wird.

Neben dieser milieubedingten Ursache kann eine Sprachschwäche auch anlagemäßig gegeben sein. Sprachgehemmte und -retardierte bedürfen einer gezielten Spracherschließung in besonderem Maße.

Einen Zugang zur Sprache vermitteln heißt, Sprachverständnis und Sprachgebrauch schulen, so daß das Phänomen Sprache in seinen Ausdrucksmöglichkeiten, in seinen verschiedenen geistigen Sprachebenen und in seinem sozialen Bezug erkannt und genutzt werden kann. Zu diesem Zweck muß innerhalb der methodischen Zugriffsweise bei der Sprachvermittlung dem Doppelcharakter der Sprache Rechnung getragen werden. Sprache ist nämlich sowohl ein Symbolsystem als auch ein Kommunikationssystem. Beide Systeme greifen integrierend ineinander und machen die mögliche gesamte Sprechleistung aus.

Das Symbolsystem mit seinen Teilkomponenten, dem lexikalischen, dem grammatischen und syntaktischen Bereich, betont das formale Regelsystem und den Symbolgehalt der Sprache und gibt ihr ihren »entlastenden« (vgl. Gehlen 1967, S. 52 ff.) Charakter und Wert. »Wenn aber, wie gesagt, Laute und Worte beliebig verfügbar sind, so kann man sich in diesen Symbolen auf irgendwelche gar nicht jetzt gegebene Dinge richten, an Nichtanwesendes sich erinnern ...« (Gehlen 1967, S. 52). »Als Zeichensystem, dessen Regeln zunächst in einem kognitiven Prozeß erlernt werden müssen, stellt die Sprache ein Potential für die Konstruktionen abstrakter, stimulusunabhängiger Strukturen und Relationen dar« (Overmann 1969, S. 330).

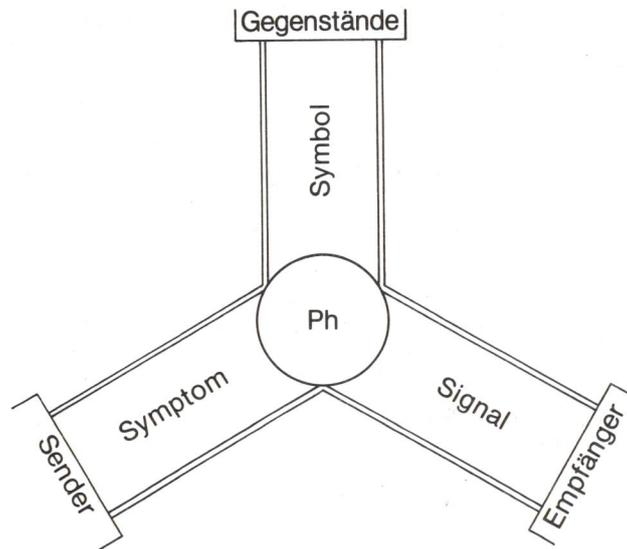
Wird Sprache als Kommunikationssystem betrachtet, so rückt der soziale Aspekt der Interaktion und damit der Wirkcharakter der Sprache in den Vordergrund. Sprache ist Werkzeug im Dienste der zwischenmenschlichen Aktionen im Sinne des Bühlerschen Organon-Modells. Sprache hat Konsequenzen, indem sie Verhaltens- und Situationsänderungen bewirkt innerhalb des sozial-kommunikativen Gefüges.

Darstellung (Symbol), Ausdruck (Symptom) und Appell (Signal) sind nach Bühler (1934) die drei kennzeichnenden Leistungen der Sprache.

Das Sprachzeichen (Ph) ist Symbol in seiner Beziehung zu Gegenständen und Sachverhalten, die es darstellt;

es ist Symptom, indem es den inneren Zustand des Sprechenden (Sender) ausdrückt; es ist Signal durch seinen Appellcharakter für den Hörer (Empfänger), dessen Verhalten es steuert.

Bühler gibt folgendes Beispiel: Jemand hört ein Prasseln und sagt zu seinem



Organon-Modell (abgewandelt) nach Bühler (1934, S. 38).

Gesprächspartner: »Es regnet!« Der hört die Worte und blickt aus dem Fenster. Neubert (1962, S. 61) mißt die Bedeutung eines Sprachzeichens an seiner »praktischen Auswirkung«. Er schreibt: »Das Entscheidende für den Pragmatisten ist die durch das Zeichen ausgelöste 'praktische Auswirkung' innerhalb eines intersubjektiven Kontexts«.

Will man Sprache lebendig vermitteln, so sollte man den sprachschwachen Schüler das Ineinandergreifen der beiden sich ergänzenden Teilleistungen der Sprache erfahren lassen, und zwar:

1. die der Entlastungsfunktion im Sinne Gehlens (1967) und Oevermanns (a. a. O.) und
2. die der sozial-kommunikativen Wirkung.

In diesem Zusammenhang sollte Sprache erlebt werden

in ihrer Notwendigkeit (Entlastungsfunktion der Sprache),

in ihrem mittelbaren Einfluß auf geistiges und reales Geschehen (Wirkcharakter der Sprache),

in ihren Ausdrucksmöglichkeiten sowie in ihren verschiedenen geistigen Ebenen (Sprache als Symbolsystem).

## 2. Spracherleben im Rahmen verbaler Interaktionen

### 2.1 Sprache in ihrer Entlastungsfunktion

Die Notwendigkeit und Entlastungsfunktion der Sprache läßt sich sinnfällig aufzeigen im Vergleich zu den Leistungen der Gebärdensprache. Non-verbale »Gespräche« lassen sich beispielsweise nur dann einigermaßen eindeutig führen und verstehen, solange die »besprochenen« Dinge konkret anwesend sind. Abwesende Dinge lassen

sich meist nur durch das Medium der Wortsprache vergegenwärtigen. Ebenso wird die Zeit nur über die Verbalsprache oder der darauf aufgebauten Metasprache von der Vergangenheit über die Gegenwart bis hin zur Zukunft sprachlich-geistig verfügbar.

Durch den Gebrauch von Wörtern in einem immer neuen syntaktischen Kontext und real-situativen Bezug wird die Sprache als stellvertretende, die Wirklichkeit substituierende Größe in ihrer Notwendigkeit und situativ-entlastenden Eigenschaft erfahren.

## 2.2 Sprache in ihrem mittelbaren Einfluß auf geistiges und reales Geschehen

Bei der Wortung von Handlungen, Beobachtungen, Vorgängen, Befindlichkeiten, Absichten und Gedanken werden die Notwendigkeit einer exakten sprachlichen Formulierung und der mittelbare Einfluß der Sprache auf geistiges und reales Geschehen immer dann sofort einsichtig, wenn auf verbale Äußerungen hin für den Sprecher unerwartete oder unvollkommene Reaktionen von seiten der Zuhörer erfolgen, und zwar aufgrund von Mißverständnissen. Das Erleben einer unterschiedlichen Sprachqualität an ihren jeweiligen Konsequenzen motiviert zur Verbesserung des Ausdrucks weit mehr als formale Sprachübungen ohne Erlebnisinhalte.

Naturwissenschaftliche Fächer mit ihren notwendig exakten Arbeitsanweisungen, mit ihren korrekten Ausführungen von Experimenten aufgrund verbaler Anleitungen und ihren logischen Schlußfolgerungen aus Versuchsergebnissen eignen sich im schulischen Bereich besonders gut, um zu erleben, wie Geschehen durch den mittelbaren Einfluß der Sprache gesteuert werden kann. Diese Steuerung erfolgt einmal bei der Umsetzung sprachlicher Formulierungen in reale Handlungen, wobei Sprache mit konkret logischen Denkprozessen einhergeht, und zum anderen da, wo Sprache Symbole bereitstellen muß, um abstrakt logisches Denken sprachlich zu formulieren, wie es beispielsweise bei Schlußfolgerungen, Analogie- und Hypothesenbildungen einsetzt. Im ständigen Bestreben, die Diskrepanz zwischen der Darstellungsabsicht und der tatsächlichen sprachlichen Setzung zunehmend zu verringern, wird auch das Symbolsystem der Sprache automatisch mit erweitert und präzisiert. Das geschieht einmal, um der darzustellenden Wirklichkeit oder dem auszudrückenden Gedanken möglichst gerecht, und zum anderen, um von dem Gesprächspartner eindeutig verstanden zu werden.

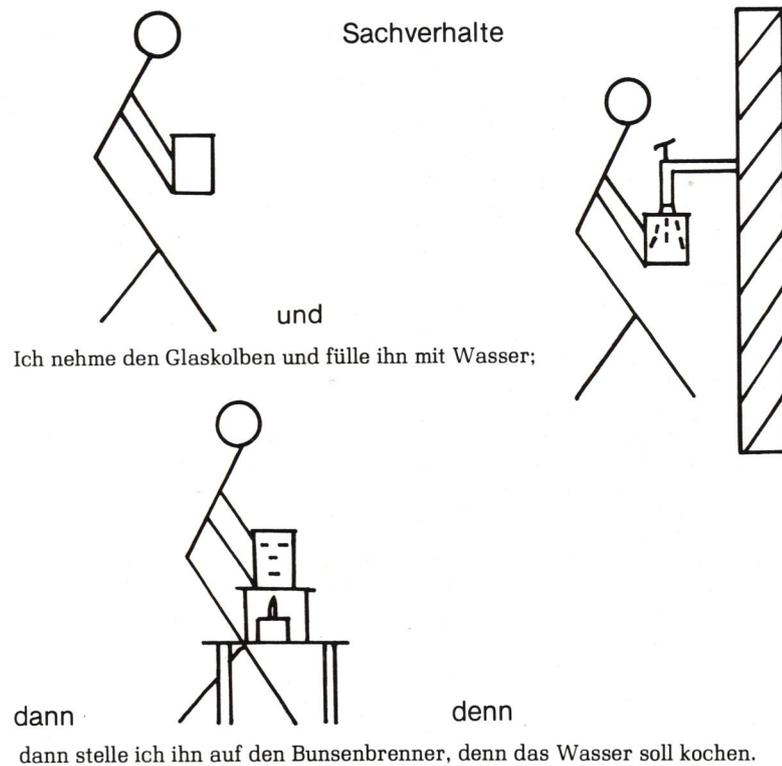
Sprachliche Übungen lassen sich gerade auf naturwissenschaftlichem Gebiet wirklichkeitsnah und sinnvoll durchführen, ohne daß sie vom Schüler als solche isoliert und formal empfunden werden. Das Bemühen um eine exakte Verbalisierung dient besonders im naturwissenschaftlichen Bereich — z. B. im Naturkunde- und Naturlehreunterricht — der Verdeutlichung des Lehrgegenstandes und erscheint von daher gerechtfertigt und zweckmäßig. Von der Sachproblematik her motiviert, ergibt sich eine erlebnisbetonte Sprachübung zwanglos wie von selbst.

Das praktische Tun wird stets sprachlich begleitet:

1. Stufe: Ich nehme den Glaskolben. Ich fülle ihn mit Wasser. Ich stelle ihn auf den Bunsenbrenner.
2. Stufe: Ich nehme den Glaskolben und fülle ihn mit Wasser; dann stelle ich ihn auf den Bunsenbrenner.
3. Stufe: Ich nehme den Glaskolben und fülle ihn mit Wasser; dann stelle ich ihn auf den Bunsenbrenner, denn das Wasser soll kochen.

