

C 21843 F

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

Aus dem Inhalt

Werner Orthmann, Reutlingen

Bemerkungen zur erziehungswissenschaftlichen
Grundlage der Sprachbehindertenpädagogik

Tilman Walther, Reutlingen

Theoretische Aspekte und praktische Ansätze
zum Training der auditiven Fähigkeiten
in der Therapie von Artikulationsstörungen

Umschau und Diskussion

Aus der Organisation
Bücher und Zeitschriften

Postverlagsort Hamburg · April 1977 · 22. Jahrgang · Heft 2

SIEMENS

Wir führen ein umfassendes Programm für die Sprachheilarbeit:

S-Indikator

Er dient zur Einübung von stimmlosen S- und Reibelauten und Unterscheidung stimmloser und stimmhafter Reibelaute.

N-Indikator

zur Übung der Nasalisierung bei Schulung von Hörschädigten und zur Verwendung im Rahmen der Sprachheilarbeit.

f₀-Indikator

Der f₀-Indikator oder Grundfrequenz-Anzeiger für Tonhöhenerschulung der Stimme, sowie Übung der Intonation.

Elektronisches

HdO-Metronom

wird hinter dem Ohr getragen, kein Schalleitungsschlauch. Taktfolge kontinuierlich einstellbar von 2 s bis 0,3 s (0,5 Hz – 3 Hz). Dauerbetriebszeit über 1000 Stunden mit einer Batterie.

Einzeltrainer

zur optimalen Hör-Spracherziehung. Zur Korrektur von Fehlartikulationen und für den ständig differenzierter werdenden Sprachaufbau bei einer Hörerziehung.

Language-Master

mit dem Tonkarten-System hat für den Bereich des Lernsektors „Sprache“ den einmaligen Vorteil, daß es in engem Verbund optisch-visuelle, akustisch-auditive und sprechmotorische Faktoren bei gleichzeitiger Selbsttätigkeit des Schülers berücksichtigt.

AIWA-Sprachlehrgerät

Ein Sprachlehr-Kassetten-Tonbandgerät, 4-Spur-Norm, Zweikanalbetrieb, variable Abhörgeschwindigkeit $\pm 10\%$ der Normalgeschwindigkeit. Getrennte Wiedergabe der Lehrer- und Schüler-Spur.

Weitere ausführliche Information erhalten Sie durch Siemens AG, Bereich Medizinische Technik, Geschäftsgebiet Hörgeräte 8520 Erlangen, Gebbertstr. 125

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

April 1977 · 22. Jahrgang · Heft 2

Werner Orthmann, Reutlingen

Bemerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Grundlage der Sprachbehindertenpädagogik¹

Eine breite Theoriendiskussion beherrscht zur Zeit die Sonderpädagogik. Dies ist zum einen als Nachholbedarf für das der pädagogischen Rehabilitation zugrunde liegende erziehungswissenschaftliche Denken zu deuten. Zum anderen ist es auch Ausdruck des Suchens nach befriedigenden Grund- und Rahmenbedingungen, in denen eine Pädagogik für Behinderte Heimatrecht hat. Auch die Sprachbehindertenpädagogik entbehrt noch ihrer fundierenden Theorie. Im Fahrtwind der allgemeinen Pädagogik hat sie sich zunächst mehr praxisorientiert entwickelt.

In einer zunächst einleitenden Weise soll hier den vielfachen Denkanstößen der Theoriendiskussion im Hinblick auf Sprachbehindertenpädagogik gefolgt werden. Eine gewisse Akzentuierung gilt didaktischen Fragestellungen.

Dem aufmerksamen Beobachter der Entwicklung der Sprachheilpädagogik nach dem zweiten Weltkrieg müssen zwei Strömungen auffallen:

1. Der technologisch-pragmatische und institutionelle Auf- und Ausbau ist vorangekommen. Die Zahl der Schulen für Sprachbehinderte hat sich vergrößert. Früh-erfassungs- und Frühförderungsmaßnahmen sind in ihrer Bedeutung grundsätzlich anerkannt und werden zunehmend praktiziert. Lehr- und Lernmittel, audio-visuelle Medien und behinderungsspezifisches Arbeitsmaterial haben sich einen Markt aufgebaut. Empirische Forschungen und allmählich gesichertere Erkenntnisse bilden den Inhalt unserer Fachpresse. Die Ausbildung von Lehrern für das Lehramt an Schulen für Sprachbehinderte hat ihren wissenschaftlichen Standort erreicht.

2. Demgegenüber sind Versuche, die Einzelaktionen in Diagnostik, Therapie und Unterricht in einen ordnenden und strukturierenden Gesamtrahmen einzubringen, spärlicher. Der Mangel an einem erziehungswissenschaftlichen Fundament wird nicht nur von Praktikern, sondern auch von Studierenden postgradualer und grundständiger Art erkannt. Seit der Bundestagung »Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik« (München 1968) hat sich — von wenigen Ausnahmen abgesehen — nicht allzuviel getan.

Möglicherweise mag es hier und da Erstaunen auslösen, Theorie-Nachholbedarf in einer Epoche anzumelden, die doch geradezu charakterisiert ist von Forschungsdynamik. Eine kaum noch überschaubare Flut von Veröffentlichungen jeder hier maßgebenden Provenienz produziert doch dezidiert »Wissenschaftlichkeit« als »Charakteristikum des Zeitalters« (Schulz 1972, S. 12). Das Vorgehen könnte als paradox anmuten. Es soll nach zwei Richtungen hin begründet werden.

¹ Ergänzter Form eines Vortrags anlässlich des 25jährigen Jubiläums des Fachbereichs Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen am 5.11.76. Der Vortrag erscheint auch in einer Festschrift zu diesem Anlaß im Schindele Verlag, Neuburgweier-Karlsruhe.

I.

Eine unspezifische Beobachtung des allgemeinen Erziehungswesens unserer Zeit offenbart — sicher noch weiter verallgemeinbar — die bekannte und gesetzlich erscheinende Pendelbewegung jeder Entwicklung. Schwerpunkte im Erkennen und Verfolgen sachstruktureller Zusammenhänge verlagern sich fest polarisierend. Das wird immer dann erkannt und heftig beklagt, wenn Extremausschläge erreicht sind. Für die im Zeitalter der Wissenschaft und Technokratie erreichte Polarisierung scheint sich der Zeitpunkt der Sättigung allmählich abzuheben. Forderungen wie die nach Humanisierung der Schule, nach Vermenschlichung des Apparates, nach mehr Menschlichkeit am Arbeitsplatz, nach Erziehung zu mitmenschlichem Verhalten anstelle unkritischer Erfüllung von funktionalen Desideraten der Wirtschaftswelt, werden immer häufiger. Die Frage nach dem *Sinn der Wissenschaft* wird gestellt. Mit einer unüberhörbaren Begriffsveränderung kennzeichnet *Schulz* unser Zeitalter eben nicht als das der Wissenschaft, vielmehr als eines der »Verwissenschaftlichung« (ebd. S. 12). Auch ohne diesen Begriff voll auszuleuchten, spürt man, daß er irgendwie greift und provokativ wirkt. Ich wähle ihn daher zur Begründung meines Vorgehens.

Es sei nur kurz darauf hingewiesen, daß diesem Begriff die »Vergleichgültigung der Wesensfrage« (ebd. S. 12) zugrundegelegt wird. Das Bedürfnis nach dem »Gesamten der Welt« schwindet, Wissen wird immer mehr »Reflexion auf mögliches Wissen«, das sich »im Sinne technologischer Steigerung ständig überholt« (ebd. S. 13).

Didaktisch ist im Verfolg dieses Ansatzes dann so vorzugehen, daß weniger stark vorliegendes und verbindliches Wissen reproduziert und vermittelt wird. Da sich Wissenschaftstheorie von der klassischen Erkenntnistheorie emanzipiert hat und jegliche »apriorische Voraussetzung seines Wirklichkeitsverständnisses« (Hiller 1973, S. 21) dem modernen Menschen nur noch historisch verständlich wird, werden didaktisch die Medien der Vermittlung, die Darstellweisen und Kodierungsformen zentraler.

Man mag diese Entwicklung bedauern oder begrüßen, in unserer hochdifferenzierten technologischen Kultur müssen wir uns ihr stellen. Auf die Entwicklung der Sprachbehindertenpädagogik bezogen läßt sich etwa feststellen: Seit einem Jahrhundert (wenn man die Heilkursusphase von *Gutzmann* als Beginn setzt) wird fast enthusiastisch aus verschiedenen humanwissenschaftlichen Bereichen ein Wissens- und Praxisgut kumuliert. Seine Nomenklatur hat Fremd-, Misch- und Eigencharakter. In verschiedenartiger Institution wird es unter verschiedenartiger Kompetenz verwaltet. Der erreichte Zustand kann als reichhaltiges und durchaus effektives Angebot an pragmatisch-technologischer Behinderungshilfe bezeichnet werden². Das Ganze hat die Tendenz, sich eigengesetzlich zu vergrößern, so daß schon die Ebene des »Geschäfts mit der Behindertenförderung« erreicht ist. (Man denke an die Flutwelle an sprachförderndem Material.) Natürlich ist diese Entwicklung auch positiv zu sehen. Daß die Sprachheilpädagogik traditioneller Art aus einem Dornröschenschlaf herauskommt und sich kräftig bemüht, ihre Forderungen anzumelden — wen sollte das nicht befriedigen? Die Verpflichtung zur Dankbarkeit wird wachgerufen, wenn die öffentliche Hand den vorschulischen und schulischen Ausbau für sprachbehinderte Kinder vorantreibt. In diesem Sinne ist »Nachholbedarf« — vergleichbar mit dem Wirtschaftswunder — nötig gewesen, um die verheerenden Folgen der Entwicklung im NS-Staat und im Krieg auszugleichen. Die Fortschreibung der »pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung

² Diese hier zugespitzte Formulierung ist selbstverständlich richtig zu lesen! Daß es regional unterschiedliche Wege gibt, daß es auch in einer Phase der Konsolidierung an wichtigen Forderungen und fachlichen Auseinandersetzungen nie mangelt, ist unstrittig.

bedrohter Kinder und Jugendlicher« auf allen Ebenen von Legislative und Exekutive ist die konsequente Fortentwicklung des Sozialstaates.

II.

Daß dennoch die thematisierten Bedenken erhoben werden, ergibt sich durch die Besinnung. Daß diese erst aufgrund der Folgen einer ersten Entwicklungsphase einsetzt, ist natürlich. »Krisen gehören zum Wesen des menschlichen Lebens. Sie sind notwendig, wenn es je eine höhere Ebene erreichen soll« (Bollnow 1966, S. 13). Folgen wir dieser Besinnung. Manche meinen, es sähe so aus, als ob der materiale Ausbau von Teilbereichen im Sprachbehindertenwesen mit seiner technologischen und pragmatischen Struktur einschließlich der fachpädagogischen Expertisen blühe. Demgegenüber werde aber erheblich geringere Energie in die verbindenden theoretischen Fundamente investiert. Dem »reichlich« auf der materialen Seite stände ein »wenig« auf der formalen gegenüber. Hier sind zwei alte pädagogische Grundbegriffe verwendet.

Wagenschein vereint in »formatio« produktive Findigkeit, »Enracinement« (Einwurzelung) und kritisches Vermögen. Er weist unterscheidend hin auf »informatio« (Orientierung) und »deformatio« unter Gleichsetzung zu »déformation professionnelle« (*Wagenschein* 1970, S. 56).

Diese Bestimmungen lassen aufmerken. Wenn sie gar beunruhigen, desto besser! Besonders »Enracinement« wird mit den Worten von *Weil* packend geschildert (ebd. S. 58). Ihr Fehlen reißt aus dem »Allgesamt der Umwelterfahrungen«. Die begriffliche Nähe zu »Verwissenschaftlichung« als Mangel des »Ganzen der Welt« und der »apriorischen Voraussetzung des Wirklichkeitsverständnisses« (siehe I.) wird deutlich.

Sind die Forderungen nach »Kreativität« und »Kreativitätstraining« hier einzuordnen?

Dieser fast dialektischen Gegenüberstellung ist man sich nicht nur in der Sprachbehindertenpädagogik bewußt³. Sie gilt für die gesamte Sonderpädagogik. Wie anders ist es sonst zu verstehen, wenn z. B. Sonderpädagogik als eine »theorienarme Tatsachenwissenschaft« bezeichnet wird (*Bittner* 1976, S. 405). Man mag diese Formulierung für überzogen halten. Sie wird begründet mit dem Hinweis auf das »Überspringen einer geisteswissenschaftlichen Entwicklungsphase«, wodurch ein Leerfeld entsteht, das geradezu verlockt, zum »Lieblingstummelplatz für maßlose systemkritische Behauptungen« (ebd. S. 405) zu werden.

Der Sog des »Leerfeldes« hat anscheinend auch eine nomenklatorische Verwirrung zur Folge. Sie ist oft genug von verschiedenen Seiten angesprochen worden. Man betrachte nur die Klassifizierungsversuche von Sprachstörungen und die gesamte »Griffigkeit« unserer behinderungsspezifischen Nomenklatur. Oder will man im Ernst behaupten, daß z. B. »sprachheiltherapeutische Behandlung« der Weisheit letzter Schluß ist? Mit vollem Recht spricht daher auch *Bach* von einer »Inflationierung und eine(r) entsprechenden Unschärfe des Behinderungsbegriffs« (*Bach* 1976, S. 396). In der Tat ist dieser Kernbegriff der Behindertenpädagogik keineswegs pädagogisch determiniert, sondern *er muß erst zur pädagogischen Relevanz manipuliert werden*.

Vielleicht läßt sich aus der also erst herbeizuführenden pädagogischen Stringenz auch erklären, daß manche Lehrer für sprachbehinderte Kinder — wie berichtet wird — geradezu einer schulpädagogischen Abstinenz huldigen und es ablehnen, »überhaupt noch als Lehrer im eigentlichen Sinne« (*Aab* u. a. 1974, S. 114) tätig zu sein. Sie wollen ihre Arbeit auf Sprachtherapie beschränkt sehen.

³ Aufgrund des besonders raschen Auf- und Ausbaus nach dem Krieg könnte eine »Phasenverschiebung« zwischen materialer und formaler Seite sogar begründet werden.

Die hier zutage tretenden theoretischen Implikationen sind offensichtlich. Sie bieten sich mehrschichtig. Die Zuweisung des sprachbehinderten Kindes an den »Lehrer« geht doch seit je von der Annahme aus, daß die gesamte psychosoziale Situation und Leistungsdynamik des Sprachbehinderten in einem pädagogischen Gesamtrahmen anzugehen ist. In ihm ist die sog. Sprachtherapie dann nur noch ein Aspekt der Gesamtaufgabe (»Alloplastische Lösung«, *Aab u. a.*, S. 116). Symptombeseitigung im Rahmen isolierter Sprachtherapie kann ebenfalls sinnvoll sein (»autoplastische Lösung«, ebd. S. 116), bedarf aber durchaus nicht des umfassend pädagogisch ausgebildeten Lehrers. Wieweit ein Lehrer für Sprachbehinderte im erweiterten Verständnis von Pädagogik im vor-, neben- und nachschulischen Bereich therapeutisch tätig wird, bedarf nicht nur grundlegender theoretischer Überlegungen, sondern hat Konsequenzen in Ausbildung, Schulverwaltung und Berufsfeldabgrenzung zu anderen Rehabilitationsbereichen. Gerade an dieser Stelle scheint sich klar abzuzeichnen, daß es schwierig ist, ohne ein verbindendes theoretisches Fundament pragmatische Aktionen zu konzipieren und zu formulieren. Hier wird natürlich auch wieder mal die Ambivalenzfrage der Schularbeit für Sprachbehinderte berührt, d. h. der »Dualismus« (*Orthmann* 1969) von Unterricht und Therapie. Beunruhigend ist nur zu wissen, daß schon vor einem halben Jahrhundert diese »Problematik der Sprachheilschule« (*Hansen* 1929) dargestellt wurde. Auch der Mangel einer »erziehungstheoretisch unterbauten Lehre von den Bildungsformen für Sprachgestörte« (*Thoms* 1929, S. 40) wurde zur gleichen Zeit beklagt. Daß wir heute wieder diese Forderung diskutieren, gereicht fast mehr ihren Urhebern denn uns Nachfahren zur Ehre! Mit desto stärkerem Engagement dürfen wir das thematische Anliegen verfolgen.