Ausgehend von verbalem Handeln, d. h. von der Versprachlichung augenblicklicher Tätigkeiten, läßt sich Sprache verbessern und in ihrer integrierenden Wirkung auf sukzessive Operationen erfahren.

Um Sprache von dem konkreten Handeln zu lösen, ohne jedoch den sprachschwachen Schüler mit der Sprachgestaltungsaufgabe zu überfordern, lassen sich anfänglich Bilder im Verbund mit syntaktisch markanten Wörtern verwenden, die in ihrer logischen Reihenfolge sowohl den Tätigkeitsverlauf als auch die Anordnung der Wörter innerhalb der Satzkonstruktionen steuern. Derartige Sprachstützen werden als Abstraktionsmittel helfend eingesetzt auf dem Weg vom verbalen Handeln zum situationsfreien Sprachgebrauch.



Anhand anspruchsloser Skizzen mit Worthilfen lassen sich der Stunden- und Versuchsverlauf auch bei erinnerungs- und sprachschwachen Kindern verbalisieren und wieder vergegenwärtigen.

Durch nachfolgende Analogiebildungen können die Satzkonstruktionen mit ihren zugehörigen Denkabläufen, -verknüpfungen und Sprachstützen als formale Übungen auf verschiedene Inhalte transferiert werden. Dadurch festigen sich Sprachform, Sprachgefühl und sprachlich-geistige Vorstellungen. Anschließend wird bei den formalen Übungen in umgekehrter Weise verfahren. Ausgangsbasis ist nicht mehr die Tätigkeit der Schüler, sondern eine verbale mündliche oder schriftliche Anweisung, nach der agiert werden soll. Durch das Umkehrverfahren innerhalb der Sprachtrainingsaufgaben wird der wechselseitige Bezug von Sprache und Wirklichkeit besonders deutlich. In diesem Bezugssystem fällt der Sprache kraft ihrer auf die

Wirklichkeit verweisenden Symbolik die Aufgabe zu, die im Augenblick verhafteten Geschehnisse und vergänglichen konkreten Situationen einzufangen und über das Hier und Jetzt hinaus zu fixieren, um sie gegebenenfalls abgelöst von der Gegenwart mit Hilfe des situationsfreien Mediums Sprache vorstellungsmäßig zurückzurufen oder auch konkret zu rekonstruieren.

Bilden die Schüler innerhalb des Unterrichts einen »brauchbaren« Satz, angeregt und geleitet durch die inhaltlich zusammenhängende Bildreihe, so sprechen sie diesen Satz auf Tonband im Sinne eines individuellen Beitrags zu einer gemeinschaftlichen Arbeit. Auf diese Weise entsteht ein nach Zeit und Denkschritten logisch geordneter Text zu der im Unterricht besprochenen jeweiligen Thematik. Zuckrigl (1964) bezeichnet diese Art der Texterstellung als »Reduziertes Unterrichtsgespräch«. Bisherige Versuche haben gezeigt, daß nach ein- bis zweimaligem Anhören des »Reduzierten Unterrichtsgesprächs« die mündlichen und schriftlichen Sprachleistungen zum Thema bedeutend — durchschnittlich um ein Drittel — umfangreicher sind, und daß ferner in der Mehrzahl der Fälle der Dysgrammatismus überwunden wird« (Zuckrigl 1964, S. 99).

### 2.3 Sprache in ihrer auf die Wirklichkeit verweisenden Symbolik

Bei der Durchführung formaler Sprachübungen bietet sich zur Durchdringung und Präzisierung von Begriffen bei Substantiven, Verben und Adjektiven die Möglichkeit an, diese auf ihre Gemeinsamkeiten, Verschiedenheiten und Gegensätzlichkeiten hin miteinander zu vergleichen. Dadurch wird der einzelne Begriff deutlicher ins Bewußtsein gehoben und durch die ihm verwandten oder gegenüberstehenden Begriffe in seinem Bedeutungsgehalt klarer umrissen. An dem Beispiel folgender sinnverwandter Wörter: schlendern — gehen — eilen — hasten — stürzen — laufen — rennen wird einsichtig, daß sich mit einigen dieser Verben für die Vorwärtsbewegung die annähernd gleiche Vorstellung der Fortbewegungsgeschwindigkeit verbindet. Die Wörter: eilen — hasten — stürzen unterscheiden sich hinsichtlich dieses einen Merkmals nicht wesentlich voneinander. Der dennoch bestehende Unterschied in ihrem Bedeutungsgehalt wird vielmehr von den verschiedenen sie begleitenden Gefühlsqualitäten bestimmt. Um diese zu erfassen, muß der Lernende komplexe Situationen erleben, in denen die verschiedenen Arten der Fortbewegung stattfinden. Hier wird nochmals deutlich, daß eine Sprachvermittlung auch bei formalen Übungen ohne realen Bezug nicht optimal wirksam sein kann.

Formale Übungen sollen möglichst an konkretes Spracherleben anschließen oder stets in Reflexion auf lebendigen Sprachumgang hin durchgeführt werden. Sprache muß als erlebbares Phänomen erfahren werden, damit die aus dem Spracherleben abstrahierten formalen Einsichten in die Sprache nicht beziehungslos dastehen, sondern statt dessen mit ihrer Hilfe wieder eine Sprache entsteht, die im Sprachgefühl verwurzelt ist. Je mehr ein Begriff und sein sprachliches Äquivalent, in ein Gesamtgeschehen eingebettet und in verschiedenem Kontext angewandt, erfahren wird, desto treffender gelingt seine Sinnfüllung. Das Sprachsymbol wird von der bloßen Hülse zum Begriffsträger und läßt sich auf mannigfache Weise gedanklich und sprachlich in Beziehung setzen. Ein verdeutlichendes Beispiel dafür bietet die Schwierigkeit der exakten Begriffsverwendung innerhalb einer Fremdsprache. Viele Ausdrücke mit ihren Bedeutungsnuancen werden von Fremdsprachlern erst nach einigen Jahren Auslandsaufenthalt durch handelnden Sprachvollzug annähernd begriffen. Ohne eine verbalkommunikative Interaktion entsteht kein Sprachgefühl, das es ermöglicht, aus dem allgemeinen Sprachcode situationsadäquat auszuwählen. Sprache entsteht aus und in erlebten Sprechsituationen und wird in ihnen erfaßt. Deshalb muß man im lebendigen Sprachvollzug an sich selbst und anderen erfahren,

wie man die Sprachsymbole und Ausdrücke den einzelnen Anwendungsbereichen und Gelegenheiten angemessen zuordnet.

Eingeführte Begriffe lassen sich sinnhaft-konkret verstärkt stützen durch Stegreifspiele, in denen zu dem jeweiligen Begriff eine ganzheitliche Situation inszeniert wird, in der sich beispielsweise der Begriff »hasten« treffend in reale Bewegung umsetzen läßt, um ihn über die Sinne anschaulich geistig zu begreifen. Einen ähnlichen Zweck erfüllen Lückentexte, Zuordnungsverfahren und das Multiple-Choice-System, mit deren Hilfe die rechte Verwendung von begriffstragenden Wörtern gefestigt und überprüft werden kann. Hierbei werden nämlich Begriffe in einem Kontext vermittelt, um sie dadurch besser zu verdeutlichen und in ihren Anwendungsbereichen vorzustellen.

### 3. Real-situative Bezüge beim Sprachaufbau

Da sprachgehemmten und -retardierten Kindern Sprache sehr schwer zugänglich ist, bleibt sie oftmals besonders bei jüngeren Dysgrammatikern außergewöhnlich lange und stark konkret verhaftet. Demzufolge sollte der reale Bezug der Sprache zur Wirklichkeit verstärkt berücksichtigt werden, denn das Wiedererkennen und -hervorbringen von sprachlichen Neuleistungen gelingt anfangs oftmals nur im Rahmen der ursprünglichen Gesamtsprechsituation, in der der Lernende zum ersten Male mit der neuen Sprachaufgabe konfrontiert worden ist. Das Erinnern neu erlernter Formulierungen ist an bestimmte Schlüsselreize der komplexen Ursprungssituation gebunden. Der Satz »Der Vater geht zur Tür« wird beispielsweise anfänglich nur dann gesprochen, wenn das Kind ihn sozusagen an der Wirklichkeit ablesen kann, indem der Therapeut oder Lehrer sich erhebt und der Tür zustrebt. Ein Bild der gleichen Situation hingegen kann zunächst oft noch viel zu abstrakt sein, um als Erinnerungsauslösender Reiz für die Verbalisierung zu dienen.

Durch Analogiebildungen — »Die Mutter (das Kind, die Tante) geht zur Tür« — wird die sprachliche Formulierung aus der engen Begriffsgebundenheit gelöst. Da sich jede Person auf ihre individuelle Weise beim Gehen bewegt, erlebt der Lernende verschiedene visuelle Bilder und Gesamteindrücke ähnlicher Situationen. Durch das Erleben dieser Situationsvarianten wird, wie der jeweilige konkrete Gesamteindruck selbst, auch die daraus resultierende Versprachlichung mit ihrer zugehörigen Vorstellungswelt aus der starren Fixierung gelöst. Sie wird damit für eine Transferleistung beweglich und frei verfügbar selbst dann, wenn lediglich rein visuelle Sprachstützen gegeben werden, wie sie das Abbild der Wirklichkeit, das Bild bereitstellt.

### Zusammenfassung

Das Erleben der Sprache an ihren jeweiligen Konsequenzen motiviert weit mehr zur Verbesserung des sprachlichen Ausdrucks als die formale Sprachübung ohne Erlebnisbezug. Deshalb ist die Hinführung der Schüler zum Spracherleben das primäre methodische Prinzip bei der Sprachvermittlung. In diesem Zusammenhang sollte man den Lernenden Sprache erfahren lassen:

1. in ihrer Notwendigkeit (Entlastungsfunktion der Sprache),
2. in ihrem mittelbaren Einfluß auf geistiges und reales Geschehen (Wirkcharakter der Sprache) und
3. in ihren Ausdrucksmöglichkeiten sowie in ihren verschiedenen geistigen Ebenen (Sprache als Symbolsystem).

Den Sprachcode erweiternde und vertiefende formale Übungen sollten im Hinblick auf eine optimale Wirksamkeit sich stets an reales Spracherleben anschließen oder in Reflexion auf einen realen Sprachvollzug hin durchgeführt werden.

Literatur:

- Bernstein, B.: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Amsterdam 1970.  
Bühler, K.: Sprachtheorie. Jena 1934.  
Gehlen, A.: Anthropologische Forschung. Hamburg 1967.  
Neubert, A.: Semantischer Positivismus in den USA. Halle (Saale) 1962.  
Oevermann, U.: Schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Deutscher Bildungsrat: Begabung und Lernen. Stuttgart 1969.  
Zuckrigl, A.: Sprachschwächen. Villingen 1964.

Anschrift der Verfasserin:

Elisabeth Mückenhoff, Sonderschullehrerin, 46 Dortmund, Gartenweg 5.

# erftkreis

Das Heinrich-Meng-Institut — Institut für Psychohygiene — des Erftkreises in Brühl sucht

## Logopäden(innen) / Sprachtherapeuten(innen)

(Verg.-Gr. IV b / IV a BAT)

mit staatlich anerkannter Ausbildung.