Es scheint sich also deutlich abzuheben, daß eine klare, tragende und verbindende theoretische Basis fehlt bzw. sich erst in Ansätzen abzuzeichnen beginnt. Als Notlösung, als Folge einer theoretischen »Sog«wirkung werden vielmehr verschiedenartige Modellvorstellungen von Behinderten oder Sprachbehinderten aufgegriffen und der bestehenden Praxis angepaßt. Diese Lage ist auch beschrieben worden als Stadium einer »unreflektierten Paradigmakonkurrenz« (*Thimm*, bei *Bleidick* 1976, S. 413).

Unter einem Paradigma ist die Festlegung eines Vorverständnisses zu verstehen, eines Interpretationsrahmens, welcher das Formulieren von Hypothesen leitet und welcher naturgemäß nur relative Gültigkeit hat. Es wird durch einen consensus omnium zur Basiserklärung erhoben (nach *Bleidick* 1976, S. 411).

Diese paradigmatischen Sichtweisen auf die Behinderung sind begrenzt. Verabsolutiert man sie, entstehen Teilsichten und damit Zerrbilder der Wirklichkeit. Sie sind auch durchaus nicht randscharf und abgrenzbar. Sie haben mehr idealtypischen Charakter. Das besagt noch nichts gegen ihre Notwendigkeit. Arbeits- und Forschungsansätze haben auch einen ökonomischen Aspekt. Der Forscher muß oft eine Zeitspanne begrenzt, kanalisiert vorgehen. Wie lange er es durchhält, ist Bestandteil des Forscherlebens. Wie und wann die Frage nach dem »Ganzen der Welt« ihn beunruhigt, ist offen. Nur eine solche Bewegung aber ist wohl imstande, Einzelergebnisse (Paradigmatische Sichtweisen) zum Gesamtrahmen einer Behindertentheorie zu vervollständigen.

Im Grunde stellen die paradigmatischen Ansätze im einzelnen das dar, was etwa als multifaktorielles Störungsgefüge auch in der Sprachbehindertenpädagogik zusammengefaßt ist. Sie finden sich im Kommunikationsmodell von *Becker/Sovak* (1971), in der umfassenden Definition des Sprachbehinderten von *Knura* (1974), in der Modellvorstellung von Sprachbehindertenpädagogik von *Orthmann* (1976). Sie lassen sich vereinzelt als begrenzte Raster definieren, denen man mit der Frage-

stellung begegnet: Welche pädagogische Relevanz kommt diesem Ansatz zu? Welche pädagogischen Konsequenzen sind abzuleiten?

Das personorientierte Paradigma will persönliche Defekte heilen. Das interaktionistische Paradigma muß Umwelt- und Lehrerverhalten beeinflussen, Verhaltensmanagement betreiben. Der systemorientierte Ansatz will die Schule optimieren, der gesellschaftstheoretische Zugriff muß die politische Gestalt der Gesellschaft reformieren.

Abb. 1: Paradigmatische Behinderungsbegriffe (nach *Bleidick*)

<i>Personorientierter</i> Begriff von Behinderung	Behinderung als individuelle Kategorie. Ursachen in der Person, auch bei exogener Auslösung mehr oder weniger personzentriert. Persönliches Schicksal. Die Relativität der Begriffe nach sozialen Bezugsgruppen erfährt weniger Beachtung.
<i>Interaktionistischer</i> Begriff von Behinderung	Behinderung als Zuschreibungsprozeß von Erwartungshaltungen der Gesellschaft. Die Devianz des behinderten Individuums wird in die soziale Interaktion verlegt. Der Behinderte weicht von Normen ab, weil er in unerwünschter Weise anders ist. Soziale Kontrollmechanismen etikettieren ihn als behindert. Stigmatisierung, Typisierung.
<i>Systemorientierter</i> Begriff von Behinderung	Behinderung — eine vom Verwaltungsstatus des Bildungswesens erzwungene Ausdifferenzierung. Nach dem Bürokratiemodell haben Sonderschulen für Behinderte eine Entlastungsfunktion für das Regelschulwesen. Verwaltung und Erziehung überlagern sich durch Qualifikations- und Selektionsmechanismen. Schule produziert mittels Auslese- und Druck Schulversager als Behinderte.
<i>Gesellschaftstheoretischer</i> Begriff von Behinderung	Behinderung begreifbar aus Produktions- und Klassenverhältnissen. Resultat kapitalistischer Ausbeutung. Schule für Behinderte eine dem Arbeitsmarkt vorgelagerte Institution mit der Aufgabe, Behinderte für niedere Tätigkeiten einer industriellen Reservearmee auszubilden. Forschungsansatz aus feststehender Gesellschaftstheorie.

Solche mehr oder weniger einsträngigen Erklärungs- und Handlungsstrategien werden ebenfalls mehr oder weniger entschieden vertreten. Eine verabsolutierte Therapie wird ebenso praktiziert wie die enthusiastische Proklamierung neuer Schulformen, gesellschaftstheoretisch begründete pädagogische Implikationen stehen ebenso im Raum wie verkündigungsartige Slogans nach dem Muster »Alle Behinderten — Deine Partner«.

III.

Der Begriff »Behinderung« kann also nicht per se als pädagogischer erkannt werden. Er muß — es bleibt vorerst nichts anderes übrig — durch Erklärungen und Zusätze in die pädagogische Nomenklatur »eingenistet« werden. *Bleidick*

erhebt ihn dadurch zur pädagogischen Relevanz, indem vorauszusetzen ist, daß Behinderung »als entscheidende intervenierende Variable in der Erziehung« auftritt (1972, S. 84). Behinderung wird dann »Behinderung der Erziehung« oder »Erziehungsbehinderung«. Seine Auch-Verwendung im arbeitsrechtlichen, sozialrechtlichen, medizinischen u. a. Sinne erleichtert den Umgang mit ihm gewiß nicht⁴.

In deutlich akzentuierter erziehungswissenschaftlicher Konsequenz nehmen *Heese/Jussen/Solarová* (im weiteren zitiert als: *Heese* u. a.) den Behinderungsbegriff auf. Die von *Bleidick* vorgeschlagene pädagogische Dimensionierung von »Behinderung« wird verstärkt: Behinderung gilt dem Pädagogen (hier: dem Sonderpädagogen) als erziehungsbedeutsames Phänomen (*Heese* u. a. 1976, S. 424). Das »differentium spezifikum« des Behinderungsbegriffs bei pädagogischer Einnistung zielt — wie könnte es anders sein — auf die »Störung der Bildsamkeit« (*Bleidick* ebd., S. 87) oder »Behinderung der Erziehbarkeit und Bildsamkeit« (*Heese* u. a., ebd. S. 425).

Festzuhalten bleibt aber immer, daß der Begriff »Behinderung« zum einen weit genug ist, verschiedene Weisen menschlicher Not zu umfassen, zum anderen genügend eng manipuliert werden muß, wenn er z. B. pädagogisch dimensioniert wird.

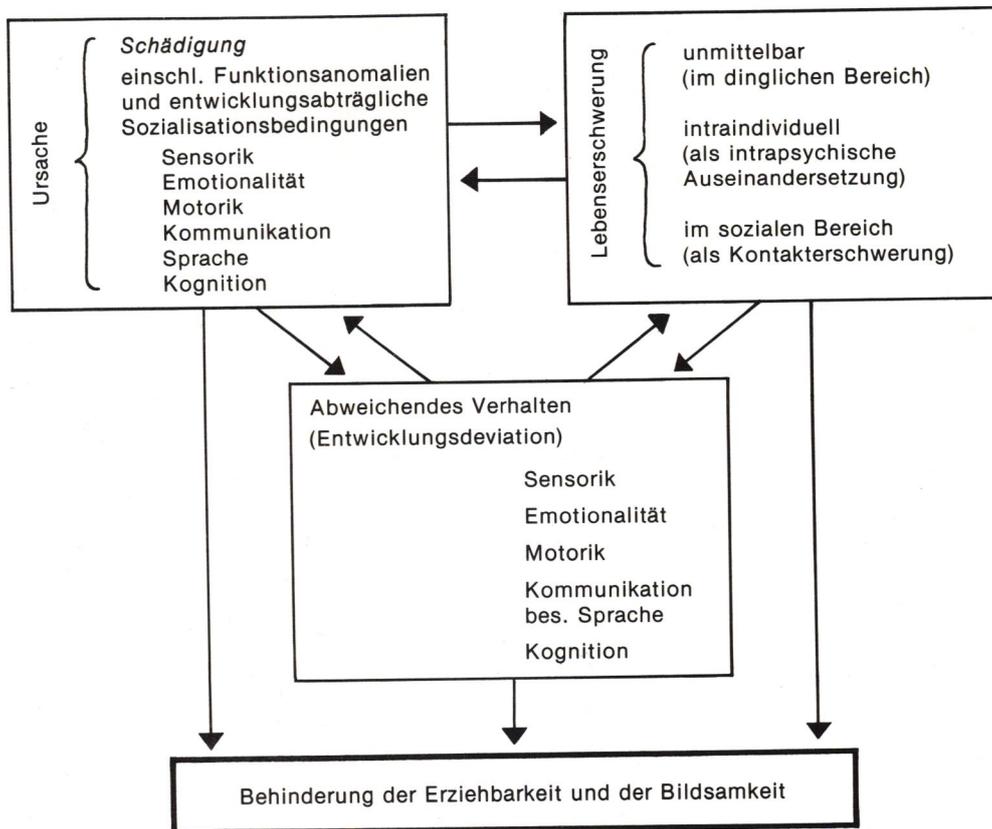
Im Sinne einer *Entwicklung* muß ferner Behinderung (als pädagogische Kategorie) als ein *erreichter Zustand* eingeschränkter Erziehbarkeit und Bildsamkeit erkannt werden. Die Beschreibung der *Zustandsentwicklung* verlangt nach einer differenzierenden, kausalbezogenen Nomenklatur. Hinzu kommt, daß auch die pädagogische Dimensionierung von Behinderung (als Störung der Erziehbarkeit und Bildsamkeit) diese noch in einer umfassenderen Oberbegrifflichkeit stehen läßt. Wie ist diese Behinderung der Bildsamkeit zu verstehen? Der Sprachgebrauch sträubt sich etwas, etwa zu folgern: Die Behinderung der Erziehung (in einem oberbegrifflichen Sinne) wird erzeugt durch eine Behinderung des Hörens (in einem »kausal-spezifischen Sinn). Die zur »Behinderung« führende Entwicklung wird in diesem Verständnis von *Heese* u. a. durch eine Terminologie beschrieben, die — im übertragenen Sinne — vor oder außerhalb von Behinderung angesiedelt zu sein scheint. Die Behinderung wird durch eine *Schädigung* ausgelöst. Zwischen Schädigung und Behinderung herrscht ein dynamisches System. Es gibt Schädigungen, die sich infolge entweder günstiger Umweltbedingungen oder gelungener Prävention nicht zur Behinderung auswachsen. Von großer Bedeutung ist stets, wie die *Umwelt* eine Schädigung beantwortet (Normproblem). Schädigung und Umweltantwort können zu einer *Lebenserschwerung* führen, die ihrerseits wiederum erhöhte Umweltabhängigkeit produziert (*circulus vitiosus*). Lebenserschwerungen gibt es im dinglichen Bereich (Blindheit, Taubheit), im intraindividuellen Bereich (Schicksalsproblematik), im Sozialbereich (Kontaktbarriere). Schädigung und Lebenserschwerung wirken auf den Menschen als lernfähiges System verhaltensbeeinflussend. Das Ergebnis kann *abweichendes Verhalten* (Verhaltensdeviation) sein. Hier findet Sondererziehung ihr stärkstes Wirkungsfeld.

In der Regel gilt also, wenn das Modell hier richtig interpretiert wird: Die Behinderung (als pädagogische Dimension der beeinträchtigten Bildsamkeit und Erziehbarkeit) entsteht, wenn einem Individuum eine Schädigung widerfährt, daraus eine Lebenserschwerung resultiert, woraus im ganzen eine Entwicklungsdeviation hervorgeht. Teilgrößen dieses Systemkomplexes können sich beeinflussen (verstärken oder abschwächen). Einige Behinderungen können bereits durch die Schädigung fundiert oder durch Zuschreibungs- und Definitionsvorgänge bestimmt

⁴ Siehe: Bericht über das Kolloquium zum Begriff der Behinderung. Zeitschr. für Heilpädagogik 1976, H. 7.

werden. »Ein Rest an Unstimmigkeit ist aus dem Begriff Behinderung nicht eliminierbar. Außerdem muß der Begriff, weil er so Verschiedenartiges zu verbinden sucht, notwendigerweise eine gewisse ›Randunschärfe‹ haben« (Heese u. a., ebd., S. 427).

Abb. 2: Erziehungswissenschaftliches Behinderungsmodell (nach Heese/Jussen/Solarová)



IV.

Diese Ausschnitte aus der Theoriendiskussion sollen nun abschließend mit aktuellen Fragestellungen der Sprachbehindertenpädagogik verbunden werden. Zunächst sei festgestellt, daß sich die allgemeine Stoßrichtung dieser Diskussion — von der hier nur ein kleiner Ausschnitt zugrundegelegt wird — auf wenige Kernfragen beschränkt.

Im Protokoll des Behinderungs-Kolloquiums (Molitoris 1976, S. 445) werden genannt:

1. Behinderung ist eine relative Größe. Sie ist veränderbar durch pädagogische Einwirkungen.
2. Behinderung geht zumeist von Schädigung aus und enthält Deprivation, Isolation u. a.

3. Behinderung beeinträchtigt die Erziehung, bedarf also pädagogischer Maßnahmen.
4. Behinderung ist durch Prävention einschränkbar.

Verbindet man meine einleitenden Feststellungen mit den Ergebnissen eines Teiles der Theoriediskussion, dann läßt sich feststellen, daß die Sprachbehindertenpädagogik zunächst voll in diese Auseinandersetzung eingelassen ist. Sie hat nicht nur die hier angedeuteten Begriffserklärungen im ganzen und für sich zu reflektieren, sondern einen guten Teil facheigener Begriffsproblematik, der ihr bis heute zu schaffen macht. Der Weg von der traditionellen »Sprachheilpädagogik« der zwanziger Jahre bis zur (weithin durchgesetzten, aber nicht allseitig gebräuchlichen) »Sprachbehindertenpädagogik« ist ein einziger Beweis für diese Feststellung. Zumindest sollte die Selbst-Benennungs-Nomenklatur nun rasch im Sinne einer einheitlichen Verständigung »vom Tisch«⁵.

Für die weitere Fundierung einer Theorie des Gegenstandsbereichs »Sprachbehindertenpädagogik« im Rahmen einer »Pädagogik der Behinderten« (Bleidick 1972, S. 205) sind durchaus nicht unbeträchtliche Vorarbeiten geleistet. Erstaunlicherweise wurden gewisse »Brennpunkte« solchen Unterfangens schon von Hansen (1929) und Rothe (1929) erkannt und formuliert. An weiteren Vorarbeiten, sozusagen auf einer ersten Ebene der Bestandsaufnahme und einleitender Überlegungen, hat es auch nicht gefehlt (z. B. Knura 1974, 1975; Orthmann 1969 und 1976; Becker/Sovák 1971).

Ich möchte diesen Ansätzen etwas folgen und dabei didaktische Fragestellungen akzentuieren. Ausgangspunkt ist die Definition von Sprachbehindertenpädagogik, die in folgenden Weisen vorliegt:

1. Sprachbehindertenpädagogik ist die Theorie und Praxis von Erziehung, Bildung und Rehabilitation sprachbehinderter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener (nach Knura 1974, S. 143).
2. Sprachbehindertenpädagogik ist die Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung sprachbehinderter Menschen mit dem Ziel der Rehabilitation (nach Knura 1975, S. 130).
3. Sprachbehindertenpädagogik ist Theorie und Praxis der Erziehung, Bildung und der hier einbeschlossenen Behandlung sprachbehinderter Kinder und Jugendlicher (nach Orthmann 1971, S. 36).

In diesen drei pädagogischen Definitionen muß, wenn nicht von vornherein eine Zwitterstruktur angelegt sein soll, *Erziehung* (und *Bildung*) als *Kernbegriff* gelten.

Die ausdrückliche Einschränkung »und der hier einbeschlossenen Behandlung« (Orthmann) schließt diese dezidiert in *Erziehung* ein.

In stringenter Weiterentwicklung hat Knura den Begriff »Behandlung« zur Gänze durch »Erziehung« ersetzt. In weiteren Ausführungen zu ihrer unter 2. zitierten Definition tritt nämlich das Wort »Behandlung« nicht auf, vielmehr werden unter »Erziehung« auch Beseitigung oder möglichst weitgehender Abbau der individuellen Sprachstörung im motorischen, sensorischen, kognitiven, usw. Bereich beschrieben.

Alle Ableitungen also von pädagogischen Handlungsfeldern gegenüber Sprachbehinderten und deren theoretische Begründung können nach diesen Definitionen immer nur verstanden sein unter dem Aspekt der *Erziehung*, mithin unter dem erziehungswissenschaftlichen Denkansatz.

⁵ Möglicherweise könnte eine vom Verfasser eingeleitete regelmäßige Zusammenkunft der Vertreter unserer Sparte in Lehre und Forschung einige Anstöße geben.

Unter dieser Prämisse muß die *pädagogische Dimension* der Schädigung und Lebenserschwerung (hier: der Sprachschädigung) erkennbar gemacht werden. Sie erst *eröffnet* das Arbeitsfeld des Pädagogen für Sprachbehinderte. Die auf verschiedenen Ebenen von Sprache möglichen Schädigungen (phonetisch-phonologische, morphologische, syntaktische, semantische, pragmatische Ebenen, einzeln und/oder kombiniert) interessieren sub specie educationis, indem sie — und das ist ja hier angezielt — die Ebene der rein instrumentellen Schädigung verlassen und über die Erweiterungen von Lebenserschwerung und Deviation zur umfassenderen Behinderung durchgestoßen sind. In dieser Formulierung könnte man — und das wird nur zu häufig getan — die immanente Feststellung erkennen, daß sozusagen *reine Schädigungen* dieser Edukationsbezogenheit nicht bedürfen und nur einer ebenso *reinen Therapie* zugänglich wären. Solche Träger einer Schädigung (es wird auch von Störungen oder Fehlern gesprochen) seien noch nicht expressis verbis (sprach)behindert und könnten daher mit einer vor oder neben Pädagogik liegenden Förderung (Therapie) saniert werden.

Das hier entstehende Unbehagen ob solcher Differenzierungen hat ja mindestens seit Gründung der ersten Klasse für Sprachbehinderte (Halle 1910) die Gemüter bewegt. Die Fragestellung führt dann letztlich zur Weiterung, daß Therapie für einen sprachbehinderten Schüler im Grunde zu trennen sei von Erziehung (und Bildung). In dem Moment nun, in dem jedoch der sprachbehinderte Schüler der Sonderschule für einen bildenden und erziehenden Schulunterricht übergeben wurde, stießen die beiden Tätigkeiten aufeinander. Die schulorganisatorisch zu verbindenden Aktionen von Erziehung und Therapie in der Einheit der Schulstunde riefen das Problem des Dualismus im Unterricht der Schule für Sprachbehinderte auf den Plan. Die Geschichte unserer Sonderpädagogik wird zum nicht geringen Teil von diesen Auseinandersetzungen geprägt (*Orthmann* 1969). Additiv- und Synchron-Modelle wurden erprobt (Therapie wird in bezug auf Unterricht vor-, zwischen- und nachgeschaltet, Therapie wird mit einzelnen Schülern während des Unterrichts für andere betrieben). *Rothe* (1929) versuchte bekanntlich mit dem Begriff der *Umerziehung* einen Verschmelzungsprozeß einzuleiten. Seine Gedanken werden m. E. in anderer Sicht heute wieder aufgenommen. Sie gehen in unsere behindertenspezifische *Didaktik* ein.

Es erscheint heute möglich, das durch die sog. »Therapie« belastete und dualistisch gesehene (auch ambivalent bewertete) Unterrichtsgeschehen zu entzerren, wenn man dem erziehungswissenschaftlichen Denkansatz auch hier folgt. *Solarová* (1971) hat den verdienstvollen Versuch unternommen, Erziehung und Therapie in ihrer Wesensbedeutung für den Pädagogen zu untersuchen. Von den Therapieformen der medikamentösen, chirurgischen, physiologischen und psychologischen Form, kommen für die »Behandlung« der Sprachschädigung Wort und Bewegung, physio- und psychotherapeutische Formen zur Wirkung. Ihr Ziel ist die Initiierung von Lernvorgängen zur Erreichung höherer Funktionssicherheit und -stabilität sprachlicher Teilleistungen. Diese lerntheoretische Determination, also absichtsvolle Einwirkung auf Lernprozesse oder Lernen zu lehren oder Lernfähigkeit anzuregen usw. kennzeichnen aber präzise »Unterricht«. Mit Recht bezeichnen *Becker/Sovák* daher solche Fördermaßnahmen wie Artikulationstraining, Redeflußübung, grammatikalische Schulung u.ä. als »rehabilitative Spracherziehung«, die sich »fast ausschließlich in Form des Unterrichts« vollzieht und auf die »Merkmale des Schulunterrichts« zutreffen (1971, S. 242). Somit ist schlicht zu sagen, daß der Begriff »Sprachtherapie« ohne aufwendige Manipulierungen auch in der Pädagogik verwendbar ist. Er beinhaltet in der Regel eine Form von Unterricht.

Um nur anzudeuten, daß die pädagogischen Terminologie-Reserven gar so arm nicht sind, um auf nomenklatorische Anleihen angewiesen zu sein, ließe sich schlußfolgern: Was als lerntheoretisch fundierte Arbeit zwecks Schulung sprachlicher Teilfunktionen erkannt und traditionell oft »Therapie« oder »Behandlung« genannt wird, kann ohne weiteres auch Sprachheilunterricht, sprachkorrektiver Unterricht, Sprachübung, Sprachtraining o.ä. *pädagogischer* bezeichnet werden!

In Anbetracht aber der Beobachtung, daß eingefahrene (obwohl nicht ganz befriedigende) Bezeichnungen sich zähe halten und neue (wenn auch fachlich besser »greifende«) sich nur zögernd durchsetzen, werden wir wohl mit »Therapie« in unseren Schulen noch eine Zeitlang weiterleben müssen. Wissen sollten wir jedoch, daß mit dieser Benennung nichts anderes als eine Weise vom Unterricht gemeint ist.

In diesem Zusammenhang seien auch noch folgende Bemerkungen gestattet:

1. In Abhebung von Arbeitsbereichen von Logopäden und Therapeuten gegenüber Lehrern wäre für die Schule eine erziehungswissenschaftlich einsträngige Nomenklatur von Vorteil für alle Bereiche.

Dort, wo also reine »Therapie« beheimatet ist, geschieht wesensmäßig natürlich auch in der Regel eine Art begrenzten Unterrichts. Doch ist dieser Bereich dann klar abgehoben von Erziehungswissenschaft und Schule. Er ordnet sich den Heilberufen ein.

2. Mit der Verwendung von Begriffen wird ja mehr gemeint als bloße Etikettierung. Ihre Nennung ruft eine gewisse Grundsatzorientierung, eine hinter dem Ganzen stehende Gesamtaufassung, ein Strukturbewußtsein, auf.

3. Durch eine gewisse »Faszination« von Begriffen können auch einengende und verfremdende Wirkungen für ein Arbeitsfeld ausgelöst werden.

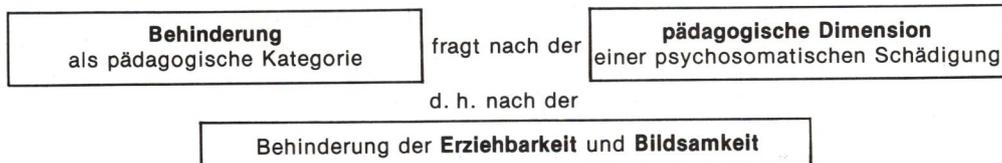
In Würdigung also des Wesens von Therapie und Unterricht läßt sich mit *Solarova* feststellen: »Erziehung, Unterricht und jene Therapieformen, um die es hier ausschließlich geht, (sind) *wesensgleich*« (1971, S. 55). Damit aber bewirkt die Hereinnahme »therapeutischer« Aktionen in den Schulunterricht keine pädagogische Wesensverschiebung. Es wird lediglich das Medium des Unterrichts — die Sprache — neben ihrem medialen Aspekt streckenweise zum Gegenstand des Unterrichts. Daß solche Aspektverlagerungen nun in einer methodisch grenzbewußten Weise, d. h. im bildungsdidaktischen Horizont des verhandelten Unterrichtsthemas zu verbleiben haben, ist das zentrale Anliegen des Schulunterrichts für Sprachbehinderte.

Was schon *Rothe* »vollständige Verschmelzung« (1929, S. 99) von Therapie und Unterricht nennt, was *Becker/Sovák* als kaum voneinander loslösbar und als »Prinzip« (1971, S. 228 und 243) kennzeichnen (den Zusammenhang von rehabilitativer Spracherziehung mit anderen Wirkungsbereichen im Bildungs- und Erziehungsprozeß), greift auch *Werner* auf unter Charakterisierung von »Integration sprachtherapeutischer Maßnahmen« (1972, S. 87 ff.) im Unterricht bzw. als »Therapie-Immanenz« (1975, S. 77 ff.).

Im Grunde besinnen wir uns damit auch auf das, was *Bleidick* (1972, S. 84) durch den Hinweis auf das Axiom der Bildsamkeit von *Herbart* in Erinnerung ruft. Indem wir verpflichteterweise nach besonderen Möglichkeiten suchen, angesichts behinderter Erziehbarkeit und Bildsamkeit unseren Schülern beim Lernen zu helfen, sind wir gezwungen, auch im herkömmlichen Sinne »Therapie« zu berücksichtigen. Die Verflechtung der wesensgleichen Wirkungsbereiche »Therapie« und »Unterricht« ist in der Regel ziemlich hoch anzusetzen. Ob durch aspektive Stimulierung zur Bildung grammatikalisch korrekter Satzmuster (Dysgrammatiker-»Therapie«) nur »Therapie« geleistet wird und nicht auch weithin Kognition geschieht oder ob durch den didaktisch-methodisch effektiven Verlauf einer Unterrichtsphase nur Kognition sich vollzieht und nicht auch »therapeutische« Wirkung mitgeschieht — wer vermag diese komplexen Zusammenhänge zu entwirren?

Einer pädagogisch axiomatischen Sicht folgend und die Begriffsabklärung von *Solarová* aufnehmend bezeichnen wir sprachrehabilitativ (»therapeutisch«) akzentuierte Phasen im Unterrichtsverlauf als *pädotherapeutische Aspekte*. Es sollte erkannt werden, daß es sich hier um nicht immer präzise und minutiös klar abgrenzbare Aktionen handelt, sondern eben mehr um Sichtweisen (Aspekte) auf den Verlauf des Schulunterrichts. Solche pädotherapeutischen Aspekte richten sich streckenweise auf die *engere* Sprachstörungssymptomatik (Ebenen der Phonetik-Phonologie, Syntax, Morphologie, Semantik, Pragmatik), mal auf die *weitere* Symptomatik (Sozialverhalten, Kommunikation, Motorik, Aufmerksamkeit, Konzen-

Abb. 3: Integrationsmodell zur Erziehung Sprachbehinderter



Hieraus ergeben sich

Pädagogisch relevante Behinderungsdaten

Sensorik

auditive Perzeption
visuelle Perzeption
Kinästhetik

Emotionalität

Affektinkontinenz
Expansiv-aggressives Verhalten
Frustrationstoleranz

Motorik

Grobmotorik
Feinmotorik
Artikulationsmotorik
Lateralität

Soziabilität — Kommunikation

Soziale Position
Rollenverhalten
Partnerverhalten
Spielverhalten
Sprachliche Interaktion

Kognition

Begriffsbildung
Generalisierung
Transfer

Sprache

phonetisch-phonologische Ebene
morphologisch-syntaktische Ebene
semantische Ebene
pragmatische Ebene

Pädagogische Transformation

Diese pädagogisch relevanten Daten werden *intentional* (Planung) und *funktional* (Erzieherhaltung) permanent *operationalisiert*

in

Didaktische Daten

Pädotherapeutische Aspekte

Hörerziehung
visuelles Wahrnehmungstraining
Kinästhetisches Wahrnehmungstraining

Sozialintegrations-Einflüsse
Aggressionsabfuhr
Psychische Hygiene
Kreativitätstraining

Körpererziehung
Rhythm.-musikalische Erziehung

Sprecherziehung
Berücksichtigung der Lateralität

Soziales Training
Rollenspiel
Gesprächstraining
Kommunikative Förderung

Muttersprachliche Erziehung
Intensive Sprechform
Rehabilitative Denkerziehung

Artikulationstraining
Grammatikalisches Training
Begriffstraining
Sprachhandlung

tration, Motivation u. a.). Streckenweise haben sie *allgemeine* Geltung, d. h. sie wenden sich an die Gesamtheit der sprachbehinderten Schüler der Klasse (etwa Grundsätze der Sprecherziehung, der Hörerziehung, des muttersprachlichen Prinzips), mal gelten sie für *einzelne* Schüler oder pathospezifische *Gruppen* (etwa gruppenspezifische Arbeitsblätter für Dysgrammatiker, für LRS-Schüler oder Sprecherleichterungshilfe für einen Stotterer) (Orthmann 1976 a).

V.

Die Zusammenfassung der »therapeutisch«-didaktischen Überlegungen in Verbindung mit unserem Ausgangspunkt gestattet nunmehr, ein für uns spezifisches »Integrationsmodell zur Erziehung Sprachbehinderter« vorzulegen (siehe Abb. 3).

Im Zuge der erziehungswissenschaftlich konsequenten Vorgehensweise wird zunächst nach der *pädagogischen Dimension* der vorliegenden Schädigung, d. h. nach ihrer Auswirkung auf den Erziehungs- und Bildungsprozeß gefragt. Synchronisiert mit dieser Überlegung ist die *Transformation* in pädagogische Entscheidungsfelder. Sie wird operationalisiert durch Bezeichnung *didaktischer Daten* einschließlich der hier immanenten *pädotherapeutischen Aspekte*. Wie jedes Modell hat auch dieses Schwächen. Es soll keine Vollständigkeit beinhalten, sondern nur eine Denkrichtung in bezug auf pädagogische Pragmatik verdeutlichen.

Es liegt mir daran, abschließend zu betonen, daß vielleicht eine zu glatt anmutende Machbarkeit der Fördermaßnahmen, möglicherweise noch verstärkt durch einen technischen Medienverbund in unseren Schulen, abzuweisen ist. Das Agens effektiver Hilfe bleibt die *personelle Resonanz* hinter jeglichem Geschehen unseres Bereichs. Ob also der Lehrer für Sprachbehinderte sich im Bild des Regisseurs zu erkennen meint oder ob er nicht auch — trotz aller »Verwissenschaftlichung« — ein wenig vom Künstler für sich beanspruchen kann (die Waldorf-Schulbewegung nennt ihre Zeitschrift »Erziehungskunst«) — auch eine solche Fragestellung sollte für eine theoretische Grundsatzbesinnung mit anklingen.

Literatur:

- Aab, J., Pfeifer, T., Reiser, H., Rockemer, H.-G.: Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Für eine Revision der Sonderpädagogik. Juventa Verlag, München 1974.
- Bach, H.: Der Begriff der Behinderung unter dem Aspekt der Multidimensionalität. In: ZfH (1976), S. 396—404.
- Becker, K.-P., Sovák, M.: Lehrbuch der Logopädie. VEB Verlag Volk und Gesundheit, Berlin 1971.
- Bittner, G.: Behinderung unter dem Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung. In: ZfH (1976), S. 405—407.
- Bleidick, U.: Metatheoretische Überlegungen zum Begriff der Behinderung. In: ZfH (1976), S. 408—415.
- Bleidick, U.: Pädagogik der Behinderten. Marhold Verlag, Berlin 1972.
- Bollnow, O. F.: Sprache und Erziehung. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 1966.
- Hansen, K.: Die Problematik der Sprachheilschule. Marhold Verlag, Halle (Saale) 1929.
- Heese, G., Jussen, H., Solarová, S.: Behinderung im erziehungswissenschaftlichen Sinn. In: ZfH (1976), S. 424—427.
- Hiller, G. G.: Konstruktive Didaktik. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1973.
- Knura, G.: Sprachbehinderte und ihre sonderpädagogische Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat, Bd. 35. Klett Verlag, Stuttgart 1974, S. 103—198.
- Knura, G.: Sprachbehindertenpädagogik. In: Sonderpädagogik im Grundriß (Bach, H.). Marhold Verlag, Berlin 1975, S. 129—138.
- Molitoris, K.: Bericht über die Verhandlungen des Kolloquiums zum Begriff der Behinderung. In: ZfH (1976), S. 441—446.
- Orthmann, W.: Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik. Marhold Verlag, Berlin 1969.