Das Institut für Psychohygiene ist eine Einrichtung des Erftkreises. Die Aufgaben der Sprachtherapeuten / Logopäden sind sprachliche Untersuchungen und Beratungen (Einzel- und Gruppentherapie) bei Kindern und Jugendlichen sowie intensive Elternarbeit in enger Zusammenarbeit mit Psychologen.

Die Schloßstadt Brühl liegt zwischen Köln und Bonn. Alle Elementar- und weiterbildenden Schulen sind am Ort bzw. in unmittelbarer Nähe. Die benachbarten Universitäten Köln und Bonn lassen sich mit öffentlichen Verkehrsmitteln schnell erreichen.

**Wir bieten:** Gleitende Arbeitszeit, Zuschuß zum Mittagessen sowie alle sonst üblichen Leistungen des öffentlichen Dienstes.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sowie Angaben des frühesten Eintrittstermins werden möglichst umgehend erbeten an:

### Kreisverwaltung Erftkreis

— Personalamt —

5150 Bergheim / Erft, Bethlehemmer Straße 9, Telefon (02271) 8 33 25

Waltraut Seyd, Bergen

### Sprachförderung in der Vorschulerziehung

(Gezielte diagnostische Beobachtungen und sich daraus ergebende methodische Wege; eine Einführung in didaktisches Prüf- und Arbeitsmaterial)

Dieser Erfahrungsbericht stützt sich auf langjährige praktische Arbeit in der Vorstufe der Schule für Sprachbehinderte in Düsseldorf. Dort wurde das didaktische Material entwickelt und nach immer neuen methodischen Wegen gesucht. Die Arbeit mit den sprachbehinderten Vorschulkindern erwuchs aus gezielten Beobachtungen. Da die Sprachentwicklung des Kindes eng mit der Entwicklung der Motorik zusammenhängt, wurde stets mit der Überprüfung der Motorik begonnen.

#### 1. Gezielte Beobachtungen der Motorik

##### 1.1. Überprüfung der Funktionsfähigkeit der Sprechwerkzeuge:

Zunge seitlich bewegen — Zunge nach oben und unten strecken — Zungenränder zusammenklappen — Pfeifen — Lippen-R — Wangen aufblasen, währenddessen durch die Nase weiter atmen — Gurgeln — Einen Becher ansaugen, währenddessen durch die Nase weiter atmen (Methodischer Hinweis: Der Pädagoge macht vor, das Kind ahmt nach).

##### 1.2. Überprüfung der Grobmotorik:

Gehen auf einer Linie — Hüpfen auf einem Bein mit Wenden — Hüpfen mit geschlossenen Füßen — Seitwärts hüpfen — Vierfüßergang (auf Händen und Füßen).

##### 1.3. Überprüfung der Feinmotorik:

Alle Finger sagen nacheinander dem Daumen »Guten Tag« — Knoten und Schleife binden — »Kritzelpapier« (Strichführung, Stifthaltung usw.) — Ab- und ausschneiden (Haltung der Schere, Umgang mit der Schere) — Beidhändiges Einfüllen von Styroporkugeln in zwei ungleiche Gläser (Koordinationsübung) — Kugel auf einem Teller rollen lassen (Koordinationsübung).

#### 2. Überprüfung der Funktionsfähigkeit des Stimmorgans:

Flüsterstimme — Variable Tonstärke — Fallende Terz in verschiedenen Tonlagen nachsingen — Auffallende Stimmstörungen werden zu weiteren Beobachtungen registriert, eventuell der HNO-Arzt eingeschaltet.

#### 3. Überprüfung des Kurz- und Langzeitgedächtnisses:

Nachsprechen einer ungeordneten Zahlenreihe: 9, 3, 8, 6 — Nachsprechen von Schallnachahmungen: »Kikeriki« und »Ruckedikuh« — Nachsprechen eines Abzählverses: »Ene mene muh - aus bist du!« — Nachsprechen eines fünfsilbigen Wortes: Lokomotive — Nachsprechen von Sätzen (von 3 bis zu 10 Worten Länge) — Auswendiglernen eines vierzeiligen Verses — Nacherzählung: »Der süße Brei« (Gesichtspunkte für die Auswertung der Nacherzählung: Handlung erfaßt — Personen erfaßt — Chronologische Folge — Wieviel Adjektive wurden gebraucht? — Wie oft kommt »direkte Rede« vor? — Nebensätze (wieviel und welcher Art?) — Größte Wortzahl im Satz).

4. Überprüfung des Sprachentwicklungsstandes anhand von didaktischem Material:  
Bildbeschreibungen — Frage nach den Gegenständen — Frage nach den Tätigkeiten — Frage nach den Zusammenhängen (was war vorher? was folgt?) — Erfassen von Stimmungen — Logische Folge bei Bildergeschichten — Ortsbestimmungen mit »Wem- und Wen-Fall«. Oberbegriffe finden — Beschreiben eines Werkvorganges.
5. Lautüberprüfung.

Den gezielten Beobachtungen folgen Spiele und Übungen mit oder ohne didaktisches Material:

1. Funktionstraining der Sprechwerkzeuge:

Wir »spielen und turnen« mit den Sprechwerkzeugen. Die Übungen sollten in den Unterrichtsablauf (Bewegungserziehung, Musikerziehung, Kasper- und Stegreifspiele, Bilderbuchbetrachtung, freies Erzählen usw.) eingebaut werden.

2. Stimmbildung:

Fließende Übergänge vom rhythmischen Sprechen zum Singen (improvisieren!) immer wieder hervorrufen — Hinführen zum Gebrauch der Kopfstimme — Verbindung von Atmung und Stimme pflegen. Blasspiele als Atemübungen.

3. Koordination von Sprache und Bewegung:

Fingerspiele fördern die Feinmotorik. Durch die begleitenden Bewegungen der Finger wird die Sprache gegliedert und geordnet. Der meist dynamische Ablauf der Fingerspiele motiviert die antriebsschwachen Kinder — Fadenspiele. Wir kennen den Faden meistens nur als Näh-, Stick-, Strick-, Häkel- und Webfaden. Bei den Fadenspielen verzichten wir auf Werkzeuge und benutzen nur unsere Finger und Hände, um mit ihm zu spielen. Alle Spiele werden mit Sprüchen oder Versen begleitet. Das Umgehen mit dem Faden lenkt das Kind vom Sprechvorgang ab. Das Kind ordnet sein Sprechen in feinmotorische Spiele ein — In der Bewegungserziehung. Sowohl in der musikalisch-rhythmischen Erziehung wie im Turnunterricht darf das Element »Sprache« nicht fehlen. Lautspiele, wie z. B. »hau-ruck« beim Tautziehen, »Heuii« beim Springen, »hotte-hotte« beim Hüpfen usw. können die Bewegungsabläufe anfeuern und beflügeln — In der Musikerziehung. Das rhythmische Element ist sowohl in der Musik wie in der Sprache enthalten. Zum rhythmischen Sprechen wird geklatscht, gepatscht, geklopft und gestampft. Im Kanon wird gesprochen und gegangen, Lautspiele begleiten die gesprochenen Verse (siehe Foltz: Larifari — Rhythmicals für Kinder zum Sprechen und Tanzen, Mösel 1972). — »Sprechzeichnen«. Beim »Sprechzeichnen« begleitet das Kind Bewegungsabläufe im graphischen Raum mit rhythmischem Sprechen. Es wird ein Körpergefühl für das sichere und lockere Umgehen mit dem Stift erzogen. Durch die begleitenden Sprech- und Stimmübungen wird die Atmung angeregt und harmonisiert. Beidhändiges Zeichnen erfordert kinästhetisches Empfinden, das durch Vorübungen zum Sprechzeichnen bereits angelegt wurde — »Arbeitsheft zum Sprechzeichnen«. In dem Arbeitsheft zum Sprechzeichnen findet man den methodischen Aufbau des ganzen Lehrgangs. Es enthält auch eine Reihe von Parallelübungen, die den Umgang mit den Formen erweitern und immer neue Lösungen anbieten. Das Arbeitsheft ist für die Hand des Kindes gedacht. Mit Wachsmalstiften zieht es in flüssigem Ablauf die Linien der Formen nach, die sich oft mehrfach überschneiden. Konzentriert verfolgt das Kind die Linien, deren Faszination es sich nicht entziehen kann. Alle Formen werden immer wieder von Neuem übermalt — Ein Kartenspiel zum Thema »Sprache und Bewegung«. Das Material: 30 Karten, dreimal die Reihe von 1 bis 6; (Ziffern von 1 bis 6, strukturierte Punkte von 1 bis 6, ungeordnete Punkte von 1 bis 6), je

viermal die Abbildungen von einem Papagei, einer Hexe, einem Offizier in verschiedenen Farbzusammenstellungen. Dem Spiel liegt der Vers zugrunde: Eins—zwei Papagei, drei—vier Offizier, fünf—sechs alte Hex! Man kann mit einer x-beliebigen Anzahl von Karten spielen, so daß ein Aufbau vom Leichten (nur Bildkarten) zum Schweren (alle Karten) stufenweise ermöglicht wird. Das Spiel bietet viele Spielmöglichkeiten an, hier sei als Beispiel nur eine davon genannt: Die Karten werden in Reihen ausgelegt, das Kind tippt, den Vers dazu rhythmisch sprechend, von links nach rechts jede Karte an. Treffen Wort, Bild und Antippen zusammen, wird diese Karte durch Umwenden aus dem Spiel genommen. Das Spiel endet, wenn alle Karten aussortiert wurden oder das Spiel »nicht aufging«. Spielend führt das Kind ein Wahrnehmungstraining durch (simultanes Erfassen von verschiedenen Strukturierungen), lernt die »Reihe« als Ordnungsprinzip erfassen und übt sich fortlaufend im Koordinieren von Bewegung, Sprechen und Sehen — Abzählen (abtippen) = Koordination von Sprache und Bewegung. Bereits das Vorschulkind hat eine spontane Neigung, Menschen und Dinge abzuzählen. Das Kind benutzt hierzu meist die Kreisform oder die Reihe, selten eine ungeordnete Anzahl von Dingen. Das »Abtippen« wird von Lautspielen oder Versen begleitet. Zwei Kinder wollen erfahren, wer anfangen darf. Sie stehen sich gegenüber, setzen die Füße auf einer Linie voreinander und sprechen zu jedem Schritt abwechselnd: »Tipp - topp - tipp - topp!« Oder sie tippen sich nacheinander an und sprechen dazu: »Epperi sepperi sapperi sei - knipperi knapperi knull!« Auf diese Weise tippen die Kinder ihre Finger in der Reihenfolge vom Daumen zum kleinen Finger ab, sie zählen ihre Knöpfe ab, um zu wissen: »Ja oder nein!« Sie rupfen nacheinander Blütenblätter einer Margarite ab und deuten das Ergebnis als »Orakel« für das, was sie erwarten wird. Auch in der Musikerziehung tippt das Kind auf dem Xylophon eine Fünftonreihe ab und singt dazu: »Unsre Katz hat Kätzchen gehabt ...«

#### 4. Erzählen:

Die Nacherzählung:

Der Inhalt eines Bilderbuches — Kasperlespiele, Theateraufführungen, Stegreifspiele usw. — Fernsehsendungen — Erlebnisbericht — Das Kind erzählt von zu Hause, vom Kindergarten, vom Schulweg usw.