- Orthmann, W.: Sprachheilpädagogik — Sprachbehindertenpädagogik — Sprachsonderpädagogik. In: Die Rehabilitation. (1971) 1, S. 33—39.
- Orthmann, W.: Sprachbehindertenpädagogik. In: Sonderschule in Baden-Württemberg. Sonderheft (1976), S. 28—30.
- Orthmann, W.: Sprachbehindertenpädagogik. In: Kluge, K.-J. (Hrsg.): Sonderschuldidaktik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt (1976 a).
- Röthe, K. C.: Die Umerziehung. Marhold Verlag, Halle (Saale) 1929.
- Schulz, W.: Philosophie in der veränderten Welt. Neske Verlag, Pfullingen 1972.
- Solarova, S.: Therapie und Erziehung im Aufgabenfeld des Sonderpädagogen. In: Sonderpädagogik (1971), S. 49—58.
- Thoms, P.: Die pädagogische Arbeit an Sprachgeschädigten in ihren Wandlungen. In: Vox (Phon. Laboratorium der Universität Hamburg, 1929), S. 36—41.
- Wagenschein, M.: Verstehen lernen. Beltz Verlag, Weinheim 1970.
- Werner, L.: Zur Integration sprachtherapeutischer Maßnahmen in das Planungsmodell für Unterricht der Berliner Schule. In: Die Sprachheilarbeit (1972), S. 87—92.
- Werner, L.: Therapie-Immanenz in der Schule für Sprachgeschädigte. In: Die Sprachheilarbeit (1975), S. 77—83.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Werner Orthmann, Silcherstraße 1, 7445 Bempflingen.

Tilman Walther, Reutlingen

Theoretische Aspekte und praktische Ansätze zum Training der auditiven Fähigkeiten in der Therapie von Artikulationsstörungen *

1. Untersuchungen zur Sprachwahrnehmung bei artikulationsgestörten Kindern

Ausgehend von der Tatsache, daß die Sprachentwicklung und der Spracherwerb von den Möglichkeiten des Hörens und der auditiven Wahrnehmung abhängig sind, liegt es nahe, für die Therapie von artikulationsgestörten Kindern hier kurz einige Untersuchungen näher zu erläutern, die gerade diese Verknüpfung von Hören und Sprechen und die Sprachwahrnehmung beinhalten.

1.1. Das Hören in der Artikulationsbehandlung

Die Verwendung der eigenen Hörkontrolle — eine der vier Grundsätze von *Seeman* (1969) für die Übungsbehandlung beim stammelnden Kind — soll beim normalhörenden sprachgestörten Kind die auditiven Wahrnehmungsfunktionen mit Hilfe von systematischen Hörübungen so schulen, daß die einzelnen Laute unserer Sprache exakt wahrgenommen und richtig unterschieden werden können. Daß gerade im Bereich der phonematischen Differenzierung oder Sprachlautdifferenzierung bei Stämmern erhöhte Schwierigkeiten und Ausfälle bestehen, konnte eine Reihe von Untersuchungen und Veröffentlichungen übereinstimmend nachweisen (vgl. hierzu: *Schilling/Schäfer* 1962; *Theiner* 1968; *Seidl* 1971; *Götz* 1972; *Datko* 1972 und 1974; *Schäfer* 1973 und 1975; *Buck* 1974; *Raez/Witt* 1975). In dieser Richtung wird auch die Einteilung von *Schilling* (1963) gesehen, der unter

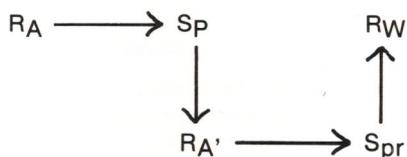
* Umgearbeitete Form eines Vortrages anlässlich des 25jährigen Jubiläums des Fachbereichs Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen am 5.11.76. Der Vortrag erscheint auch in einer Festschrift zu diesem Anlaß im G. Schindele-Verlag, Rheinstetten.

»sensorischem Stammeln« diejenige Artikulationsstörung versteht, bei der die Kinder die Fehlrealisation des entsprechenden Lautes nicht hören, weder bei sich selbst noch bei anderen Sprechern. Von »konditioniertem Stammeln« spricht er dann, wenn das Kind zwar die Fehlrealisation bei anderen erkennt, die eigene fehlerhafte Artikulation aber nicht bemerkt. Und im Sinne von *van Riper/Irwin* (1970) wird man zu letzterem feststellen, daß zwar der »interpersonale Kreisprozeß« (= das Fremdhören) intakt ist, der »intrapersonale Kreisprozeß« (= das Eigenhören) jedoch nicht voll funktioniert.

1.2. Sprechereignis und Hörereignis

Bei der Beschreibung des Sprechereignisses und des Hörereignisses geht *Hörmann* (1970) von zwei (allerdings unterschiedlichen) Standpunkten aus: von der physikalischen Artung der stimulierenden Lautsequenz und vom Auditiven, nämlich von dem, was der Empfänger hört. »Das ganze, Sprecher und Hörer verbindende Ereignis kann also in drei verschiedenen Terminologien beschrieben werden: der artikulatorischen, der akustischen und der auditiven« (*Hörmann* 1970, S. 35). Dabei besteht nun eine höhere Übereinstimmung zwischen den artikulatorischen und den auditiven Dimensionen des Sprechereignisses als zwischen den akustischen und auditiven Dimensionen. Dies kann in enger Verbindung gesehen werden mit der Motor-Theorie von *Lieberman*, nach der die Rückmeldung der Sprachartikulation Auswirkungen auf die Sprachwahrnehmung zeigt. »Da der einlaufende akustische Stimulus im Hörer die Tendenz auslöst, diesen Laut selbst zu produzieren und diese Tendenz als Vorbereitung zur Artikulation, als In-Bereitstellung-Gehen der entsprechenden Muskeln für den Hörer selbst wahrnehmbar wird, können die Dimensionen dieser propriozeptiven Stimuli als weitere Unterscheidungskriterien herangezogen werden« (*Hörmann* 1970, S. 68). Dies kann in dem von *Hörmann* korrigierten Schema der Motor-Theorie *Liebermans* näher verdeutlicht werden (vgl. Abb. 1):

Abb. 1:
Korrigiertes Schema der Motor-Theorie
der Sprachwahrnehmung von *Lieberman*
(nach *Hörmann*, 1970, S. 69, Abb. 17)



»Die artikulatorische Response R_A des Sprechers bildet einen physikalischen Stimulus S_p , der zu einer sub-manifesten artikulatorischen Response $R_{A'}$ im Hörer führt. Der Hörer wiederholt sozusagen andeutungsweise das, was der Sprecher getan haben muß, um den akustischen Stimulus S_p zu produzieren. Die artikulatorischen Innervationen und Bewegungen, welche der Hörer durchführt ($R_{A'}$), werden propriozeptiv als ein bestimmtes Reizmuster (S_{pr}) empfunden. Diese sozusagen als Echo selbstproduzierte Stimulation führt dann erst zur Wahrnehmung R_W selbst« (*Hörmann* 1970, S. 69).

Interessant in dem weiteren Zusammenhang sind die Ausführungen von *Arnold* (1970), der feststellt: »Das Hörsinnessystem leitet auf peripher-impressiver (zentripetal-afferenter) Nervenbahn die Schalleindrücke zum akustischen Wahrnehmungs- und weiterhin Erinnerungszentrum und schließlich zur sensorischen Sprachregion. Diese ist trotz gemeinsamer Unterbringung im Temporallappen mit der corticalen Hörregion nicht identisch« (*Luchsinger/Arnold* 1970, Bd. 2, S. 54), weshalb beispielsweise ein die gehörten Worte nicht mehr verstehender sensorischer Aphasiker dennoch Umweltgeräusche einwandfrei verarbeiten und entsprechend reagieren kann.

1.3. Hören und Legasthenie

Von den Beiträgen zur Erstlesemethodik einerseits und den Untersuchungen zur Auffassungsweise des Schulanfängers andererseits gingen starke Impulse zur intensiveren Berücksichtigung der auditiven Wahrnehmung und ihrer Förderung aus. Die Ergebnisse von *Bosch* (1961), *Katzenberger* (1967) und *Schmalohr* (1968) weisen auf, daß die auditive Diskriminationsfähigkeit gegenüber der visuellen bei den Schulanfängern geringer ausgebildet ist und sie somit besonders trainiert bzw. gefördert und berücksichtigt werden sollte. So wurden für die Betreuung, Behandlung und Prophylaxe der Legasthenie u. a. auditive Wahrnehmungsprogramme mit speziellen Übungen entwickelt (stellvertretend für die große Anzahl von vielfältigen und unterschiedlichen Möglichkeiten und Ansätzen sei hier der Fernstudienlehrgang »Legasthenie« [1974] erwähnt).

In dem Bereich der Diagnostik zentraler Hörstörungen wurden dichotische Untersuchungen durchgeführt (vgl. *Feldmann* 1960 und 1965), die manche neuen Ansätze und Einsichten ermöglichen. Bei diesen dichotischen Diskriminationstests werden jeweils zwei verschiedene Wörter genau simultan angeboten, ein Wort auf dem linken Ohr, das zweite Wort genau zu gleichen Zeit auf dem rechten Ohr. Durch willkürliche Lenkung der Aufmerksamkeit ergeben sich verschiedene Möglichkeiten der auditiven Verarbeitung; so kann z. B. die Aufmerksamkeit allein auf ein Ohr gerichtet werden, während das andere Ohr vollständig von der bewußten Wahrnehmung ausgeblendet wird. Im täglichen Leben geschieht dies z. B. bei der sog. »Cocktail-Party-Situation«: »Viele Menschen sprechen zur gleichen Zeit in einem Raum, und doch ist ein Beobachter in der Lage, einem bestimmten Sprecher zuzuhören und alles andere aus seiner bewußten Wahrnehmung zu verdrängen. Er kann aber auch nach Belieben zwei oder mehreren Gesprächen gleichzeitig folgen, indem er jeweils für einige Sekunden dem einen oder dem anderen lauscht, und bei nicht zu anspruchsvoller Unterhaltung gelingt es ihm durchaus, den Sinnzusammenhang der verschiedenen Gespräche aufzufassen« (*Feldmann* 1965, S. 295).

Mit diesen dichotischen Untersuchungen und in Verbindung mit der ERA-EEG-Computer-Audiometrie untersuchten *Chüden/Weinmann* (1975) Legastheniker und kamen zu dem Ergebnis, daß zwischen den beiden Hirnhälften dieser Kinder wenig Synchronisation zu finden sei. Es wird angenommen, daß gewissermaßen die »Arbeitsteilung« der beiden Hirnhälften nicht entsprechend funktioniere bzw. die Hemispähren miteinander um die Dominanz streiten würden. Die Untersuchungen lassen vermuten, daß es sich dabei (bei der Legasthenie) um eine diffuse zentrale Schädigung handelt, weil das Überwiegen einer Seite nicht festgestellt werden konnte. Ob allerdings mit der Weiterentwicklung altersentsprechender dichotischer Sprachtests ein Instrumentarium für die Frühdiagnostik von Legasthenie auf diesem Wege gegeben sein wird, bleibt noch abzuwarten.

2. Notwendige Strukturierung des Trainings der auditiven Fähigkeiten

2.1. Zum Begriff »Hörerziehung«

Der Begriff der »Hörerziehung« wurde hauptsächlich vor dem Hintergrund der Hörgeschädigten und der Hörgeschädigtenpädagogik gesehen. So wird von *Lindner* (1966) Hörerziehung im Sinne spezieller Übungen für die Kinder mit angeborenem und vor dem Spracherwerb betroffenem Hörschaden verwendet, und sie beinhaltet den Aufbau akustischer Erfahrung und Sprache. Demgegenüber spricht er von »Hörtraining« im Zusammenhang mit schwerhörig gewordenen Erwachsenen, bei denen der schon einmal vorhandene und verfügbar gewesene akustische Besitz wieder verfügbar gemacht werden soll.

Bei *Becker/Sovák* (1971) wird der Begriff der Hörerziehung auf den intra- und interpersonellen Wahrnehmungsbereich allgemein ausgeweitet. »Die Hörerziehung erstreckt sich... nicht nur auf Hörgeschädigte (Hörrestige und Schwerhörige), sondern ebenfalls auf normalhörende Sprachgestörte. Sie bezieht sich dann auf die Ausbildung verbal-akustisch-gnostischer Fähigkeiten, z. B. der phonematischen Differenzierung, und die Befähigung zur bewußten Sprach-Hör-Kontrolle« (*Becker/Sovák* 1971, S. 238).

In diesem Sinne ist die Hörerziehung ein durchgehendes Prinzip im Unterricht für Sprachbehinderte (als therapie-immanenter und behinderungsspezifischer Unterricht) und in der Artikulationsbehandlung, in der ein automatisches Kontrollsystem im Sinne einer Feedback-Theorie mit den Grundfunktionen Abtasten — Vergleichen — Korrigieren (vgl. *van Riper/Irwin* 1970) aufgebaut bzw. wiederhergestellt werden soll.

Wir möchten diese Hörerziehung bei artikulationsgestörten — normalhörenden — Kindern nicht als »Schärfung und Differenzierung des Gehörs« (Richtlinien..., 1970, S. 548), sondern als Training oder eine Schulung der auditiven Fähigkeiten verstanden wissen, wobei den Bereichen der Geräusch- und besonders der Sprachwahrnehmung, der Lautklangdurchgliederung und Lautdifferenzierung, dem auditiven Gedächtnis und der Steigerung der Konzentrationsfähigkeit für den auditiven Bereich besondere Bedeutung zukommt.

2.2. Zum Problem eines systematischen Trainings

Unverzichtbare Bestandteile eines guten Therapieaufbaues sind für den Praktiker — wie eingangs erläutert — Hörerziehung und damit die Verwendung der eigenen Hörkontrolle. Besonders deutlich werden jedoch die Schwierigkeiten der Hörerziehung, wenn der Forderung nach systematischer Hörschulung in einem systematischen Übungsaufbau entsprochen werden soll. Solch eine Hörerziehung oder ein Training der auditiven Fähigkeiten sollte nicht nur ein durchgängiges Unterrichtsprinzip sein, sondern über die »sporadische Hörerziehung« (vgl. *Pöhle* 1972) hinaus im Sinne einer systematischen und gezielten Hörerziehung entsprechende und notwendige Stufungen berücksichtigen. In diesem Zusammenhang führten *Petermann/Theiner* (1970) aus, daß die Hörerziehung nur dann wirklich zum Erfolg führen kann, wenn methodisch und inhaltlich richtig vorgegangen wird.

Jeder Sprachheilpädagoge und jeder, der sich mit der Behandlung von Artikulationsstörungen oder z. B. auch mit dem Symptomenkomplex der Legasthenie beschäftigt, ist von der Notwendigkeit eines solchen systematischen Trainings und seines entsprechenden Aufbaus überzeugt. Was ihm allerdings fehlt, sind exakte diesbezügliche Handreichungen. So gibt es hierfür bisher noch kaum Ausführungen und Programme, zumal diese systematischen Hörübungen im Rahmen der Therapie wiederum einerseits von Art und Ausprägung der vorliegenden Störung und andererseits generell von den Lernvoraussetzungen des Kindes abhängig und geprägt sein müssen.

2.3. Das auditive Training auf der Grundlage gesprochener Sprache

Aus den o. g. Untersuchungsergebnissen und Hinweisen, besonders denen von *Hörmann* (1970) und *Arnold* (1970), müssen wir uns die Frage stellen, ob es im Sinne einer systematischen Schulung der auditiven Fähigkeiten bei Kindern mit Artikulationsstörungen noch vertreten werden kann, daß die Übungen zur Wahrnehmung und Differenzierung von Geräuschen so betont werden, daß also — besonders wenn wir die fertigen Übungsprogramme und -empfehlungen betrachten — hauptsächlich im nichtsprachlichen oder vorsprachlichen Bereich gearbeitet wird. Um ein Beispiel von *Johnson/Myklebust* (1971, S. 98) aufzunehmen, die

einerseits zwar feststellen, daß Kinder mit auditiv-rezeptiven Defekten häufig ein besonderes Training benötigen, um ihre Fähigkeit der Lautunterscheidung zu verbessern, und die andererseits ausführen, daß diese Kinder zwar zwischen dem Klopfen an der Tür und dem Telefongeklingel unterscheiden, aber die kleinen Unterschiede beim Telefon und der Haustürglocke nicht erkennen, so muß doch überlegt werden, ob durch das Training der Wahrnehmung und Verarbeitung nicht-sprachlicher Schallreize gezielte Hilfen für die Sprachwahrnehmung und Sprachverarbeitung erfolgen. D.h. es ist kaum anzunehmen — und dies müßte noch durch genauere und konsequente Untersuchungen nachgeprüft werden —, daß durch das Lernen der Unterscheidung von z. B. »Schlüssel-Rasseln« und »Fahrrad-Klingeln« eine direkte positive und gezielte Einwirkung auf die phonematische Differenzierungsfähigkeit, also auf die Unterscheidung z. B. der Laute »s« und »sch« sowohl isoliert als auch in gesprochenen Wörtern, ausgeht.

Selbstverständlich — und dies sei ausdrücklich betont — hat das Training der nichtsprachlichen auditiven Auffassung und Differenzierung (meistens mit Hilfe von Geräuschen und Klängen) eine positive Auswirkung. Wir sehen diese Auswirkung hauptsächlich in den Bereichen der Förderung der auditiven Konzentration und Aufmerksamkeit und des auditiven Gedächtnisses. Diese Übungen eignen sich somit als Basistraining recht gut, sollten aber möglichst bald zurücktreten zugunsten der Übungen für die Wahrnehmung und Verarbeitung gesprochener Laute und Sprache. In diesem Sinne legt *Dietrich* (1972) in der Hörerziehung besonderen Wert auf die Sprachwahrnehmung und wendet sich gegen reine Geräuscherziehung: »Isoliert an das Ohr herangetragene akustische Elemente verhindern die selbsttätige Unterscheidung, verhindern das Hörenlernen im eigentlichen Sinne« (*Dietrich* 1972, S. 165). Jedoch würden wir auch die in ihren weiteren Ausführungen dargestellten »Hörbilder«, in denen durch aktives Nachschaffen die sprachinhaltliche Seite bestimmter Begriffe erarbeitet wird, noch zu allgemein ansehen für ein spezielles Training der bei artikulationsgestörten Kindern meist vorhandenen Sprachlautdifferenzierungsschwäche.

Als ein Ansatz in dieser Richtung dürften die Untersuchungen und die »Konzeption eines Programms zur Therapie der auditiven Wahrnehmungsschwäche bei stammelnden Kindern« von *Arnoldy/Holtmann* (1976) gelten, wobei allerdings nur für einen Teilbereich, nämlich den des »Laute Verbinden« auf der Diagnostik-Grundlage des Psycholinguistischen Entwicklungstests (PET) von *Angermaier* (1974) hier ein mögliches Programm aufgezeigt wurde. Dieses Programm übt nach einem Basistraining (u. a. Hörkonzentration, Hörerfahrung, akustische Aufmerksamkeit) besonders die Teilbereiche Geräusche (GD), Wörter (WD) und Laute differenzieren (LD) und dann Laute verbinden (LV). Ähnliche Untersuchungen und spezifische Programmvorschläge müßten in größerer Zahl angeregt und durchgeführt werden.

2.4. Zum Konzept von *van Riper/Irwin*

Für einen systematischen Aufbau der Artikulationsbehandlung unter besonderer Berücksichtigung der auditiven Prozesse und Strukturen bietet die akustisch-auditive Feedback-Theorie von *van Riper/Irwin* (1970) einen Rahmen. So wurden hier anhand von praktischen Beispielen auf der Grundlage des genetischen Korrekturprozesses Dimensionen und Wirkungen des Hörens in der Therapie von Artikulationsstörungen dargestellt. (Siehe hierzu und zu den weiteren Ausführungen dieses Abschnitts *Walther* 1977).

Ausgehend von der Ansicht, daß die Sprache in ihrem artikulatorischen Aspekt von einem Kontrollsystem überwacht wird, das durch jahrelanges Üben im Prozeß

des Spracherwerbs erworben wird, werden die Grundfunktionen der automatischen Kontrollmechanismen im Sinne der Feedback-Theorie folgendermaßen erläutert: Abtasten — Vergleichen — Korrigieren. Der Artikulationsgestörte muß primär den Rückfluß seiner produzierten Laute auditiv überprüfen. Meist sind nicht — wie man erwarten könnte — die Abtaster defekt, wie z. B. bei einer Hörschädigung, sondern ihr Einsatz erfolgt nicht funktionsgerecht. Deshalb mißlingt ihm der exakte Vergleich zwischen der eigenen Aussprache und dem sprachlichen Standardmuster, das für jeden Laut bzw. jedes Wort die durchschnittliche Aussprache aller Individuen einer Gruppe, zu welcher der Sprecher gehört, repräsentiert. Geringfügige Abweichungen werden bei diesem Vergleichen toleriert, ohne daß ein Auftrag zur Korrektur gegeben wird. Wenn der Unterschied zwischen der abweichenden Lautgebung und dem gebräuchlichen Muster bewußt wird, dann wird die Stellung der Artikulationsorgane solange geändert, bis der normgerechte Laut hervorgebracht ist.

Das stammelnde Kind muß also außer Hören und Vergleichen auch lernen, seine Artikulationsbewegungen zu variieren, richtige artikulationsmotorische Stellungen zu suchen und festzuhalten. Schließlich muß der gefundene richtige Laut gefestigt werden. Dies geschieht erst dann, wenn das Ohr richtig wahrgenommen, gespeichert und ihn über das artikulatorisch-auditive Feedback fixiert und stabilisiert hat.

Die sowohl für den Spracherwerb als auch für die Korrektur von Sprechfehlern grundlegenden Vorgänge des Abtastens von Standardmustern, des Vergleichens und des Berichtigens der eigenen Lautprodukte sind fast ausschließlich an die Wahrnehmungsfunktion des Hörens gebunden. Sie werden im Laufe der sprachlichen Entwicklung gelernt, wobei die auditive Kontrolle des Sprechers zunehmend zurücktritt und kinästhetisch-taktile Feedbacks die dominierende Kontrollfunktion einnehmen. Dies ermöglicht, daß die Aufmerksamkeit beim Sprechen von der Signalbedeutung der Laute auf ihre semantische Bedeutung übergehen kann. Kern jeder Artikulationsbehandlung ist demnach Hörerziehung im Sinne einer Reaktivierung der akustisch-auditiven Sprechkontrolle. Eine Vernachlässigung dieser Funktion erschwert und verlängert den eigentlichen Korrekturvorgang und stellt den Behandlungserfolg in Frage. Bei der Systematisierung einer so verstandenen Hörerziehung wird unterschieden:

1. der Abtastvorgang
 - a) der interpersonale Kreisprozeß (Aktivierung des Fremdhörens), wobei die Sprache anderer durch immer weiter differenzierendes Hinhören auf die Lautgestalten hin abgetastet wird, um eine genaue Vorstellung von Standardlauten zu erhalten und die normwidrige Realisation bei anderen Sprechern wahrzunehmen;
 - b) der intrapersonale Kreisprozeß (Aktivierung des Eigenhörens), wobei die richtigen und falschen Sprechlaute bei sich selbst erkannt und die eigene Sprache in ihrer Lautstruktur wahrgenommen werden sollen. Dies geschieht über das verzögerte, das simultane und das antizipatorische Feedback;
2. der Vergleichsvorgang, wobei die Standardmuster der Sprachumwelt mit der eigenen Lautproduktion verglichen werden;
3. danach kann der Berichtigungsverfahren einsetzen mit dem Suchen, Fixieren und Stabilisieren des Ziellautes.

Dieser systematische — und in der Praxis gut realisierbare — Aufbau erscheint uns als eine günstige Möglichkeit, der Forderung nach systematischer Hörerziehung und der Ausgestaltung der entsprechenden Übungen wenigstens in den großen Hauptstufen gerecht zu werden. Die Aufgabe des Praktikers wird es sein, dieses Konzept störungsspezifisch differenziert (für das zu therapierende Kind, das

mit all seinen Störungen und Möglichkeiten gesehen werden muß) zu realisieren und auszubauen.

3. Einsatz von Trainingsprogrammen

Zur erleichterten und gesicherten Durchführung der Hörerziehung in der Artikulationsbehandlung könnte man auf die verschiedensten Anregungen in der Literatur zurückgreifen. Jedoch zeigt die Sichtung der gewaltigen Anzahl von Trainingsmaterialien, Übungs- und Arbeitshilfen, Sprach- und Wahrnehmungsprogrammen für den schulischen und vor allem vorschulischen Bereich überraschend (vgl. *Walther 1977*), daß nur wenig spezielles und systematisches Material für den auditiven Funktions- und Wahrnehmungsbereich vorhanden ist. Begründet sein mag dies darin, daß das Gebiet der auditiven Wahrnehmung sehr lange am Rande der empirischen Forschung lag und erst in der letzten Zeit stärker in das Blickfeld des Interesses gerückt ist.

3.1. Anregungen zu Übungen und Programmen für den auditiven Bereich

Gute Impulse hierzu gingen aus von der Erstlesemethodik und den Untersuchungen zur Auffassungsweise des Schulanfängers sowie von den therapeutischen Möglichkeiten der Legastheniker-Therapie (vgl. unsere obigen Ausführungen). Weitere Anregungen kommen aus dem Bereich der rhythmisch-musikalischen Erziehung, wobei in überwiegend nicht-sprachlichen Übungen vor allem die Unterscheidung von Geräuschen, Klängen und Tönen, Tonlängen und Tonhöhen und die Lautnachahmung geschult werden. Des weiteren wird an den Ausbildungsinstituten für Sonderschullehrer im Rahmen von wissenschaftlichen Examensarbeiten versucht, neben den vorhandenen Vorschlägen und Materialien für die Schulung und Förderung der phonematischen Differenzierungsfähigkeit auch Trainingsprogramme für die auditive Wahrnehmung insgesamt zu entwickeln (wie z. B. *Hägele, F. und H. 1973*; *Arnoldy 1974*; *Lang/Obert 1975*; *Arnoldy/Holtmann 1976*).

Wie die Autoren *Brauneis/Enenkel/Frank (1973)* in ihren Untersuchungen darauf hinweisen, daß bei Sprachgestörten das akustische Sprachverständnis deutlich unter den Werten sprachgesunder Kinder liegt, so kann dies jedoch durch richtige und vor allem frühe (möglichst vorschulische) logopädische und sonderpädagogische Maßnahmen wieder bis zum Alter von etwa acht Jahren ausgeglichen werden. Dies bedeutet aber, daß dieses Defizit neben der sowieso im Bereich der Sprachbehindertenpädagogik notwendigen und auch praktizierten Früherfassung und Frühbetreuung sprachgestörter Kinder im therapeutischen Bereich durch gezielte und systematische Übungen in den auditiven Fähigkeiten möglichst schnell, kurzfristig und gründlich angegangen wird.

3.2. Darstellung vorhandener Programme

Auf der Basis der bisherigen Überlegungen und abgeleiteten Notwendigkeiten möchten wir einige auf dem Markt befindliche Übungs- und Trainingsprogramme für den auditiven Bereich darstellen und kurz besprechen unter dem Gesichtspunkt, diejenigen Übungsanteile herauszufinden, welche in ein systematisches Training der auditiven Fähigkeiten im Rahmen der Therapie artikulationsgestörter Kinder aufgenommen werden könnten. Wenn diese Übersicht und Darstellung auch unvollkommen ist und bleiben muß, so wird sie hier als bescheidener Beitrag und Hilfestellung für den in der praktischen Arbeit tätigen Lehrer und Therapeuten gesehen und der kritischen Prüfung empfohlen.

1) *Fackelmann*: »hören und üben 1«

Materialien zur akustischen Wahrnehmungsdifferenzierung für Legastheniker.
(Lehrerhandbuch — Arbeitsblock mit Arbeitsblättern — Tonband.)
R. Oldenbourg-Verlag, München/M. Prögel-Verlag, Ansbach 1975.

In einem Basistraining (Arbeitsblätter 1—15) geht es u. a. darum, Laute zu erkennen, zuzuordnen und zu lokalisieren:

- Arbeitsblätter 1—4: Wörter mit gleichem Anfangslaut als gleichlautend zu erkennen.
Arbeitsblätter 5—7: Bestimmte Laute innerhalb eines Wortes erkennen und einem akustisch vorgegebenen Laut zuordnen.
Arbeitsblätter 8—9: Die Anzahl der Laute eines Wortes bestimmen und symbolisieren können.
Arbeitsblätter 10—12: Vorgegebene Laute innerhalb eines Wortganzen wiedererkennen und lokalisieren.
Arbeitsblätter 13—15: Akustisch gebotene Wortbilder auflösen, in Teile zerlegen und neue Wortganze als Wortteile erkennen.

Im speziellen Programm (Arbeitsblätter 16—80) steht die Unterscheidung einzelner Laute als spezieller Legastheniker-Kurs im Mittelpunkt (z. B. Unterscheidung von »ü« und »i« = Arbeitsblätter 16—24). Weiterhin finden sich im Lehrerhandbuch eine Reihe von Anregungen, Übungen und Beispielen für die einzelnen Übungsstufen.

Unsere Forderungen, daß beim Training der auditiven Fähigkeiten möglichst rasch mit gesprochenen Lauten und Wörtern gearbeitet wird, finden hier ihre Anwendung. Ohne ein Vorprogramm wird gleich mit Sprache gearbeitet. Für die Therapie Artikulationsgestörter wären die hier als Basisprogramm ausgewiesenen Übungen günstig und denkbar in den Bereichen der Schulung des Fremd- und Eigenhörens (inter- und intrapersonale Kreisprozesse) und in den Stufen des Abtastens und Korrigierens (im Sinne des oben ausgeführten Konzeptes von *van Riper/ Irwin* 1970).

2) *Fritze/ Probst/ Reinartz, A. und E.*: »Hören — Auditive Wahrnehmungsförderung«
Übungs- und Beobachtungsfolge für den Elementar- und Primarbereich.
(Lehrerhandbuch, mit Wandbildern und Bildern für Gruppenarbeit — Arbeitsblock — Tonband.) W. Crüwell-Verlag, Dortmund 1976.

Dieses umfassende Konzept zur auditiven Wahrnehmungsförderung mit seinen vielfältigen Übungen und Realisierungsanregungen gliedert sich in seiner Übungsabfolge in sechs inhaltliche Bereiche:

1. Schallquellen — Schallerzeugung (Übungsabschnitte 1—9);
2. Diskrimination (Übungsabschnitte 10—18);
3. Schalleigenschaften (Übungsabschnitte 19—27);
4. Lautmalerische und emotionale Qualitäten von Sprache und Musik (Übungsabschnitte 28—36);
5. Klanggestalten und graphische Zeichen (Übungsabschnitte 37—45);
6. Langzeitkonzentration (Übungsabschnitte 46—54).

Jeder Übungsbereich, der sich in je neun Übungsabschnitte unterteilt, geht zuerst das außersprachliche, dann das sprachliche Feld an.

3) »Spiele mit Geräuschen« zur auditiven Wahrnehmungserziehung.
(Spiel mit Bildmaterial, Schallplatte und Beiheft.)

Klett-Verlag, Stuttgart 1973. In Lizenzausgabe ist dieses Spiel (inhaltlich gleich) erschienen als: »hör — was ist das?« O. Maier-Verlag, Ravensburg 1974.

Ausschließlich im nichtsprachlichen Bereich wird hier mit Geräuschen gearbeitet und in mehreren Spielmöglichkeiten die Geräuschwahrnehmung und -differenzierung, die Zuordnung von Geräuschen zu Bildern und die Geräuschnachahmung geübt. Aufgrund unserer aufgestellten Forderungen ist dieses Spiel am Beginn eines allgemeinen Basisprogramms für kurze Zeit einsetzbar, um Höraufmerksamkeit, Hörkonzentration und Hörgedächtnis zu trainieren. Im Konzept von *van Riper/ Irwin* wäre dieses Spiel evtl. vor dem dort dargelegten Übungsbeginn zu sehen.