Die Beschreibung:

Ein Bild (Bilderbuch, Kalender, Dia, Kunstdruck usw.) beschreiben — Bildergeschichten (Rettich: Hast du Worte? Maier Ravensburg) — Begriffsbildung im Zusammenhang mit dem Beschreiben von: Werkzeugen, Musikinstrumenten, Küchengeräten usw. — Einen Werkvorgang in seiner logischen Folge des Entstehens beschreiben — Ein von dem Pädagogen vorgeführtes Experiment beschreiben.

Die Fantasiegeschichte:

Das »Weiterspinnen« von abgebrochenen Geschichten — Ein Kind denkt sich spontan eine Geschichte aus — Alle Kinder bauen gemeinsam eine Geschichte, der Pädagoge oder ein Kind beginnt mit einem Satz, z. B.: »Es war einmal ein Mäuschen ...« — Erfinden von Geschichten anhand von Bildern (unzusammenhängend!) — Die Kinder erzählen sich ihre Träume.

Die Erörterung:

Das »Für und Wider« einer Planung (Fest, Ausflug, Spielvorhaben usw.) — Besprechen eines spontan aufgetretenen Konfliktes (Streit zwischen zwei Kindern, Kontroversen zwischen Pädagogen und Kindern usw.).

#### 5. Hinhörspiele:

Richtungshören — Mit verbundenen Augen einer Geräusch- oder Tonquelle nachgehen — Entfernungshören — Wir horchen auf das, was wir in unserer Umgebung

im Moment hören — Unterscheiden von ähnlich klingenden Lauten — Reimpaare sprechen und hören (Keller - Teller, Puppe - Pappe, Kirche - Kirsche, Haus - Haut).

#### 6. Sprechmustersätze:

»Sch- und K-Lotto« als Übungsmaterial für Stammerler oder Kinder in der Sprachentwicklung (siehe Seyd, Waltraut: Richtig sprechen lernen — 2 Lottospiele für SCH- und K-Stammerler, Villingen 1973) — Benennen (»Das ist ein SCHwein!«, »Das ist ein SCHwan!«, »Das ist eine SCHpinne!«) — Tauschen (»Gibst du mir die SCHpinne? Dann gebe ich dir das SCHwein!«) — Fragen (»Wer hat die SCHpinne?«, »Wer hat das SCHwein?« usw.) — Grammatische Spiele — Sprechmustersätze im Kinderalltag: Wir raten: »Ist das Ding (Larifari, Hoppelpoppel usw.) groß? klein? dick? dünn?« usw. — Beim Geburtstag: »Ich wünsche dir einen dicken Kuchen!«, »Ich wünsche dir einen schönen Ball!« usw. — Ortsbestimmungen: Wo stehen oder sitzen oder liegen wir? (Wir nehmen auf dem Boden verschiedene Lagen ein.) — Wohin hat Peter den Bären gesetzt? Auf den Tisch, auf den Stuhl, auf den Schrank usw. — Steigerungen: Wir wiegen und stellen fest: Was ist schwerer, was ist leichter? — Wir bauen Türme! Welcher ist höher, welcher ist niedriger?

Wir haben erfahren, daß die Sprachentwicklung des Kindes einer allseitigen Förderung, wie sie in den vorangegangenen Ausführungen aufgezeigt wurde, bedarf. Einseitige Symptombehandlung entspricht nicht den psychologischen Voraussetzungen eines Vorschulkindes. Nie vergesse man, daß das Spiel die beste Motivation zum Lernen gibt!

#### Literatur:

- Böckmann, G.: Sprechhilfe, Anleitung zur Behandlung sprachgestörter Kinder. Blaukreuz, Bern 1972.
- Böckmann, G.: Bewegungen — Spielen — Sprechen. Blaukreuz, Bern.
- Führung, M., und Lettmayer, O.: Die Sprachfehler des Kindes und ihre Beseitigung. Wien 1970.
- Gottleben und Offergeld: Sprachanbahnung und Förderung. Verlag Dokter K. G.
- Heese, G.: Zur Verhütung und Behandlung des Stotterns. Marhold, Berlin.
- Löwe, A., und Heller, K.: Heidelberger Hörprüf-Bild-Test (HHBT). Neckar Verlag, Villingen 1972.
- Meinerts, Eva: Das ist der Daumen (Fingerspiele). Bertelsmann.
- Reime, Gedichte, Geschichten für den Kindergarten. Volk und Wissen 1969.
- Seyd, Waltraut: Sprache und Bewegung. Neckar Verlag, Villingen 1972.
- Seyd, Waltraut: Arbeitsheft zum Sprechzeichnen. Neckar Verlag, Villingen 1972.
- Seyd, Waltraut: Richtig sprechen lernen (SCH- und K-Lotto). Neckar Verlag, Villingen 1973.
- Seyd, Waltraut: Grammatische Spiele (3). Neckar Verlag, Villingen 1974.
- Seyd, Waltraut: Eins — zwei — Papagei. Ein Kartenspiel zum Koordinationstraining. Neckar Verlag, Villingen 1974.
- Wurst, F.: Sprachentwicklungsstörungen und ihre Behandlung. Wien 1973.

Anschrift der Verfasserin: Waltraut Seyd, 3103 Bergen 2, Wischenweg 6.

### **Lehrmittel und Schriften zur Sprachheilpädagogik**

können unmittelbar vom Verlag

**Wartenberg & Söhne · 2 Hamburg 50 · Theodorstraße 41**

bezogen werden. Der direkte Weg ist der wirtschaftlichste.

# Umschau und Diskussion

Joachim Wiechmann, Hamburg

## Mehrfachbehinderte an Sonderschulen

Zu Beginn des Jahres 1975 wurden in den Hamburger Sonderschulen Erhebungen durchgeführt, die zum Ziel hatten, die Anzahl Mehrfachbehinderter sowie Art und Häufigkeit einzelner Behinderungsformen und -kombinationen festzustellen.

In die Erhebung wurden folgende Sonderschulformen einbezogen:

Schule für Blinde	88 Schüler
Schule für Sehbehinderte	167 Schüler
Schule für Gehörlose	168 Schüler
Schule für Schwerhörige	310 Schüler
Schule für Verhaltensgestörte	290 Schüler
Schulen (6) für Sprachbehinderte	1 076 Schüler
Schulen (4) für Körperbehinderte	495 Schüler
Schulen (8) für Geistigbehinderte	1 017 Schüler
Gesamtzahl	3 611 Schüler

Eine Befragung der (32) Schulen für Lernbehinderte (Schülerzahl etwa 6 000) wurde gesondert durchgeführt.

Alle ausgewerteten Daten wurden von Sonderschullehrern ermittelt. Gefragt war nach *behandlungsbedürftigen* Mehrfachbehinderungen.

Die Ergebnisse der vorläufigen Auswertung werden nachstehend mitgeteilt, soweit sie für die Sprachheilpädagogik als interessant erscheinen.

### 1. Einfach- und Mehrfachbehinderungen an Sonderschulen (ohne Sonderschulen — L)

	Schulen für Sprachbehinderte	Übrige Sonderschulen
Einfach behindert	656 (61,0 %)	1 105 (43,6 %)
Doppelt behindert	361 (33,6 %)	846 (33,4 %)
Dreifach behindert	55 ( 5,1 %)	426 (16,8 %)
Mehr als dreifach behindert	4 ( 0,4 %)	158 ( 6,2 %)

### 2. Art der Zweitbehinderung bei den doppelt behinderten Schülern der Sprachheilschulen

Geistigbehindert	3	(in Beobachtungsklassen)
Körperbehindert	24	
Lernbehindert	115	(zum Teil in Beobachtungsklassen und Schulkindergärten)
Schwerhörig	17	
Sehbehindert	8	
Verhaltensgestört	167	
Sonstige	27	(Autismus, schwere Legasthenie, Rechen- schwäche)
	<u>361</u>	

3. Doppelt behinderte Schüler der übrigen Sonderschulen (ohne Gehörlosenschule und Sonderschulen – L), sofern die Zweitbehinderung eine Sprachbehinderung ist

Blinde	2	=	2,3 %	
Geistigbehinderte	244	=	24,0 %	
Körperbehinderte	39	=	7,9 %	
Schwerhörige	12	=	3,9 %	(soweit nicht audiogen bedingt)
Sehbehinderte	3	=	1,8 %	
Verhaltensgestörte	6	=	2,1 %	
	<u>307</u>			

4. Sprachbehinderungen bei drei- und mehrfach Behinderten

Unter 481 als dreifach behindert und 162 als mehr als dreifach behindert gemeldeten Schülern (insgesamt 643 Schüler) befanden sich 400 mit Sprachbehinderungen.

5. Sprachbehinderte an Schulen für Lernbehinderte

Eine gesondert durchgeführte Befragung der Schulen für Lernbehinderte ergab bei etwa 6 000 Schülern 517 Sprachbehinderte (= 9 Prozent).

Wenn die Ergebnisse einer derartigen Erhebung auch nicht als abgesichert gelten können und der Nachprüfung unter Anlegen einheitlicher Kriterien bedürfen, so haben sie doch m. E. einen informativen Wert. Die Daten liegen zum Teil erheblich unter denen vergleichbarer Untersuchungen und gestatten die Annahme, daß von den beteiligten Kollegen strenge Maßstäbe angelegt wurden. Sie bestätigen, daß Mehrfachbehinderungen häufiger als Einfachbehinderungen vorkommen.

Künftige Untersuchungen sollten sich nicht auf die allgemeine Angabe »Sprachbehinderung« beschränken, sondern ermitteln, welcher Art die Sprachbehinderungen in den jeweiligen Sonderschulformen sind, welchen Schweregrad diese Störungen haben und wie sie sich auf die Jahrgangsstufen verteilen.

Wir halten daher die Überprüfung der Daten und differenziertere Aussagen für unerlässlich, um zuverlässiges Material für die Organisations- und Unterrichtsplanung wie für die Bedarfsberechnung für Sonderschullehrer in den verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen (erwünschte und notwendige Kombinationen von Fachrichtungen im Studium bzw. Erweiterung sprachheilpädagogischer Studien auf andere Behinderungsarten) zu gewinnen.

Ohne auf die weitere Problematik an dieser Stelle einzugehen, kann festgestellt werden, daß wir in unserer Auffassung bestärkt sind: Sprachheilpädagogische Arbeit muß an allen Sonderschulformen geleistet werden, allerdings unter jeweils verschiedenen Aspekten. Da die Schüler und ihre Behinderungen verschieden sind, müssen es auch Inhalt und Ziel der pädagogischen und therapeutischen Arbeit sein. Lehrer mit sprachheilpädagogischen Fachkenntnissen braucht man auf jeden Fall in jeder Sonderschulform.

Literatur:

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Sprachstörung und Mehrfachbehinderungen (IX. Kongreßbericht). Hamburg 1971. Wartenberg & Söhne, Hamburg 50.

Schulze, A., in: Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik, Band 2. Berlin 1969.

Hartmann, N.: Probleme der Mehrfachschädigung sprachbehinderter Kinder. In: Die Sprachheilarbeit 16 (1971) 1.

Orthmann, W.: Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik. Berlin 1969.

Solarová, Svetluše (Hrsg.): Mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche. Berlin 1972.

Wunsch, W.: Das mehrfachbehinderte Kind. In: Heilpädagogik 1969/2.

Anschrift des Verfassers:

Joachim Wiechmann, Oberschulrat, 2 Hamburg 62, Wittekopsweg 35.