4) *Heuß*: »Sprich genau — hör genau« — Spiel. O. Maier-Verlag, Ravensburg 1973.

Mit mehreren Spielmöglichkeiten sollen hier die Zuordnung und die Unterscheidung ähnlich klingender Wörter und die phonematische Differenzierungsfähigkeit geübt werden. Als Teilübungsaspekt könnte dieses Spiel in den ersten beiden Stufen (Abtasten und Vergleichen) des dargestellten Übungskonzeptes eingesetzt werden.

5) *Schüttler-Janikulla*: »Lauter Laute«.

Bilder zur Förderung der akustischen und optischen Differenzierungsfähigkeit für Vorschulkinder, Schulanfänger und Legastheniker. Mappe (Arbeitsblätter).

Finken-Verlag, Oberursel 1975.

In den Spiel- und Arbeitsblättern (jeweils mit Lösungsbeispielen) werden folgende Lernziele angestrebt:

1. Aus unterschiedlichen Sätzen gleiche Wörter herausfinden (Blätter 1.1—1.2);
2. Aus unterschiedlichen Wörtern gleiche Teile herausfinden (Blätter 2.1—2.2);
3. Unterschiedliche Länge von Wörtern erkennen (Blätter 3.1—3.3);
4. Reimwörter auf gleiche Endsilben bestimmen (Blätter 4.1—4.3);
5. Finden der Wörter mit gleichen Anlauten (Blätter 5.1—5.14);
6. Finden der Wörter mit gleichen Auslauten (Blätter 6.1—6.8);
7. Finden der unterschiedlichen Inlaute bei ähnlich klingenden Wörtern (Blätter 7.1—7.2);
8. Aus dem Anlaut eines Wortes und einem zweiten Wort ein neues Wort bilden; aus verschiedenen Anlauten ein neues Wort bilden (Blätter 8.1—8.2).

Dieses Übungsmaterial arbeitet wieder ausschließlich im — von uns gewünschten — sprachlichen Bereich. Die einzelnen Übungen könnten entsprechend ihren Lernzielen in den unterschiedlichen Stufen des Hörtrainings eingesetzt werden als ergänzende und vertiefende Übungsanteile.

6) *Heidorn*: »Laute und Bilder«

Spiele und Übungen zur akustischen und visuellen Unterscheidungsfähigkeit.

Mappe (Spiel- und Übungsblätter) — Begleitheft. H. Schroedel-Verlag, Hannover 1973.

Von den drei Übungsteilen (Akustische Unterscheidungsfähigkeit — Reihungen von links nach rechts — Visuelle Unterscheidungsfähigkeit) interessiert uns in diesem Zusammenhang der erste Teil mit den Blättern A bis G:

1. Anlaute unterscheiden und gleiche Anlaute herausfinden (Blätter A—D);
2. Gleiche Auslaute wahrnehmen und einander zuordnen (Blätter E1—F2);
3. Wörter herausfinden, die einen gegebenen Laut enthalten (Blatt G).

Mit manchen Anregungen und Spielmöglichkeiten trainiert dieses einfache Übungsmaterial die Lautwahrnehmung und Lautunterscheidung, was wiederum günstig einzusetzen wäre in einem speziellen Teilbereich eines systematischen Hörtrainings mit Sprache.

4. Ansatzpunkte für weitere Untersuchungen

Aufgrund der unstrittigen Annahme, daß systematische Hörerziehung bzw. gezielte Schulung der auditiven Fähigkeiten in der Therapie von Artikulationsstörungen — und nicht nur hier! — von dringender Notwendigkeit ist, finden wir jedoch wenig Anregungen für einen überzeugend klaren und systematischen Aufbau und dementsprechend konzipierte Übungshilfen. So wäre durch weitere Untersuchungen zu klären, ob eine gezielte Förderung der Sprachlautwahrnehmung und -verarbeitung durch ein allgemeines auditives Übungsprogramm, das überwiegend mit Geräuschen arbeitet, erreicht werden kann und welche spezifischen Besonderheiten hierbei vorliegen müßten. Des Weiteren sollten für verschiedene Störungsbilder (sensorisches Stammeln, konditioniertes Stammeln, Dysglossien, Dysphasien usw.) und entsprechende Altersstufen (Vorschulalter, erste Klassen, Grundschulalter o. ä.)

zielorientierte und störungsspezifische Trainingsprogramme erstellt und überprüft werden. Darüber hinaus könnten aus den vorhandenen Übungsmaterialien die einzelnen Teilübungen in ein behinderungsspezifisch adaptiertes Programm eingesetzt und in der Praxis erprobt werden.

In diesem gesamten Umfeld sind noch viele Fragen offen, vor allem auch die der exakten diagnostischen Möglichkeiten und Interpretationen. Ebenso müßte noch abgeklärt werden, wie einer auf dieser Diagnostik aufgebauten gezielten systematischen Schulung der auditiven Funktionen im Rahmen einer Sprach- und Übungstherapie bei artikulationsgestörten Kindern und Jugendlichen optimal Rechnung getragen werden kann.

5. Zusammenfassung

Unser Anliegen war es, durch einige Überlegungen und Anregungen gewissermaßen schlaglichtartig Probleme und Untersuchungsergebnisse aufzuzeigen, die bei der Gestaltung einer systematischen Schulung der auditiven Fähigkeiten in der Therapie von Artikulationsstörungen eine Rolle spielen könnten. Auf dem Hintergrund der Feedback-Theorie von *van Riper/Irwin*, die gute Ansätze für die Realisierung unserer Forderungen nach einem systematischen Aufbau in der Praxis aufzeigt, sollten — unserer Meinung nach — in den Trainingsprogrammen zur Förderung der auditiven Wahrnehmung viel mehr die Übungsmöglichkeiten im sprachlichen Bereich realisiert werden und die Übungen mit Geräuschen und Klängen in nichtsprachlicher Form lediglich als kurzzeitiges Basisprogramm erscheinen. Anhand einiger ausgewählter Übungsmaterialien wurden die einzelnen Teilbereiche und Übungsziele dargestellt, um im Sinne praktischer Anregungen Realisierungsmöglichkeiten für ein systematisches Hörtraining aufzuzeigen. Viele Fragen müssen in diesem Zusammenhang noch offen bleiben, und es wäre wünschenswert, wenn dem Bereich der auditiven Wahrnehmung und speziell der Entwicklung von Diagnose- und systematischen Trainingsprogrammen in Forschung und Praxis mehr Bedeutung eingeräumt werden könnte.

Literatur:

- Abel-Struth, S.: Hörwelt und Musik. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien zur Bildungskommission 84/1. Die Eingangsstufe des Primarbereichs, Bd. 2/1: Spielen und Gestalten. Stuttgart 1975.
- Angermaier, M.: Psycholinguistischer Entwicklungstest (PET). Weinheim 1974.
- Arnoldy, P.: Auditives Wahrnehmungstraining zur Prophylaxe einer Leserechtschreibschwäche. Unveröffentlichte Examensarbeit. Heidelberg 1974.
- Arnoldy, P./Holtmann, A.: Konzeption eines Programmes zur Therapie der auditiven Wahrnehmungsschwäche bei stammelnden Kindern — Training des Bereiches »Laute Verbinden« (LV) auf der Diagnostikgrundlage des Psycholinguistischen Entwicklungstests (PET). Unveröffentlichte Diplomarbeit. Heidelberg 1976.
- Baudisch, W.: Untersuchungen zur akustisch-artikulatorischen Differenzierung und Generalisierung von lautsprachlichem Material bei neun- bis zehnjährigen debilen Kindern. In: Die Sonderschule 14 (1969), S. 120—123.
- Becker, K.-P./Sovák, M.: Lehrbuch der Logopädie. Berlin 1971 (2. Aufl. Berlin 1975 und Lizenzausgabe Köln 1975).
- Beckmann, G./Schilling, A.: Hörtraining. Stuttgart 1959.
- Bosch, B.: Grundlagen des Erstleseunterrichts. Ratingen 1961.
- Brauneis, E./Enekel, K./Frank, F.: Eine Untersuchungsreihe des akustischen Sprachverständnisses bei normalen und sprachgestörten Kindern aus logopädisch-pädagogischer und phoniatischer Sicht. In: Folia phoniat. 25 (1973), S. 466—472.
- Buck, K.: Die partielle akustische Lautagnosie — Untersuchung bei körperbehinderten Kindern. Unveröffentlichte Examensarbeit. Reutlingen 1974.

- Chüden, H. G./Weinmann, H. M.: ERA und dichotischer Feldmann-Test bei Legasthenikern. In: Arch. Oto-Rhino-Laryng. 209 (1975), S. 97—105.
- Datko, J.: Die phonematische Differenzierungsfähigkeit bei Stammlern und normalsprechenden Kindern (Entwicklung eines Prüfmittels mit anschließender Untersuchung). Unveröffentlichte Examensarbeit. Reutlingen 1972.
- Datko, J.: Prüfmittel zur phonematischen Differenzierungsfähigkeit (Weiterentwicklung der gezeichneten zu einer fotografierten Version. Mit einer Zusammenfassung der aus der Schulpraxis gewonnenen Überprüfungsergebnisse). Unveröffentlichte Examensarbeit. Reutlingen 1974.
- Dietrich, I.: Sprachliche Arbeit bei Kindern mit rezeptiven Störungen im Bereich der akustischen Wahrnehmung unter besonderer Berücksichtigung der Hörerziehung. In: Die Sprachheilarbeit 17 (1972), S. 162—169.
- Feldmann, H.: Untersuchungen zur Diskrimination differenter Schallbilder bei simultaner, monauraler und binauraler Darbietung. In: Arch. Ohr.-, Nas.- u. Kehlk.-Heilk. 176 (1960), S. 601—605.
- Feldmann, H.: Dichotischer Diskriminationstest, eine neue Methode zur Diagnostik zentraler Hörstörungen. In: Arch. Ohr.-, Nas.- u. Kehlk.-Heilk. 184 (1965), S. 294—329.
- Fernstudienlehrgang »Legasthenie«. Studienbegleitbriefe 1—5. Weinheim 1974, mit Elternbuch »Legasthenie — Sprechen und Spielen«. München 1974.
- Götz, E.: Die phonematische Differenzierungsfähigkeit — Entwicklung und Erprobung eines Übungsprogrammes für Vorschulkinder und Schulanfänger. Unveröffentlichte Examensarbeit. Reutlingen 1972.
- Hägele, F. und K.: Entwicklung eines Arbeitsmittels für die Differenzierung der akustischen Wahrnehmung. Unveröffentlichte Examensarbeit. Reutlingen 1973.
- Hörmann, H.: Psychologie der Sprache. Berlin, Heidelberg, New York 1967 bzw. 1970.
- Johnson, D. J./Myklebust, H. R.: Lernschwächen. Stuttgart 1971.
- Jussen, H.: Akustische Probleme in der Stimm- und Sprachbehandlung. In: Zeitschr. für Heilpäd. 13 (1962), S. 541—548 und 14 (1963), S. 1—12.
- Katzenberger, L. F.: Schulanfänger und Lesenlernen. In: Schule und Psychologie 14 (1967), S. 345 ff.
- Lang, R./Obert, R.: Akustisches Wahrnehmungstraining beim lernbehinderten Leseanfänger. Unveröffentlichte Examensarbeit. Reutlingen 1975.
- Lindner, G.: Physiologie, Pathologie und Psychologie der auditiven Sprachauffassung. In: Die Sonderschule 5 (1960), S. 242—261.
- Lindner, G.: Grundlagen der pädagogischen Audiologie. Berlin 1966 (2. Aufl. 1975).
- Luchsinger, R./Arnold, G. E.: Handbuch der Stimm- und Sprachheilkunde; Bd. 2: Die Sprache und ihre Störungen. Wien, New York 1949 bzw. 1970³.
- Orlowa, I.: Einige Besonderheiten der Lautanalyse bei Hilfsschulkindern. In: Die Sonderschule 20 (1975), S. 73—79.
- Petermann, G.: Entwicklung der phonematischen Differenzierungsfähigkeit sprachgestörter Vorschulkinder. In: Die Sonderschule 12 (1967), S. 175—178.
- Petermann, G./Theiner, Ch.: Zu Fragen der Hörerziehung bei Stammlern. In: Die Sonderschule 15 (1970), S. 180—184.
- Pöhle, K.-P.: Hörerziehung. In: Die Sonderschule 17 (1972), S. 199—207 und 281—293.
- Raez, P./Witt, P.: Vergleichende Untersuchung der phonematischen Differenzierungsfähigkeit bei stammelnden und dysgrammatisch sprechenden Vorschulkindern und noch sprachgestörten Vorschulkindern. Unveröffentlichte Examensarbeit. Reutlingen 1975.
- Richtlinien für Erziehung und Unterricht in der Sonderschule für sprachbehinderte Kinder und Jugendliche in Baden-Württemberg. In: Kultus und Unterricht 19 (1970), S. 536—560, Sondernummer 1.
- van Riper, Ch./Irwin, J. V.: Artikulationsstörungen. Berlin 1970 (2. Aufl. 1976).
- Schäfer, H.: Bildwortserie zur Lautagnosieprüfung und zur Schulung des phonematischen Gehörs. In: Die Sprachheilarbeit 18 (1973), S. 83—89.
- Schäfer, H.: Die neue »Bildwortserie«. In: Die Sprachheilarbeit 20 (1975), S. 22—27.
- Schilling, A.: Akustische Faktoren bei der Entstehung von Sprachstörungen — Folgerungen für die Therapie. In: Akustische und motorische Probleme bei der Sprach- und Stimmbehandlung (Tagungsbericht 1962 in Hildesheim). Hamburg 1963, S. 35—56.

- Schilling A./Schäfer, H.: Beitrag zur Prüfung der »Partiellen akustischen Lautagnosie« bei stammelnden Kindern mit einem Agnosieprüfverfahren. In: Arch. Ohr-, Nas.- u. Kehlk.-Heilk. 180 (1962), S. 823—827.
- Schmalohr, E.: Zur akustischen Durchgliederungsfähigkeit als Voraussetzung des Lesenslernens bei 4- bis 6jährigen Kindern. In: Schule und Psychologie 15 (1968), S. 295 ff.
- Seeman, M.: Sprachstörungen bei Kindern. Berlin 1955 bzw. 1969³.
- Seidl, E.: Begründung und Entwicklung eines Übungsmittels zur phonematischen Differenzierung bei 5- bis 7jährigen Kindern. Unveröffentlichte Examensarbeit. Reutlingen 1971.
- Signer, M.: Hörtraining bei akustisch differenzierungsschwachen Kindern. Bern, Stuttgart 1975.
- Sonnenberg, K. E./Materna, F.: Nachweis zentraler Hörstörungen innerhalb der neurologischen Polysymptomatik der Legasthenie. In: Folia phoniater. 27 (1975), S. 61—67.
- Stolle, H.: Außersprachliche Schallereignisse für die Hörerziehung Sprachkranker. In: Akustische und motorische Probleme bei der Sprach- und Stimmbehandlung (Tagungsbericht 1962 Hildesheim). Hamburg 1963, S. 77—78.
- Theiner, Ch.: Untersuchungen zur phonematischen Differenzierungsfähigkeit. In: Die Sonderschule 6 (1968), 1. Beiheft, S. 2—15.
- Theiner, Ch.: Die Unterscheidung zwischen fehlerhaft und richtig gebildeten Sprachlauten durch stammelnde Vorschulkinder. In: Die Sonderschule 14 (1969), S. 110—112.
- Walther, T.: Medien zum störungsspezifischen Training der auditiven Fähigkeiten. In: Lotzmann, G. (Hrsg.): Aspekte auditiver, rhythmischer und sensomotorischer Diagnostik, Erziehung und Therapie. München, Basel 1977.
- Wolf, H.: Ergebnisse von frequenzanalytischen Untersuchungen an außersprachlichen Schallereignissen. In: Akustische und motorische Probleme bei der Sprach- und Stimmbehandlung (Tagungsbericht 1962 Hildesheim). Hamburg 1963, S. 79—81.

Anschrift des Verfassers:

Tilman Walther, Sonderschuloberlehrer an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen, Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik, Albstraße 31, 7413 Gomaringen.



STADT ESSLINGEN AM NECKAR

Die Städt. Krankenanstalten Esslingen a. N. — Hauptschwerpunkt-Krankenhaus — erhalten eine neue Kinderklinik mit neuropädiatrischer Abteilung sowie Zentrum zur Früherkennung und Frühbehandlung von Risikokindern.

Für diesen Fachbereich suchen wir **Logopädinnen**

zur Sprachdiagnostik und -therapie bei kindlichen Behinderungen aller Art. Erwünscht sind besondere Erfahrungen in der Sprachanbahnung und Sprachbehandlung mehrfachbehinderter Kleinkinder. Die Abteilung verfügt über eine moderne Audiometrie-Anlage und entsprechende Therapie-Einrichtungen.

Die Abteilung wird von einem Facharzt für Kinderheilkunde mit besonderen Kenntnissen auf dem Gebiet der Neuropädiatrie und Sozialpädiatrie geleitet.

Geboten werden die im öffentlichen Dienst üblichen Leistungen und Vergünstigungen.

Bewerbungsunterlagen werden erbeten an Chefarzt Dr. Walther Hettler, Kinderklinik der Städt. Krankenanstalten Esslingen a. N., Hirschlandstr. 90, 7300 Esslingen a. N.

Umschau und Diskussion

Ständige Dozentenkonferenz

Anlässlich des 2. Fachgespräches zwischen Mitgliedern des Lehrkörpers für Sprachbehindertenpädagogik an den Ausbildungsstätten der BRD und West-Berlin am 12. und 13. 2. 1977 in Mainz konstituierte sich die »Ständige Dozentenkonferenz«. Das Sekretariat dieser »Ständigen Dozentenkonferenz« wurde zunächst an der Päd. Hochschule Heidelberg eingerichtet. Den deutschen Presseagenturen gingen entsprechende Mitteilungen zu.

Aufgaben der »Ständigen Dozentenkonferenz« sind — neben der Öffentlichkeitsarbeit — u. a. die Information der Mitglieder über alle im Zusammenhang mit Forschung und Lehre anstehenden Fragen sowie deren Diskussion und weitestmögliche Koordination. Der Mitgliederkreis der Dozentenkonferenz erstreckt sich auf die in der Ausbildung von Sprachbehindertenpädagogen tätigen Personen.

Die nächste Sitzung der Konferenz findet voraussichtlich anlässlich des 2. Kongresses der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik zwischen dem 5. und 8. Oktober 1977 in Wien statt. Eines der Verhandlungsthemen jener Sitzung wird die Diskussion von Tätigkeitsmerkmalen des Sprachbehindertenpädagogen sein.

Neben gegenseitiger Information der Teilnehmer des zweiten Fachgespräches in Mainz über Modalitäten von Diplom- und Promotionsordnungen an den einzelnen Studienstätten und Erörterungen zum Berufsfeld von Diplompädagogen fand ein intensiver Meinungsaustausch zum Verhältnis von Logopäden als med. Hilfsberuf einerseits und Sprachbehindertenpädagogen andererseits statt. Bei uneingeschränkter Anerkennung der Bedeutung der von Logopäden im Rahmen des fachmedizinischen Bereiches zu leistenden therapeutischen Arbeit wurde mit großem Bedauern festgestellt, daß in dem

sich tangierenden Arbeitsfeld von Logopäden und Sprachbehindertenpädagogen, in der sprachtherapeutischen Ambulanz, die Sprachbehindertenpädagogen inzwischen teilweise keine Möglichkeit mehr haben, ihre Leistungen bei Krankenkassen zu liquidieren. Dies bedeutet eine nicht unerhebliche Schlechterstellung der Pädagogen gegenüber den Logopäden, wie sie weder aus sachlichen noch aus formalen Gründen vertreten werden kann.

Die »Ständige Dozentenkonferenz« wird bemüht sein, u. a. durch verstärkte Öffentlichkeitsarbeit diese Fehlentwicklung rückgängig zu machen. Darüber hinaus sollten auch die Landesverbände der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik durch entsprechende Informationen der Landesverbände der Krankenkassen zur Beseitigung dieses Problems beitragen.

Der Geschäftsführende Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik hat grundsätzlich zugestimmt, einen wissenschaftlichen Beirat aus Mitgliedern der »Ständigen Dozentenkonferenz« innerhalb der Deutschen Gesellschaft zu konstituieren und wird einen entsprechenden Antrag im Oktober 1977 dem Hauptvorstand vorlegen.

Prof. Dr. L. Werner
Päd. Hochschule Heidelberg
Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik

Studium an der PH Heidelberg

Wie bekannt, besteht am Fachbereich VI der Päd. Hochschule Heidelberg die Möglichkeit, im Grundständigen Studium (8 Semester) und im Zusatzstudium (4 Semester) u. a. die Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik im Hauptfach zu studieren.

Die vom Kultusministerium Baden-Württemberg genehmigten jährlichen Zulassungszahlen für Studierende dieser Fachrichtung

Der Tagungsbericht

der XII. Arbeits- und Fortbildungstagung in Nürnberg der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

Thema: Störungen der Sprachentwicklung wird voraussichtlich Ende Mai ausgeliefert.

Wartenberg & Söhne, Verlag · 2000 Hamburg 50, Theodorstraße 41

Wir verweisen auf den im Dezemberheft unserer Zeitschrift beiliegenden Subskriptions-Bestellzettel. Bestellung kann auch formlos mittels Postkarte erfolgen.

Der sehr vielseitige und umfangreiche Tagungsbericht kostet voraussichtlich 40,— DM. Subskriptionspreis 34,— DM.

betragen für das Grundständige Studium 16 Plätze und für das Zusatzstudium 12 Plätze. Studienbeginn für das Grundständige Studium ist jeweils das Wintersemester (Bewerbungstermin 15.7.) und für das Zusatzstudium das Wintersemester und das Sommersemester (Bewerbungstermine 15.7. [WS]; 15.1. [SS]).

Die Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik der Päd. Hochschule Heidelberg teilt mit, daß bisher in beiden Studiengängen die genehmigten und vorhandenen Studienplätze nicht voll in Anspruch genommen wurden. Interessierte Lehrkräfte und Studienanfänger mögen sich bitte mit der Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik der Päd. Hochschule Heidelberg, Keplerstraße 87, 6900 Heidelberg, in Verbindung setzen.

Bundeseinheitlicher Vertrag zwischen Logopäden und Ersatzkrankenkassen

Seit wenigen Monaten besteht zwischen dem Zentralverband für Logopädie, Bremen, und dem Verband der Angestellten- und Arbeiter-Ersatzkassen, Siegburg, ein Vertrag. Gegenstand des Vertrages ist die bundeseinheitliche Versorgung der Krankenkassenmitglieder und ihrer familienhilfeberechtigter Angehörigen mit logopädischen Leistungen durch Logopäden. Logopäden sind Angehörige eines nicht-ärztlichen Medizinalfachberufes, ihre diagnostische und therapeutische Tätigkeit liegt im medizinisch-rehabilitativen Bereich. Betroffen von dem Vertrag sind Patienten aller Altersgruppen, die an Störungen der Stimme, der Sprache und des Sprechablaufs leiden, sowie an Störungen des Gehörs, soweit diese sich auf die Sprache auswirken.

Für die Mitglieder der Ersatzkassen bringt der Vertrag Vorteile unter anderem dadurch, daß das zum Teil komplizierte Kostenübernahme-

verfahren durch die Ersatzkassen entfällt, statt dessen genügt jetzt die ärztliche Verordnung von logopädischen Leistungen auf einem Rezept. Für den Patienten bedeutet das eine Einsparung von Gängen zu seiner Krankenkasse und eventuell zum Vertrauensarzt und oft auch eine Verkürzung der Wartezeit bis zum Beginn der logopädischen Behandlung. Außerdem übernehmen die Krankenkassen jetzt die vollen Behandlungskosten, während bisher, abhängig von dem jeweiligen Erstattungssatz der einzelnen Krankenkasse, zum Teil erhebliche Teile der Kosten vom Patienten selbst zu tragen waren.

Wenn auch durch diesen Vertrag für die zahlreichen Ersatzkassen-Mitglieder die Versorgung mit logopädischen Leistungen durch Logopäden geregelt wurde, ist dieses auf Bundesebene für die Orts- und Betriebskrankenkassen bisher nicht erfolgt, da mit diesen Kassen nur örtliche oder gar keine Verträge bestehen. Es wäre wünschenswert, wenn die Orts- und Betriebskrankenkassen dem Beispiel der Ersatzkassen folgen würden, um auch ihren Mitgliedern die Vorteile eines solchen Vertrages zu sichern.

Bericht über die Fortbildungsveranstaltung der Lehrervereinigung Schlaffhorst-Andersen e. V.

Die diesjährige Fortbildungstagung war unter dem Thema: »Atmung und Stimme« gestellt. Eine große Zahl jüngerer und älterer Kollegen fand sich vom 21. bis 25. März 1977 in Schloß Eldingen bei Celle, der jetzigen Ausbildungsstätte zum Atem-, Sprech- und Stimmlehrer, zusammen.

Frau Saatweber, Vorsitzende des Berufsverbandes, betonte die Notwendigkeit von Fortbildungsveranstaltungen im Sinne von Weiterbildung neben der nicht minder wichtigen Bewahrung der Grundlagen der Schule Schlaffhorst-Andersen.

Einführend referierte Herr Dr. med. Schultz-Coulon, Hannover, über das Thema: »Die Physiologie der Atem- und Stimmregulation«. Hier wurden neue Erkenntnisse, die die wissenschaftliche Forschung vermittelt hat, anschaulich dargestellt. Nach einer Einführung in die Regelmechanismen der Atmung wurden wir unter anderem bekanntgemacht mit Schemata für das Zusammenspiel der an der Atmung beteiligten Muskulatur und deren Innervation sowie mit Auswirkungen der Atmung auf die Phonation. Gerade diese Darstellun-

Sprachtherapeutin

(staatl. Anerkennung)

sucht neuen Wirkungskreis. Süddeutscher Raum bevorzugt.

Angebote erbeten unter Sp 101 an Wartenberg & Söhne, 2000 Hamburg 50, Theodorstraße 41.

gen waren für uns Praktiker von großem Interesse.

Es folgte ein Vortrag von Frau Gertrude Schümann, Titisee, zum Thema: »Atemschriftzeichen, ein didaktisches Mittel zur Unterstützung von Atem- und Stimmübungen«. Hier wurden Beispiele gegeben, wie Atem-, Sprech- und Stimmübungen durch Zeichenbilder unterstützt und beeinflußt werden können, die den von Clara Schläffhorst und Hedwig Andersen überlieferten kreisenden, schwingenden und rhythmischen Grundbewegungen entsprechen.

»Grundlage der Arbeit der Schule Schläffhorst-Andersen — Die Wechselwirkung von Atem-, Stimm- und Bewegungsfunktionen« lautete das Thema des folgenden Tages. Hierzu waren aus dem Kollegenkreis bereits vorher Ausarbeitungen erfolgt. Die Verbalisierung bzw. die Neuformulierung dieser Grundlagen sollte möglichst gemeinsam erarbeitet werden. Das Anliegen der Schule Schläffhorst-Andersen, auf der Grundlage des individuellen Atemrhythmus Anregung zu geben zu optimalen Atem-, Stimm- und Bewegungsfunktionen mit mannigfacher nachweisbarer Auswirkung, das dem Studierenden durch Eigenerleben vermittelt wird, muß mehr als bisher auch verbalisiert werden. Der Erreichung dieses Zieles sollte die Diskussion dienen. Unterschiedliche Vorstellungen zwischen der jüngeren und der älteren Generation über die Notwendigkeit solcher Formulierungen traten zu Tage. Für die Jungen ist die Aufgabe, mit anderen ins Gespräch zu kommen, evident.

Am nächsten Tag lautete das Thema: »Die Terminologie der Schule Schläffhorst-Andersen«. Hiermit wurde einem Wunsch der jungen Kollegen entsprochen. Frau Renate Uffelmann führte Beispiele an anhand von Aufzeichnungen in einer Diplomarbeit mit gleichem Thema. Es stellte sich heraus, daß auch dieses Thema eine gewisse Brisanz hatte. Es konnte erarbeitet werden, daß man sehr wohl die eigene Terminologie gelten lassen darf, wenn man Klarheit über die Bildhaftigkeit der Formulierung hat und die bezeichneten Begriffe auch wie allgemein üblich und in Fachkreisen gebräuchlich darstellen kann.

Der Abend brachte für die älteren Kollegen Erinnerung, für die jungen Kollegen Einblick in die Tradition der Schule Schläffhorst-Andersen mit Bildern und einem Film aus der Zeit um 1926, als die »Rotenburger Woche« veranstaltet wurde. Die älteren Kollegen übernahmen es mit Freude, Bilder und Film aus der Erinnerung zu kommentieren.

Die Tage wurden, wie auch bei früheren Veranstaltungen, gefüllt mit Einzelstunden in Stimmfunktionsübungen beim Singen oder Sprechen, die auch für die berufstätigen Kollegen in ihrer Auswirkung der Harmonisierung im psychischen und physischen Bereich dienen. Jeder Tag begann mit den partnerschaftlichen Atem- und Bewegungsübungen, die wir Schwingen nennen. Gemeinsame Chor- und Bewegungsstunden waren an allen Nachmittagen angesetzt und erfreuten sich wieder reger Teilnahme.

Den Abschluß der Tagung bildete der Vortrag von Herrn Prof. Dr. Horst Gundermann, Mainz,

Ferienlehrgänge 1977

6. 7. — 17. 7. 1977

20. 7. — 31. 7. 1977

16. 8. — 27. 8. 1977

Die Lehrgänge bieten Angehörigen aller Berufe, besonders Pädagogen und Studierenden, die Möglichkeit, die eigenen Atem- und Stimmfunktionen zu bessern und sich gleichzeitig zu erholen.

Außerhalb der Kursuszeiten Aufnahme von Gästen mit Einzelunterweisungen insbesondere bei Stimm- und Sprachstörungen.

6-sem. Ausbildung zum Atem-, Sprech- und Stimmlehrer.

Staatlich anerkannte Privatschule SCHLAFFHORST—ANDERSEN
3101 Eldingen/Celle, Schloß, Telefon (0 51 48) 3 11

zu dem Thema: »Psyche und Stimme«. Daraus einige Leitsätze: »Jede Aussage ist von einem Gefühlston begleitet. — Wer die Stimme behandeln will, muß die Stimmung behandeln. — Die Situation des Sprechenden ist von immenser Bedeutung für die Stimme.« Solche Gedanken, die in der Schule Schlaffhorst-Andersen nicht fremd sind, fanden großes Echo in der Zuhörerschaft, die an diesem Tag besonders zahlreich war.

Bei dieser Tagung wurde deutlich, daß in der Schule Schlaffhorst-Andersen neue Wege gesucht werden und die jüngere Generation eingeschlossen ist, neue Wege zu gehen.

Margarete Saatweber

Die Taubstumm- und Sprachheilschule Riehen/Schweiz

Aus dem 137. Jahresbericht – Schuljahr 1975/76:

Die Taubstumm- und Sprachheilschule in Riehen und die Wieland-Schule in Arlesheim sind Bildungsstätten für die sprachliche Rehabilitation und die schulische Betreuung von gehörlosen, hochgradig schwerhörigen und schwer sprachgestörten Kindern und Jugendlichen. In diesen beiden Schulen stehen eine Pädoaudiologische Beratungsstelle mit Hausspracherziehung für hörgeschädigte Kleinkinder, Kindergartengruppen für Hör- und Sprachgestörte, Schulklassen für gehörlose und sprachbehinderte Schüler sowie Möglichkeiten für individuellen Hör- und Absehrunterricht, logopädische Einzelbehandlung, ambulante Sprachtherapie und für motorisch

Behinderte, überdies Physiotherapie zur Verfügung. Der TSR ist ferner ein Internat mit 24 Betten angegliedert.

Über die Arbeit mit taubstummen Kindern

In der TSR läßt sich die Bildungs- und Erziehungsarbeit mit den hörgeschädigten Kindern aufteilen in vier Hauptbereiche, in einen medizinisch-technischen (Diagnose durch Universitätskliniken für Ohren-, Nasen- und Halskranke, Spezialärzte, sonderpädagogische Fachkräfte, Psychologen, Hörgeräte-Akustiker etc.), einen pädoaudiologischen (Audiopädagogik, Hausspracherziehung), einen sonderpädagogischen (Bildung und Erziehung) und einen heilpädagogischen Bereich (Schaffung möglichst normaler Beziehungen zwischen Kind, Schule, Elternhaus, Arzt, Umwelt etc.).