### Größe und Anzahl der Klassen an Sonderschulen des Saarlandes

Nach dem Erlaß vom 20. Dezember 1974 gelten ab 1. August 1975 folgende Schülermeßzahlen: Gehörlose, Geistigbehinderte, Körperbehinderte, Krankenhausunterricht: 8 — Blinde, Schwerhörige: 10 — Sehbehinderte, Sprachbehinderte, Verhaltensbehinderte: 12 — Lernbehinderte: 19.

Für Sprachbehinderte gilt eine Toleranzquote von +3 bis -4. Damit ist für die Bildung von Klassen eine Mindestschülerzahl von 8 erforderlich. Die höchstzulässige Schülerzahl je Klasse beträgt 15, ab 16 Schülern ist zu teilen. Für die Klassenzahlen gilt demnach folgende Tabelle:

1 Klasse	=	8 — 15 Schüler
2 Klassen	=	16 — 27 Schüler
3 Klassen	=	28 — 39 Schüler
4 Klassen	=	40 — 51 Schüler usw.

Die Lehrermeßzahl für Sprachbehinderte beträgt 1,5. Die Schulstellenzahl ermittelt sich aus der durch die Schülermeßzahl dividierten und mit der Lehrermeßzahl multiplizierten Schülerzahl. (Nach GMBL. Saar 1975, S. 74).  
Wi.

### Zusatzausbildung in Sprachbehindertenpädagogik an der Ev. Fachhochschule Hannover

Seit dem Sommersemester 1974 bietet die Ev. Fachhochschule Hannover eine Zusatzausbildung für Sprachheilpädagogik an.

In zunehmendem Maße wird das Problem der sprachbehinderten Kinder und Jugendlichen erkannt, es fehlen aber qualifiziert ausgebildete Fachkräfte in außerklinischen Einrichtungen für Sprachbehinderte (für die Klinik wird die Logopädin ausgebildet), wie z. B. in Sprachheilkindergärten, in Einrichtungen für Körperbehinderte, für Geistigbehinderte und in den stationären Sprachheileinrichtungen.

Für diesen Bereich bildet bisher als einzige Institution die Arbeiterwohlfahrt sprachtherapeutische Assistenten aus. Ihre Ausbildungsstätte in Bissendorf-Werscherberg ist staatlich anerkannt. Der Bedarf an Fachkräften kann durch diese Ausbildungsstätte aber nicht abgedeckt werden.

Unsere Ausbildung richtet sich nach der gleichen Ausbildungs- und Prüfungsordnung wie die der sprachtherapeutischen Assistenten, ist aber berufsbegleitend und dadurch staatlich nicht anerkannt. Eine Vollzeitausbildung wird angestrebt.

Es können zugelassen werden: Pädagogen, Sozialarbeiter, Jugendleiter, Krankenschwestern, Krankenpfleger, Kinderkrankenschwestern, Kindergärtnerinnen, Erzieher, Sozialpädagogen. Angehörige anderer Berufe können bei nachgewiesener Eignung auf Antrag zugelassen werden.

Der Lehrgang dauert zwei Jahre und findet jeweils mittwochs ab 15.30 Uhr statt. Er schließt mit einer schriftlichen und mündlichen Prüfung ab. Danach beginnt ein sechsmonatiges Praktikum, das mit einer methodisch-praktischen Prüfung endet. Form und Inhalt der Prüfung richten sich nach dem Erlaß für sprachtherapeutische Assistenten. Am Ende der zweieinhalbjährigen Ausbildung stellt die Ev. Fachhochschule Hannover ein Zeugnis aus.

Der Fächerkanon umfaßt: Anatomie, Physiologie und Pathologie des Ohres, der Stimm- und Sprechorgane; Kinder- und Jugendpsychiatrie; Phonetik; Sprachbehindertenpädagogik; sonderpädagogische Psychologie; Pädagogik bei Mehrfachbehinderten; Rechtskunde; Rhythmik/Musik.

Die Zusatzausbildung erfolgt in Zusammenarbeit mit der Medizinischen Hochschule Hannover, der Albert-Liebmann-Schule Hannover, dem Gesundheitsamt Hannover und der Tagesstätte für hör- und sprachbehinderte Kinder Ratswiesen in Hannover.

### Ferienplatz, Tagungsort und sprachheilpädagogisches Neuland

(Das Lehrererholungsheim Schloß Fürstenstein  
in Berchtesgaden)

Wer die Berchtesgadener Alpen kennt, dem braucht man nichts mehr über einen der schönsten Winkel Deutschlands zu erzählen, wem sie noch nicht aus eigener Anschauung bekannt sind, der sollte die nächste Gelegenheit wahrnehmen, um sein Erlebnismanko zu beseitigen. Und — die Gelegenheit ist günstig: Unsere Kolleginnen und Kollegen, unsere Leserinnen und Leser finden den besten Zugang zum Menschen, zur Geschichte und Landschaft dieses Alpenparadieses vom Lehrerheim des BLLV Schloß Fürstenstein her, das, am Berghang oberhalb des Marktfleckens Berchtesgaden gelegen, sich als idealer Ausgangsort zur erlebnishaften Erschließung des gesamten Berchtesgadener Landes und seiner Umgebung anbietet (Anschrift: Lehrererholungsheim Schloß Fürstenstein, 824 Berchtesgaden).

Das gerade wieder größtenteils renovierte gastliche Haus bietet mit seinen 60 Plätzen in Ein- und Mehrbettzimmern einen gediegenen Komfort der gehobenen Mittelklasse, eine abwechslungsreiche, kräftige und gutschmeckende Kost aus modernster und hygienischer Küche zu einem derzeitigen Vollpensionspreis von etwa 32 bis 35 DM pro Person und Tag, der bei dem Gebotenen (Haus, Einrichtung, Räumlichkeiten, Lage, Garten, Wiesen, Ruheplätze usw.) für Berchtesgaden außerordentlich günstig erscheint. Wir können daher einen Ferientaufenthalt wärmstens empfehlen und raten rechtzeitige Anmeldung an, die auch über unsere Redaktion erfolgen kann — ansonsten beziehen Sie sich bitte auf diesen Artikel!

Doch weshalb empfehlen wir überhaupt das Heim in unserer Zeitschrift? Über die Ferienmöglichkeit hinaus scheinen uns die Organisatoren, das Haus mit seiner geographischen Lage und die dafür geradezu idealen Räumlichkeiten wie geschaffen zu sein für kleinere und mittlere Sitzungen und Tagungen. In der, auf dem Gelände neben dem ehemaligen Lustschloß gelegenen, einstigen Hofapotheker-Villa beispielsweise kann man in 6 Einbett- und 3 Zweibettzimmern einen ganzen Verbandsvorstand oder einen Klausurtagungskreis völlig abgeschlossen und untersichleibend unterbringen, und äußerst behaglich eingerichtete Bier- und Weinstuben laden im Schloß und im sogenannten Meyerhaus nicht nur zur Erledigung von Vereinskram ein, sondern lockern trockene Fachsimpelei durch Atmosphäre und manchen guten Tropfen wieder angenehm auf.

Darüber hinaus planen wir für die nächste Zeit bereits folgende fachliche Zusammenkünfte:

1. Es soll eine gemeinsame Sitzung der Vorstände der Landesgruppen Bayern und Hessen der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. unter Einbeziehung interessierter Mitglieder stattfinden, um eine für das Sprachheilwesen beider Länder und Flächenstaaten förderliche engere Zusammenarbeit ins Leben zu rufen. Darüber hinaus soll im sprachbehindertenpädagogisch noch als Entwicklungsland anzusehenden südbayerischen Raum durch weitere Tagungen und andere Aktivitäten der Aufbau des Sprachheilwesens kräftig angeregt werden, wobei die bayerischen Kollegen die Hilfe auch aus anderen Bundesländern dringend benötigen.
2. Schon lange streben, wie wir auch, die österreichischen Sprachbehindertenpädago-

gen, besonders eingeschlossen unsere Wiener Freunde, nach wieder engerem Kontakt auch mit der norddeutschen Sprachheilarbeit. Hier können wir uns in Berchtesgaden auf halbem Wege entgegenkommen! Deshalb wollen wir versuchen, recht bald ein österreichisch-deutsches Sprachbehindertenpädagogen-Treffen in Schloß Fürstenstein zu organisieren. Interessenten für dieses Treffen sowie für Sitzungen, Tagungen und Kongresse im Lehrererholungsheim sollten sich schon jetzt bei unserem geschäftsführenden Redakteur, der zunächst den Verbindungsmann zum Haus darstellen soll, anmelden und vormerken lassen, denn lange steht dieser herrliche Ort sicher nicht mehr für 1975/76 zur Verfügung. Bei Teilnehmergruppen wird auch die Heimleitung bestimmt noch beim Preis mit sich reden lassen, obwohl in diesem Betrag ja auch alle Ortsabgaben (Steuern, Kurtaxe usw.) enthalten sind, auf die der BLLV kaum noch Einfluß nehmen kann.

Alles in allem: Mit unseren Bemühungen und mit unserer Teilnahme am weiteren Gedeihen des Lehrererholungsheimes Schloß Fürstenstein unterstützen wir auch eine Lehrerverbandseinrichtung, die vorbildlich ist und dessen Träger sich bisher über Ideologien, Politik, Tages- und Eigeninteressen hinweg erhalten und bewährt hat. Arno Schulze

#### **Internationale Sonnenberg-Tagungen 1975 zum Problemkreis »Rehabilitation der Behinderten«**

- 1) 1. — 10. 9. 1975 »Lernbehinderung und Mehrfachbehinderung«

Jede Behinderung erschwert das Lernen, und diese Lernerschwerung erfolgt je nach der Behinderung auf eine sehr unterschiedliche Weise. Wie die mit den Behinderten befaßten Berufsgruppen diesen Erschwerungen begegnen können, um alle Kompensationsmöglichkeiten auszuschöpfen, wird Gegenstand der Tagung sein. Die Koordinierung der medizinischen, erzieherischen und psychologischen Aufgaben mit dem Ziel, Lernstörungen bei Behinderten zu vermeiden, geringzuhalten oder abzubauen, ist eine wichtige interdisziplinäre Aufgabe im Rahmen der Rehabilitation behinderter oder von Behinderung bedrohter Menschen.

- 2) 8. — 16. 10. 1975 »Verhaltensstörungen — ihre Erkennung und Behandlung als multidisziplinäre Aufgabe«  
Verhaltensstörungen bedeuten in zunehmender

dem Maße für Ärzte, Psychologen, Pädagogen wie für die gesamte Gesellschaft ein Aufgabengebiet, in dem erfolgreiche Arbeit nur durch enge Kooperation aller berührten Fachdisziplinen gewährleistet ist. Probleme der Früherkennung und Frühbehandlung sowie die Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit den Eltern sollen während der Tagung behandelt werden. Es ist beabsichtigt, Sozialpädiater, Kinder- und Jugendpsychiater, klinische Psychologen, Sonderpädagogen und Sozialarbeiter als Referenten einzuladen, um im Rahmen des multidisziplinären Teams Wege der Hilfe für verhaltensgestörte Kinder und Jugendliche aufzuzeigen.

Wir weisen außerdem auf folgende Tagungen hin:

3) 21. — 30. 6. 1975 »Aspekte körperlicher und seelischer Gesundheit im Alter«

Allzu viele Menschen empfinden Alt-Sein als eine Last. »Altern als soziales Schicksal« muß indes nicht unbedingt eine negative Bedeutung haben. Während der Tagung sollen die Voraussetzungen und Maßnahmen diskutiert werden, die geeignet sind, das körperliche und seelische Wohlbefinden älterer Menschen zu steigern bzw. zu erhalten. Neben der Betrachtung der medizinisch-psychologischen Faktoren im engeren Sinne wären die Möglichkeiten einer bewußten und sinnvollen Gestaltung des Lebensabends zu erörtern, die dem einzelnen die Sicherheit vermittelt, auch im vorgerückten Alter nicht außerhalb der leistungsorientierten Gegenwartsgesellschaft zu leben. Zu dieser Veranstaltung sollen in erster Linie unmittelbar Betroffene, das heißt Angehörige der älteren Generation, eingeladen werden. Besonders willkommen wären solche Teilnehmer, die aktiv in Seniorenclubs, Altkreisen usw. mitwirken und die Tagungsergebnisse weitervermitteln können.

4) »Prävention und Rehabilitation gesundheitlicher und seelischer Störungen älterer Menschen«

Der Anteil älterer Menschen an der Bevölkerung nimmt ständig zu. Die »Verbesserung der Lebensqualität« für diese Personengruppe ist ein aktuelles Problem. Dies gilt ebenso für selbständig lebende wie für pflegebedürftige und in Heimen oder Kliniken untergebrachte Menschen. Die Tagung soll zur interdisziplinären Zusammenarbeit der in der Altenbetreuung tätigen Berufsgruppen sowie der entsprechenden wissenschaftlichen Bereiche wie Medizin, Psychologie, Andragogik, Sonder-

pädagogik, Soziologie u. a. beitragen. Dementsprechend sind Ärzte, Psychologen, Beamte und Angestellte von Sozialämtern, Seelsorger und Leiter oder Mitarbeiter von Altenheimen zur Teilnahme eingeladen.

(Über die Durchführung dieser Tagung wird noch entschieden)

Tagungsstätte: Internationales Haus Sonnenberg, 3424 St. Andreasberg/Oberharz.

Anmeldung bei: Geschäftsstelle des Internationalen Arbeitskreises Sonnenberg, 3300 Braunschweig, Postfach 2940.

Tagungsbeitrag für die Tagungen unter 1. und 3.: 160 DM einschließlich Unterkunft, Verpflegung, Sonderbus ab und zurück nach Bad Harzburg sowie Harzrundfahrt bzw. Exkursion, 130 DM für Studenten, Schüler und junge Berufstätige in der Ausbildung, für die Tagungen unter 2. und 4.: 180 DM bzw. 150 DM (siehe oben).

## 16. Tagung

### der Gesellschaft für Hirntraumatologie und klinische Hirnpathologie

(vgl. »Die Sprachheilarbeit«, 1975, Heft 1)

Die Tagung wurde am 11. und 12. April 1975 in Bad Homburg v. d. H. zusammen mit der Arbeitsgemeinschaft für Aphasieforschung und -behandlung durchgeführt. Leitthemen:

1. Alter und Hirnverletzung,
2. Berichte der einzelnen Arbeitsgruppen über Forschungsprojekte und Therapieprogramme in der Aphasie.

Das Interesse des Sprachheilpädagogen fanden besonders die Berichte der Berliner, Berner, Wiener und Bonner Arbeitsgruppen zum zweiten Leitthema. Die Referenten waren größtenteils Fachmediziner, Linguisten und Psychologen. Die Tagung, die im Kurhaus begonnen hatte, wurde von Sonnabendmittag ab in der neurologischen Klinik fortgesetzt. Durch Verkürzung der Pausen und Verlängerung der Veranstaltung konnte die Tagung bereits entgegen der Planung am Sonnabend beendet werden.

Wer sich über Therapieprogramme informieren wollte, kam freilich nicht ganz auf seine Kosten, da die linguistisch und psychologisch bestimmten Referate ein gewisses Übergewicht hatten. Die zum Teil sehr systematische

und klare Darstellung dieses schwierigen Problembereiches durch einige Referenten (z. B. Valenta, Bern) fand besonderes Interesse. Prof. Dr. Leischner, Bonn, gab den Vorsitz ab. Neuer 1. Vorsitzender wurde Prof. Dr. Müller, Bochum. Wi

**50. Jubiläums-Jahrestagung  
der Deutschen Gesellschaft  
für Sprach- und Stimmheilkunde  
10. Mai 1975 in Wiesbaden**

(vgl. »Die Sprachheilarbeit«, 1975, Heft 2)

Der Festrede zum Jubiläum der Gesellschaft, die der bisherige Vorsitzende, Prof. Dr. Loebell, Bern, hielt, folgten die Hauptreferate wie angekündigt. Der Fülle der freien Vorträge (17) aufmerksam zuzuhören, überschritt gelegentlich die Aufnahmefähigkeit der Zuhörer. Trotzdem wurde die gelungene und gut besuchte Tagung — wenn auch mit einiger Verspätung — planmäßig durchgeführt. Das Referat Gundermann, Neuruppin, konnte leider nur verlesen werden.

Es war eigentlich zu bedauern, daß nur recht wenig Sprachheilpädagogen der Einladung gefolgt waren. Die Tagungen der mit unserer Gesellschaft assoziierten Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde haben durchweg ein hohes Niveau. Den Landesgruppen, in deren Bereich diese Jahrestagungen stattfinden, ist zu empfehlen, ihre regelmäßigen regionalen Veranstaltungen zeitlich mit ihnen zu koordinieren.

Nach dem Rücktritt Prof. Dr. Loebells, Bern, wurde Prof. Dr. Biesalski, Mainz, zum neuen Vorsitzenden gewählt.

An dieser Stelle soll schon auf die nächste Tagung hingewiesen werden, die zum gewohnten Termin (Sonntagabend nach Himmelfahrt) in Basel gemeinsam mit der Schweizer Gesellschaft für Phoniatrie, Logopädie und Audiologie sowie der Österreichischen Gesellschaft für Phoniatrie und Logopädie durchgeführt wird.

Neben der Abhandlung des Leitthemas »Biokybernetische Gesichtspunkte der Hör-, Sprach- und Stimmstörungen« sind freie Vorträge und ein Rundgespräch (mit anschließender Beteiligung des Plenums) über Störungen und Therapie der Sprach- und Singatmung vorgesehen. Wi

**8. Regionaltagung in Inzigkofen —  
Inzigkofener Gespräche**

Die 8. wissenschaftliche Regionaltagung der in der Stimm-, Sprech- und Sprachrehabili-

tation tätigen Logopäden, Phoniater, Psychologen, Sprachbehindertenpädagogen und Sprechtherapeuten Baden-Württembergs fand bei einer Rekordbeteiligung vom 25. bis 27. April 1975 wiederum in der Pädagogischen Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung des Landes Baden-Württemberg in Inzigkofen bei Sigmaringen statt. Organisation und Leitung dieser interdisziplinären Fachtagung lag auch diesmal in den Händen von Dr. G. Lotzmann (Universität Heidelberg). 12 Referenten lieferten theoretische und in erfreulich hohem Maße praxisorientierte Beiträge zum Rahmenthema: »Aspekte auditiver, rhythmischer und sensorischer Diagnostik, Erziehung und Therapie«. Fast durchgängig wurden die Referate durch Demonstrationen mittels Tonband-, Videoband- und Tonfilmaufzeichnungen, Musikinstrumente, Therapiegeräte und andere visuelle Medien unterstützt.

Einen besonderen Akzent erhielt die Tagung durch den Vortrag von Forschungsergebnissen, die in der Team-Arbeit von Arzt, Psychologe und Pädagoge gewonnen wurden.

In der Reihenfolge des Programms wurden folgende Teilthemen angeboten: »Teilleistungsschwächen in den hierarchischen auditiven, kinästhetischen und sequentiellen Regelsystemen der Sprachproduktion« (Dipl.-Psychologe J. Graichen, Universitäts-Nervenambulanz Tübingen, Abteilung für Kinder- und Jugendpsychiatrie); »Sprachentwicklungsverzögerung und kognitive Reifung. Interdisziplinäre Diagnostik von Erstklässlern der Sprachheilschulen Heidelberg und Mannheim« (D. Lessel und Dr. H. Steffen, Abteilung für Kinder- und Jugendpsychiatrie in der Fachgruppe Psychiatrie/ Psychosomatik der Universität Heidelberg; Dr. C. Seidel, Klinische Psychologin, Heidelberg; U. Zimmermann, N. Schwarz, Sprachheilschule Mannheim, und B. Kiefner, Sonderschule für Sprachbehinderte, Heidelberg); »Kognitive Fähigkeiten und Störungen bei Erstklässlern — Schuljahr 1974/75 — der Sprachheilschulen Heidelberg und Mannheim« (Korreferat von Frau Dipl.-Psychologin Dr. C. Seidel, Heidelberg); »Hören, Zuhören und Zuhörtraining aus sprechwissenschaftlicher Sicht« (R. M. Stoffel, Lehrbeauftragter für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung an den Universitäten Heidelberg und Marburg); »Beschreibung eines Prüfmittels zur phonematischen Differenzierungsfähigkeit. Theoretische Voraussetzungen, Problematik und Darstellung von Untersuchungsergebnissen« (Lernbehindertenpädagogin J. Datko, Sonderschule für lernbehinderte Kinder und Jugend-

liche, Geislingen); »Beschreibung des weiter entwickelten Prüfmittels von *Datko* zur phonematischen Differenzierungsfähigkeit. Untersuchungsergebnisse, gewonnen an sprachbehinderten und normalsprechenden Kindergartenkindern« (Sprachbehindertenpädagoge P. Raetz, Sprachheilschule Stuttgart, und P. Witt, Sprachheilschule Sindelfingen); »Ökonomie und Kontakt beim Sprechen. Atemphysiologische Untersuchungsergebnisse und ihre Konsequenzen für Pädagogik und Therapie« (Prof. Dr. phil. H. Coblenzer, Lehrkanzel für Stimm- und Sprecherziehung an der Hochschule für Musik und darstellende Kunst, Wien); »Der musikalische Rhythmus als Komponente menschlicher Selbstdarstellung. Reflexionen und Materialien« (OStDir. Dr. phil. W. Thomas, Heidelberg); »Multimediale Interaktion als sensomotorisches Training, Licht- und schallkinetische Spielformen« (Prof. Dr. med. C. Thomas, Staatliche Hochschule für Musik und Universität Freiburg); »Das Psychodrama in der Diagnostik zwischenmenschlicher Kommunikation« (Dr. med. G. A. Leutz, Leiterin des Moreno-Instituts Überlingen);

»Auditiv und sensomotorisch ausgerichtetes Hör- und Sprachtraining bei Geistigbehinderten und Mehrfachgeschädigten« (StR. A. Schulze, Dozent für Hör- und Sprechbehindertenpädagogik und Pädagogik der Mehrfachbehinderten an der Universität Marburg); »Übungs- und Arbeitsmittel für die Schulung der auditiven Fähigkeiten« (Fachschulrat T. Walther, Sprachbehindertenpädagoge an der PH Reutlingen).

Die Beiträge erscheinen in einem Sammelband, der im Frühjahr 1976 vom E.-Reinhardt-Verlag München herausgegeben wird.

Bei dieser Gelegenheit darf auf die bisher erschienenen Sammelbände mit den Beiträgen der 5., 6. und 7. Inzizkofener Gespräche aufmerksam gemacht werden: »Das Gespräch in Erziehung und Behandlung«, Quelle & Meyer, Heidelberg 1973; »Sprach- und Sprechnormen. Verhalten und Abweichung«, J. Groos, Heidelberg 1974; »Sprachrehabilitation durch Kommunikation«, E. Reinhardt, München 1975.

Die 9. Regionaltagung findet vom 2. April bis 4. April 1976 statt.

Geert Lotzmann

## Persönliches

### Zum 70. Geburtstag von Prof. Miloš Sovák

Universitätsprofessor MUDr. et PhDr. M. Sovák, DrSc., vollendete am 15. April 1975 in Prag das siebzigste Lebensjahr. Persönlichkeit und Werk des Jubilars sind auch in der Bundesrepublik bekannt und geschätzt. Neben zahlreichen Gastvorlesungen fand vor allem sein Vortrag »Die Rehabilitation der akustischen Agnosie« auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik in München 1968 (Tagungsbericht S. 83) große Beachtung, und er hatte als Gastprofessor von Mai bis Oktober 1969 einen Lehrauftrag am Institut für Heilpädagogik der Pädagogischen Hochschule Kiel\*.

In deutscher Fassung erschien 1968 in Ost-Berlin sein Buch »Pädagogische Probleme der Lateralität« und auf Sováks »Logopedie«, Praha 1965, aufbauend, veröffentlichten 1971 K. P. Becker und M. Sovák gemeinsam das »Lehrbuch der Logopädie«, welches voraussichtlich im Verlag Kiepenheuer & Witsch,

\* Herrn Prof. K. Josef, Kiel, sei an dieser Stelle für die Mitteilung von Daten gedankt.

Köln, noch in diesem Jahre eine Neuauflage erfahren soll.

Der 1905 geborene Jubilar entstammt einer traditionsreichen Arztfamilie, legte 1924 die Reifeprüfung ab und promovierte 1930 an der Karls-Universität in Prag zum Dr. med. (MUDR). Von 1931 bis 1940 war er Fachassistent für Phoniatrie an einer Prager Klinik. Weil 1940 die tschechischen Hochschulen geschlossen wurden, konnte Sovák die vorbereitete Habilitation zunächst nicht zu Ende führen und war bis kurz nach dem Kriege als HNO-Fachschularzt in Prag tätig.

1946 gründete er das logopädische Institut der Hauptstadt Prag und wurde dessen Vorstand. 1948 erwarb er an der Karls-Universität den philosophischen Doktorgrad und habilitierte sich in Sonderpädagogik an der Pädagogischen Fakultät. 1950 erfolgte die Ernennung zum Professor der Sonderpädagogik, zehn Jahre später die Promotion zum Dr. Sc. an der Akademie der Wissenschaften in Prag und die Ernennung zum Leiter des Lehrstuhls für Sonderpädagogik.

»Professor Sováks Persönlichkeit und sein Werk« wurden 1965 von L. Edelsberger (der auch über Sovák im Encyclopädischen Hand-

buch der Sonderpädagogik, Berlin-Charlottenburg, 1968, Spalte 3238, schrieb) gewürdigt. Wir entnehmen der Laudatio, die von der Karls-Universität in »Československá Defektologie 1966« veröffentlicht wurde, daß Prof. Sovák über 180 Arbeiten verfaßt hat, darunter 18 Monographien. Viele seiner Publikationen erschienen auch im Ausland. Es werden Jugoslawien, die Sowjetunion, die DDR, England, Polen, Bulgarien und Rumänien genannt. Der Schluß der deutschsprachigen Zusammenfassung lautet:

»Seine wissenschaftliche, pädagogische und organisatorische Tätigkeit ist reichhaltig und vielseitig. Er ist Begründer der tschechischen wissenschaftlichen Defektologieschule und Autor der marxistischen Konzeption der Defektologie als Unterrichtsfach. Der Schwerpunkt seiner Tätigkeit ruht in der Logopädie, die er in der ČSSR gründete und theoretisch und praktisch entfaltete. Nach der von ihm organisierten ganzstaatlichen Aktion des kostenlosen Zuweisens von Hörapparaten an Schwerhörige und nach ganzstaatlicher organisierter logopädischer Fürsorge, die er begründete, ist es ebenfalls sein Verdienst, daß die Tschechoslowakei zum ersten Staat in der Welt wurde, wo die Erziehung linkshändiger Kinder nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch gelöst ist. Seine letzte große Monographie über die Lateralität als pädagogisches Problem ist ein Werk von Weltbedeutung. Gegenwärtig beschäftigt er sich mit den Applikationsmöglichkeiten der modernen Reflextheorie in der defektologischen Theorie und Praxis. Er ist der Träger der staatlichen Auszeichnung »Für die Verdienste um den Aufbau.«

Die Arbeit »Reflextheorie als methodisches Prinzip in der Logopädie« wurde in Československá Defektologie I 1968 von der Universität Prag (S. 59—114) veröffentlicht und eine zweiseitige deutschsprachige Zusammenfassung angefügt.

Auch der in der Zeitschrift für Heilpädagogik 1970, S. 366—377, veröffentlichte, in Kiel gehaltene Vortrag »Die Reflextheorie als methodisches Prinzip in der Heilpädagogik« läßt Sováks theoretischen Ansatz deutlich erkennen. Ferner sei auf sein Referat »Das Rechts-links-Problem im Unterricht der körperbehinderten Kinder« verwiesen, das er auf dem internationalen Kongreß des Bundesverbandes für spastisch Gelähmte 1969 in Düsseldorf gehalten hat und das in der Zeitschrift »Spastisch gelähmte Kinder« vom Thieme-Verlag, Stuttgart 1971, veröffentlicht wurde.

Deutsche Publikationen erfolgten u. a. in der Zeitschrift »Die Sonderschule« (DDR) über Defektologie und ihre Arbeitsmethoden (1960), Neue Wege in der Logopädie (1960), Das Problem der Lateralität in der Erziehung des Kindes (1962). Die Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Halle brachte die Beiträge »Lateralität und Sprache« (1963), »Soziale Faktoren in der Palatolalie« (1963) und »Pathogenese und Prävention des Stotterns« (1963).

Weil die in tschechischer Sprache vorliegenden Quellen schwer zu erschließen sind, seien einige Gesichtspunkte Sováks kurz wiedergegeben\*. Der Beitrag »Die Defektologie und der Defektologe« (Československá Defektologie III, Universita Karlova, Praha 1965, S. 7 ff.) sowie Sováks Buch »Abriß der Sonderpädagogik« (Nárys speciální pedagogiky, Praha 1972) geben Einblick in den Aufbau des Studiums der Sonderpädagogik in der ČSSR.

Es werden fünf Bereiche unterschieden (Nárys, S. 198):

- »Psychopedie« — Lernbehindertenpädagogik
- »Etopedie« — Pädagogik der Schwererziehbaren
- »Logopedie« — Sprachheil-, Sprachbehindertenpädagogik (Logopädie)
- »Tyflogedie« — Sehgeschädigtenpädagogik
- »Somatopedie« — Körperbehindertenpädagogik

Sovák vertritt das Prinzip der komplexen Fürsorge behinderter Kinder. Horizontalfürsorge bedeutet für ihn die Berücksichtigung der sozialen Bindungen des Kindes und Vertikalfürsorge die Berücksichtigung der Entwicklung vom Kindesalter bis zur Eingliederung in Arbeitswelt und Gesellschaft. Die Komplexfürsorge verlangt Integration medizinischer, schulischer und sozialer Maßnahmen.

Ziel der verschiedenen Maßnahmen ist die Eingliederung des Kindes in die Gemeinschaft der gesunden Kinder unter Berücksichtigung der individuellen Möglichkeiten. Deshalb müssen Lehrer aller Schularten, vor allem auch Grund- und Hauptschullehrer, eine Unterweisung über die verschiedenen Behinderungsarten und über die erforderliche medizinische und soziale Fürsorge erfahren haben.

\* An dieser Stelle sei Herrn Kollegen Friedel, Sprachbehindertenschule Mannheim, für die Mithilfe bei der Übersetzung herzlich gedankt.

Das Studium der Sonderpädagogik ist in der ČSSR an der Pädagogischen Fakultät der Universitäten Prag und Olmütz sowie an der Philosophischen Fakultät der Universität Preßburg (Bratislava) möglich. Es handelt sich um ein 5jähriges Vollstudium (Richtung Lehrer- und Therapeutenausbildung) und um ein 4jähriges Studium des Typs B für Erzieher in Kinderheimen für psychisch kranke, lernbehinderte und körperbehinderte Kinder sowie um den weiteren Typ C für Schwererziehbarenbetreuung. Ein 6- bzw. 5jähriges Fernstudium ist für Abiturienten eventuell auch möglich, postgraduale Studiengänge für Hochschulabsolventen dauern 3 Jahre und solche für Lehrer und Erzieher mit Lehrerausbildung und Praxis 2 Jahre.

Sovák vertritt auch in seiner Arbeit »Perspektiven des Studiums der Sonderpädagogik« in »K aktuálnym otázkam špeciálnej pedagogiky«, Bratislava 1973, ein komplexes Studium (aller Fachrichtungen) der Sonderpädagogik. Das Studium soll auf einer breiten wissenschaftlichen Basis gründen und in einer postgradualen Spezialisierung gipfeln.

Es konnten hier nur einige Streiflichter auf das Werk eines Wissenschaftlers geworfen werden, der »von der Medizin über die Philosophie zur Pädagogik und zuletzt zur Heilpädagogik kam« (Zeitschrift für Heilpädagogik, 1970, S. 366) und zu einer Synthese medizinischen und sonderpädagogischen Denkens beitrug.

Mit besonderer Verehrung sind dem bescheidenen Menschen Miloš Sovák alle diejenigen zugetan, denen es vergönnt war, ihn näher kennenzulernen. Wir freuen uns mit ihm, daß seine Theorien der Erziehung von Linkshändern u. a. auch von seiner Gattin als Leiterin einer Beratungsstelle in die Praxis umgesetzt wurde. (Frau Dr. Sovák hat über ihre Arbeit auch in der »Sprachheilarbeit«, 1970, Heft 6, S. 171, berichtet.

Es freut uns, daß seine beiden Söhne — einer als Mediziner, der andere als Physiker — in den USA zwar nicht unmittelbar die Arbeit des Vaters fortsetzen, aber als Wissenschaftler die Tradition der Familie weiterführen. Wir freuen uns, daß der »Begründer der Sonderpädagogik« in der Tschechoslowakei in

einem Festakt seitens der Universität Prag, der Tschechischen logopädischen Gesellschaft, der Pädagogischen Gesellschaft bei der Tschechoslowakischen Akademie der Wissenschaften und der Pädiatrischen Gesellschaft anlässlich seines Geburtstages gewürdigt werden soll und daß eine Festschrift vorbereitet wird, zu der beizutragen auch Fachkollegen aus der Bundesrepublik eingeladen wurden.

Wir schließen uns allen Glückwünschen an, die noch ausgesprochen werden, und bekunden unsere wissenschaftliche und persönliche freundschaftliche Verbundenheit über alle bestehenden Grenzen hinweg.

Alfred Zuckrigl

#### Dr. phil. Fernau-Horn †

Unser langjähriges Ehrenmitglied Frau Dr. Helene Fernau-Horn starb am 2. Januar 1975 in Ruhpolding im Alter von 82 Jahren. Mit ihrem Tode endete ein erfülltes Leben. Wir haben mit Bewunderung erlebt, wie sich Frau Dr. Fernau-Horn bis in ihr hohes Alter mit den Fragen der Stotterer- und Stimmtherapie in Wort und Schrift auseinandergesetzt hat. Noch bis in die letzten Jahre vor ihrem Tode war ihr Haus in Brand bei Ruhpolding der Treffpunkt zu den von ihr jährlich abgehaltenen Ferienkursen. Seit dem I. Kongreß unserer Gesellschaft nach dem Kriege vor 20 Jahren in Hamburg, auf dem Frau Dr. Fernau-Horn ihre Methode der Stottererbehandlung dargestellt hatte, waren ihre Teilnahme und ihre Mitarbeit an den zentralen Fortbildungsveranstaltungen zur Selbstverständlichkeit geworden.

Über ihr berufliches Wirken durften wir anlässlich der Vollendung ihres achtzigsten Lebensjahres berichten. Ihre Methode zur Behandlung von Stotterern hat Beachtung über die Grenzen unseres Landes gefunden. Für ihre Verdienste wurde Frau Dr. Fernau-Horn vom Herrn Bundespräsidenten mit dem Verdienstkreuz am Bande des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland ausgezeichnet.

In ihrem Werk und in der Erinnerung an ihre Persönlichkeit liegt die Gewißheit sicheren Angedenkens.

Thorwarth

---

#### 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

## Aus der Organisation

### Bericht der Landesgruppe Hamburg

Seit dem letzten Bericht vom Oktober 1973 in Heft 6/73 der »Sprachheilarbeit« hat die Landesgruppe Hamburg insgesamt vier Veranstaltungen durchgeführt.

Nachdem im September 1973 auch in Hamburg die Psychagogenausbildung aufgenommen worden war, fand am 30. Januar 1974 eine Mitglieder- und Arbeitsversammlung statt, auf der Frau Schneider (Hannover) über das Thema »Der Psychagoge — Ausbildung und Einsatzmöglichkeiten in der Schule für Sprachbehinderte« referierte. Nach Darstellung der unterschiedlichen Ausgangspositionen und Lehrmeinungen an den verschiedenen Ausbildungsstätten wurde die praktische Arbeit in der Schule anhand von Beispielen aufgezeigt.

Auf der Mitglieder- und Arbeitsversammlung am 12. September 1974 wurden die Hamburger Vertreter für die Delegiertenversammlung in Kiel gewählt. Danach berichtete Herr Wiechmann über den Kongreß der »Internationalen Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie« vom 25. bis 29. August 1974 in Interlaken. Abschließend referierte der Vorsitzende der Landesgruppe über den bisherigen Verlauf und die vorliegenden Ergebnisse des Arbeitskreises für die Erstellung von Rahmenrichtlinien für die Schule für Sprachbehinderte, in dem Hamburg die Federführung hat, und händigte allen Anwesenden ein Arbeitspapier zwecks kritischer Durchsicht aus. Am 30. Oktober 1974 veranstalteten die For-

schungs- und Rehabilitationsgruppe »Das sprachbehinderte Kind« e. V. und die Landesgruppe gemeinsam ein Symposium, auf dem Frau Dr. Heidemann, Herr Dipl.-Psych. Kellner und Frau Dr. Kopf-Mehnert (von der HNO-Klinik des Universitäts-Krankenhauses Eppendorf) über »Erste Erfahrungen mit dem Sheehan-Konzept zur Behandlung des Stotterns an einer Gruppe jugendlicher Patienten« berichteten. Mit der Vorführung der beiden Filme »Tanzende Hände« und »Musik, Bewegung, Malen«, die von Herrn Carl Peters, dem Initiator dieser speziellen Behandlung, kommentiert wurden, schloß die Veranstaltung.

Die letzte Mitglieder- und Arbeitsversammlung fand am 9. April 1975 statt, auf der turnusgemäß — alle 2 Jahre — der Vorstand der Landesgruppe gewählt wurde (zum 1. Vorsitzenden: Herr Horst Schmidt, zum Kassensführer: Herr Werner Kruse, zum Schriftführer: Frau Traute Hagemeyer).

Das anschließende Referat von Frau Westfalen (Hamburg) über »Beobachtungen zur Wirkung der verzögerten Sprachrückkopplung auf Sprachunauffällige, Stotterer und Polterer« zeigte die Möglichkeiten und Grenzen dieser Behandlungsform auf und löste eine lebhaft diskutierte Diskussion aus.

Abschließend sei mitgeteilt, daß ab Herbst 1974 auch in Hamburg eine Logopäden-Lehranstalt unter der Leitung von Prof. Dr. Pascher am Werner-Otto-Institut der Alsterdorfer Anstalten ihren Ausbildungsbetrieb aufgenommen hat.  
K. H. Hahn

## Bücher und Zeitschriften

**Johannes und Henning Wulff: Der kleine Sprechmeister.** Wegweiser zum richtigen Sprechen, gewandtem Reden, Aufsagen und Darstellen für Kinder von 5 bis 10 Jahren. Illustriert von Helga Rothenbach, 157 Seiten. Ernst Reinhardt Verlag München, Basel.

Dieses Buch ist als Fortsetzung der für Vorschulkinder von J. Wulff herausgegebenen Sprechfibel entstanden und bringt nunmehr sprachliche Anregungen für die 5- bis 10jährigen.

Durch eine Fülle von Versen, zum Teil in Rätselform, von Prosatexten in Verbindung mit anschaulichen Bildern und fesselnden Bildergeschichten wird hier stark die Sprechlust motiviert und die Sprechgeschicklichkeit

freudvoll gefördert. Verbale Denkanstöße regen darüber hinaus die Wortfindung, das Formulieren und die Wortschatzerweiterung an und zielen in Richtung auf sprechlogische Exaktheit. Weiterhin finden sich viele Möglichkeiten, die rhythmischen, melodischen und dynamischen Sprachkräfte durch das Kombinieren von Sinnes- und Sprachschulung zu aktivieren.

Mit seiner Fülle von Sprechregungen sollte dieses kleine Werk nicht nur in der Arbeit mit sprachbehinderten Kindern Verwendung finden, sondern es könnte auch bei der Überwindung von Sprechunlust und Sprechscheu sowie beim Abbau von Sprachbarrieren in Schule und interessiertem Elternhaus gute Dienste leisten.  
J. Radtke

## Phoniatrie und Pädoaudiologie Ein Überblick

Herausgegeben von  
Prof. Dr. P. BIESALSKI, Mainz  
Doz. Dr. G. BÖHME, München  
Dr. F. FRANK, Wien  
Prof. Dr. R. LÜCHSINGER, Zürich

Mit Beiträgen von Fachgelehrten  
1973. VIII, 346 Seiten, 136 Abbildungen,  
12 Tabellen, 17×24 cm gebunden DM 96,-  
ISBN 3 13 472301 8

Inhaltsübersicht  
Anatomische Grundlagen · Physiologische Grundlagen der Phonia-

trie · Physiologie des Gehörs · Phonetik · Grundzüge der Akustik · Wesen, Bedeutung und Entwicklung der Sprache · Entwicklung der Sprache und des Sprechens · Klinik der Sprachstörungen · Klinik der Stimmstörungen · Hygiene der Sprech- und Singstimme · Störungen der Stimme und Sprache bei neuropsychiatrischen Erkrankungen · Mißbildungen mit Hör-, Sprach- und Stimmstörungen · Hörstörungen im Kindesalter: Ätiologie und Diagnostik · Hörstörungen im Kindesalter: Therapie und Förderung · Klinische

Psychologie der Hör- und Sprachstörungen · Sonderpädagogische Aufgaben bei hör- und sprachbeeinträchtigten Kindern

*Aus einer Besprechung:*  
Dieses Buch wird nicht nur eine Lücke für die Phoniatrie und Logopädie schließen, sondern auch eine weite Verbreitung finden bei allen Fachrichtungen, die sich mit Hör-, Stimm- und Sprachstörungen in irgendeiner Form befassen und die mit Rehabilitationsproblemen auf diesem Gebiet beschäftigt sind.  
*Die Rehabilitation*

## abc für Hörbehinderte

Entstehung, Ursachen und Auswirkungen der Schwerhörigkeit, hörverbessernde Operationen und andere Behandlungsverfahren, Hörgeräte, Hörtraining, schwerhörige Kinder, Möglichkeiten der Vorsorge und Verhütung

Von Prof. Dr. W. NIEMEYER  
Marburg/L.

1972. VI, 146 Seiten, 34 Abbildungen, 14,4×21,6 cm, (Thieme Ärztlicher Rat), kartoniert DM 9,80  
ISBN 3 13 490501 9

*Aus einer Besprechung:*  
Dem Autor ist es gelungen, die wirkliche Bedeutung der Details rund um die Schwerhörigkeit aufzuzeigen, und er hat damit eine Informationsquelle für den Patienten geschaffen, der mit falschen

Vorstellungen zum Arzt kommt. Insbesondere den Eltern hörgestörter Kinder ist die Lektüre sehr zu empfehlen.  
*Msch. Ohrenheilk.*



Georg Thieme  
Verlag  
Stuttgart

### Der Gleich-hier-Bestell- Gutschein

bitte auf eine Postkarte kleben  
oder in Umschlag stecken und an  
Ihre Buchhandlung einsenden  
oder an:

Georg Thieme Verlag  
D 7000 Stuttgart 1, Postfach 732  
Sofort erhalten Sie die Bücher.

Name/Adresse/Unterschrift: \_\_\_\_\_

.....Expl. Biesalski u. a.  
**Phoniatrie und  
Pädoaudiologie**  
Gebunden DM 96,-  
ISBN 3 13 472301 8

.....Expl. Niemeyer  
**abc für Hörbehinderte**  
(Thieme Ärztlicher Rat)  
kartoniert DM 9,80  
ISBN 3 13 490501 9

**FU**

**BERLIN**

An der Freien Universität Berlin ist folgende Stelle zu besetzen:  
Im Klinikum Steglitz ab 1. Juni 1975 die Stelle einer

### **Logopädin (Vgr. Vc BAT)**

Sie arbeiten in der Abteilung für Audiologie und Phoniatrie in unserer HNO-Klinik und Poliklinik und werden mit überwiegend schwierigen Aufgaben beschäftigt. Der Einsatz soll zunächst in der angeschlossenen Sonderkindertagesstätte (Rehabilitationszentrum) erfolgen und später dann auch in der Klinik und Poliklinik.

Ihre Bewerbung richten Sie bitte mit den üblichen Unterlagen an das

#### **Klinikum Steglitz**

1 Berlin 45, Hindenburgdamm 30, z. Hd. Prof. Dr. von Arentsschild.



## **Stadt Karlsruhe**

Die HNO-Klinik der Städt. Krankenanstalten Karlsruhe — Leiter: Direktor Prof. Dr. Beickert — sucht für die Stimm- und Sprachabteilung eine selbständige

### **Logopädin**

**Aufgabenbereich sind Diagnostik und Therapie.**

Die Vergütung erfolgt nach dem Bundesangestelltentarifvertrag; übliche soziale Leistungen des öffentlichen Dienstes.

**Bewerbungen werden erbeten an die**

**Verw. Direktion der Städt. Krankenanstalten, 7500 Karlsruhe, Moltkestraße 14.**