Nach einer möglichst frühzeitigen Erfassung der Ausfälle oder Schwächen der für das Sprechen und die Sprache wichtigen Sinnesorgane setzen aufgrund der medizinischen Basis-Diagnose entsprechende differenzierte medizinische, sonderpädagogische, logopädische und heilpädagogische Maßnahme ein, beginnend mit dem Haussprachunterricht. Durch hörverbesserndes, sprachförderndes »Spielen«, durch Erwecken der Antlitzgerichtetheit als Vorstufe des Ablesens der Sprache vom Mund und durch Hörtraining versucht die Pädoaudiologin, einer aus der Sinnesschwäche oder Mindersinnigkeit entstehenden Verstummung und weiteren Ertaubung entgegenzuwirken. Dieser Haussprachunterricht findet entweder im Elternhaus, in der TSR oder im Kindergarten (Klein-Gruppen-Unterricht) statt, wobei die Rolle der Mutter als erster Erzieherin ihres Kindes genutzt und durch Anleitung wirksam gemacht wird. Die natürliche Sprachentwicklung, die anlagemäßig bedingt auch beim hörgeschädigten Kind einsetzt, wird nun durch systematisches Trainieren brauchbarer Hörreste und/oder durch Kompensieren des stark verminderten oder ausgefallenen Gehörs unterstützt.

Mit Erreichen des Kindergartenalters (im 5. Lebensjahr) geht diese sonderpädagogische Tätigkeit in die Hände der spezialisierten Kindergärtnerin über, die versucht, die Persönlichkeitsentwicklung weiterhin zu normalisieren. Auch sie trägt, wie die Pädoaudiologin, durch die Beobachtung des psychischen Verhaltens und der Intelligenz-Entfaltung zur Verfeinerung der Differential-Diagnose bei, die auf der laufend überprüften Basis-Diagnose aufbaut.

Klinikum der Universität Heidelberg

Die Abteilung für Stimm- und Sprachstörungen sowie Pädoaudiologie
(Ärztl. Direktor: Prof. Dr. G. Wirth)
der Universitätsklinik für Hals-,
Nasen- und Ohrenheilkunde Heidelberg

sucht ab sofort

eine Logopädin

Ihre Bewerbung richten Sie bitte an:

Herrn Prof. Dr. Wirth, Univ.-Klinik
für Hals-, Nasen- und Ohrenheilkunde,
Voßstraße 5-7, 6900 Heidelberg 1.

Der nächste Schritt führt in die Schule. Hier vollzieht sich der Wandel von der reinen Unterstützung der Sprachentwicklung durch individuell ausgerichtetes Trainieren und Kompensieren zum eigentlichen Unterricht. Im Vordergrund steht die künstliche Anbildung der Lautsprache (Vorklasse der TSR). Während der nun folgenden achtjährigen Schulzeit in der TSR spielt die Zusammenarbeit zwischen den das Kind betreuenden Personen eine große Rolle. Schule und Internat, Klinik und Elternhaus müssen eng zusammenwirken, damit eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung beim Kind gewährleistet ist. Der Taubstummenunterricht umfaßt in der Übersicht folgende »Fächer«: Sprache (Sprechen, Ablesen, Schreiben, Lesen, Sprachformen, mündlicher und schriftlicher Ausdruck, Hörerziehung), Rechnen, Geschichte, Naturkunde und Geographie, Kunsterziehung (Zeichnen, Malen, Werken, Handarbeit) und Körpererziehung (Turnen, Leichtathletik, Schwimmen, Spiele, Rhythmik). Die TSR fühlt sich auch mitverantwortlich für die religiöse Erziehung der Kinder.

Nach beendeter Schulzeit in Riehen besuchen

unsere Schüler im 9. und 10. Schuljahr Oberstufenabteilungen in Zürich, St. Gallen oder Hohenrain. Die Berufsausbildung, die am Arbeitsort und in der Interkantonalen Gewerblichen Berufsschule für Hörgeschädigte, Zürich, absolviert wird, rundet die spezielle Bildungs- und Erziehungsarbeit für unsere hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen ab.

Es ist heute möglich, durch Unterstützung der natürlichen Sprachentwicklung von frühester Kindheit an, den Taubstummen leichter in die Gemeinschaft der Hörenden einzugliedern als früher. Voraussetzung dafür ist allerdings, daß nicht zusätzliche Gebrechen diesen bereits schwierigen speziellen Entwicklungsprozeß der Persönlichkeit erschweren oder verunmöglichen.

Das hier geschilderte System der sozialen Eingliederung durch Angleichung führt im Idealfall zum Übergang von der »Taubstummheit« zur »Gehörlosigkeit«, vom Taubstummen zum »normalen« Menschen ohne Gehör, zum Gehörlosen. Der Weg, wie er in unserem Bericht geschildert wurde, soll zu diesem Ziel führen.

Aus der Organisation

Landesgruppe Rheinland-Pfalz

Am 30.11.1976 fand in Bendorf/Rhein im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung des Staatlichen Instituts für Lehrerfort- und -weiterbildung Speyer für Sprachbehindertenpädagogen die Sitzung der Landesgruppe Rheinland-Pfalz der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik statt.

Herr Prof. Dr. Edmund Westrich, Fachbereich IV — Sonderpädagogik — der EWH Rheinland-Pfalz in Mainz, wurde als Landesvorsitzender bestätigt. Für den langjährigen Geschäftsführer, Herrn Otmar Franz aus Mainz, der in den Berufsschuldienst gewechselt ist, wurde Herr Dieter Kroppenber, Pädagogischer Assistent in Mainz, gewählt. Zu seiner Unterstützung wählten die Mitglieder Herrn Sonderschullehrer Jürgen Hölper aus Mainz hinzu.

Unser Kollege, Herr Ministerialrat Ruf vom Kultusministerium Mainz, beantwortete nach den Neuwahlen Fragen der Mitglieder und erläuterte den Landesentwicklungsplan auf dem Sprachheilssektor.

Bedingt durch die Flächenstruktur des Landes Rheinland-Pfalz bestätigten die Mitglie-

der die Untergliederung der Landesgruppe in drei regionale Bezirksgruppen: Koblenz, Rheinhessen/Pfalz und Trier. Die Diskussion ergab, daß die Bezirksgruppe Koblenz in der Vergangenheit als einzige sehr aktiv war. Der Landesvorstand wurde beauftragt, die Arbeit der beiden anderen Bezirksgruppen zu aktivieren.

Westrich

Sprachtraining — Rhythmusübungen

Elektron. Mini-Metronome
mit Zeitintervallen von 1/3 — 1 Sek.
und Ohrhörer.

Ermäßigter Vorzugspreis DM 55,—

Bestellungen: **pharma plan verlag**
2000 Hamburg 50, Bernadottestraße 8
Telefon (040) 38 81 51

Bücher und Zeitschriften

Friedrich Dorsch: Psychologisches Wörterbuch. Herausgegeben in Verbindung mit zahlreichen namhaften Sachbearbeitern. Mit einem Anhang: Tests und Testautoren/Bibliographie. 9. vollständig neubearbeitete Auflage. Verlag Hans Huber, Bern, Stuttgart und Wien 1976. 774 Seiten, gebunden 94,— sfr.

Das seit 1953 nach Fritz Giese von Dorsch fortgeführte bekannte Psychologische Wörterbuch ist nunmehr wiederum völlig neu überarbeitet auf dem Markt. Es bietet in bewährter Form Information und Orientierung über das Gesamtgebiet der Psychologie, wobei hervorzuheben ist, daß es in seinen über 8000 Stichwörtern im großen und ganzen tatsächlich auch für den Nichtpsychologen verständlich bleibt. Erst recht kann ein Rehabilitationspädagoge verlässliche Auskünfte erhalten.

Für den Sonderschullehrer für Hör- und Sprachbehinderte bietet dieses Wörterbuch Besonderes: die Psychologie der Sprache, die Psycholinguistik und die Sprachstörungen werden eingehender als in manchen anderen psychologischen Fachwörterbüchern dargestellt. Allerdings leiden gerade die einschlägigen Stichwörter, die von Diplompsychologen bearbeitet wurden, an gewissen Unzulänglichkeiten, z. B. die Beiträge Sprachstörungen, verzögerte Sprachentwicklung, Sprachtherapie, Stammeln und Stottern. Hier hätte der Herausgeber wohl besser den Fachspezialisten (Sprachbehindertenpädagogen) herangezogen, so wie es wenigstens noch mit einigen medizinisch sprachheilkundlichen Beiträgen geschah, für die ein bekannter Facharzt gewonnen wurde.

Ansonsten zeichnet sich das Wörterbuch durch übersichtliche Anordnung des in gut lesbaren Druck gebotenen Stoffes aus, der noch besonders auf die Bereiche Denken, Lernen, Motivation, Pädagogische Psychologie und Sozialpsychologie eingeht, dem Sonderpädagogen somit auch noch diese Gebiete nahebringt.

Lothar R. Schmidt und Bernd H. Keßler: Anamnese. Methodische Probleme, Erhebungsstrategien und Schemata. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 1976. 346 Seiten, kartoniert 26,— DM.

Auch in der Sprachbehindertenpädagogik gehört wie in der Medizin, Psychologie und Sozialpädagogik die Anamnese zum wichtigsten diagnostischen Instrumentarium. Daß die Anamnese überall diese Bedeutung hat, meinen auch die Autoren. Deshalb widmen sie besonders der anamnestischen Explorationen ihre Aufmerksamkeit und ihr Buch, das dem Mangel an umfassenden Darstellungen über Probleme der Anamnese abhelfen soll. Ein solches Vorhaben scheint tatsächlich notwendig zu sein, denn bei unserem bisherigen Suchen stießen wir noch nicht wieder auf ein ähnliches Werk.

Die Kapitel des Buches beginnen mit den Zielsetzungen der Anamnese, mit Abgrenzungen und Spielarten. Einige Anamnesenschemata folgen. Dann, ab Seite 96, wird es sozusagen ernst: Es geht um die Gütekriterien der Anamnese, wie Objektivität, Reliabilität und Validität. Damit geht man wohl erstmalig der Anamnese mit so harten psychologischen Kriterien nach. Die weiteren Ausführungen befassen sich dann sehr eingehend mit Beeinträchtigungen der Güte der anamnestischen Daten. Bemerkungen über die Strategien der Erhebung, Aufzeichnung und Verarbeitung anamnestischer Daten schließen sich an. Hier wird das Werk ganz besonders auch für den Sonderschullehrer für Hör- und Sprachbehinderte wertvoll. Eine weitere Wertsteigerung ergibt sich in dieser Hinsicht durch den Abschnitt »Lehre und Ausbildung in Anamnese und Exploration« und durch den Anhang, der einige Anamnesenschemata vorstellt. Hier sei ausdrücklich auf den Diagnostischen Elternfragebogen (DEF) hingewiesen. Selbstverständlich bringen die Autoren am Schluß ein ausführliches Literatur-, Autoren- und Sachverzeichnis. Arno Schulze

Bergedorfer Bilderbögen zur Sprecherziehung

Gesamtserie für alle Laute und Lautverbindungen 36,— DM zuzügl. 2,— DM Porto und Verpackung nur direkt vom Verlag Sigrig Persen, Billwiese 10, 2050 Hamburg 80

**S. A. Kirk und W. D. Kirk:
Psycholinguistische Lernstörungen.**

Diagnose und Behandlung. Herausgegeben und kommentiert von Michael J. W. Angermaier. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 1976. 213 Seiten, kartoniert 00,— DM.

In diesem Buch werden die mit dem »Illinois Test of Psycholinguistik Abilities (ITPA) bzw. dem »Psycholinguistischen Entwicklungstest« (PET) gewonnenen diagnostischen Erkenntnisse vorgestellt. Man glaubt, daß somit der Sprachentwicklungsstand von vier- bis zehnjährigen Kindern besser als bisher beurteilt werden kann. Die Autoren wollen dann weiter zeigen, wie aufgrund derartiger Diagnoseergebnisse individuelle Trainingsprogramme insbesondere für lernbehinderte und geistigbehinderte Kinder aufgestellt werden können.

Für Hör- und Sprachbehindertenpädagogen wird die Zeichnung einiger typischen Störungsbilder mit Minderleistungen im akustisch-sprachlichen, im visuo-motorischen Kanal sowie im Bereich der Integrationsstufe (Stufe der Automatik und Sequenzen) von Interesse sein. Das gilt beinahe noch mehr für das ausführliche Schlußkapitel, das über Trainingsmöglichkeiten bei speziellen Begabungsmängeln abhandelt (Wort- und Sprachverständnis, sprachliche Kombinationsfähigkeit, sprachlicher Ausdruck, Grammatikbeherrschung, akustisches Kurzzeitgedächtnis, mimisch-gestischer Ausdruck usw.). So stellt das Buch auch gute Praxisanleitungen für die Behandlung, Erziehung und Unterrichtung mehrfachgeschädigter Hör- und Sprachbehinderter zur Verfügung.

**Klaus Finkel und Christiane Matthes:
Gehörerziehung mit geistig behinderten Kindern.** Unterrichtssequenzen musikalischer Arbeit in einem sozialpädagogischen Feld. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 1976. 111 Seiten, kartoniert 12,— DM.

Den Autoren geht es hauptsächlich um die »Pflege der Darstellungstüchtigkeit und um den Ausbau der ästhetischen Kräfte« (aus der Verlagsankündigung) mit Hilfe der musikalischen Arbeit bei Geistigbehinderten. Nach Überlegungen zur Unterrichtsmethode und zu Unterrichtsprinzipien werden vielfältige Übungen anschaulich vorgestellt. Zur Auflockerung des Trainings dienen Verse, Lieder und Tänze.

Hervorzuheben ist der umfassende Trainings- und Therapieansatz: Gehörschulung, Gemüts-erziehung, Verstandeserziehung, Spracherziehung, Sozialerziehung und Erziehung zur Selbständigkeit, Arbeitserziehung, manuelle Förderung und Musikerziehung. Alles in allem: Ein empfehlenswertes Buch nach dem alten Schlagwort »Aus der Praxis — für die Praxis«!

Hildegard Hiltmann: Kompendium der psychodiagnostischen Tests.

3. neubearbeitete Auflage. Verlag Hans Huber, Bern, Stuttgart und Wien 1977. 285 Seiten, kartoniert 28,— DM.

Nach den Auflagen von 1960 und 1966 liegt das bekannte Kompendium wieder vor. Hier werden neben den alten und bewährten Testbeschreibungen nun auch die wesentlichen Neuerscheinungen angesprochen. Es ist erstaunlich, wieviel Tests allein auf diesen 285 Seiten vorgestellt und auch problematisiert werden.

Die Einleitung bringt Ausführungen über Testprobleme und Testmethoden. Ein Abschnitt über Basisliteratur und Handbücher schließt an. Das dann ab Seite 37 aufgeführte systematische Testregister informiert über Gruppentests, Individualtests, Prüfung der Aktivierung der Aufmerksamkeit und der Konzentration. Tests zur Messung und Erfassung von Einstellungen, zur Erkundung von Interessen und Tests zur Messung der Persönlichkeit runden die gerade für den »Nichtfachpsychologen« sehr informative Darstellungsweise der Autorin ab. Das Buch kann gut als Einführung und zur Anregung zum Weiterstudium der Thematik dienen. Arno Schulze

**Fortsetzungskursus
zur Erlernung der Akzentmethode
(Theorie und Praxis)**

vom 25. 7. bis 29. 7. 77 in Rødbjerg bei Nykøbing/Falster (Dänemark).

Es werden u. a. Erfahrungen in Gruppengesprächen ausgetauscht.

Anfragen baldmöglichst erbeten an Frau Kirsten Thyme, Graesdammen 1, 2840 Gl. Holte/Dänemark.

Svend Smith

Wegen der Erweiterung der Sprachheilarbeit mit Kindern im Vorschulalter in unserer Sprachheil- und Kindertagesstätte in Bremerhaven suchen wir zum jederzeitigen Eintritt

zwei Sprachtherapeutinnen oder Logopädinnen

Vergütung nach BAT entsprechend der Berufsjahre, Ortsklasse S, zusätzliche Altersversorgung.

Bei der Wohnungsbeschaffung sind wir behilflich, Umzugshilfe wird gewährt.

Bewerbungen sind zu richten an

Arbeiterwohlfahrt

Waldemar-Becké-Platz 9, 2850 Bremerhaven, Telefon (04 71) 41 23 42.

Der Landschaftsverband Westfalen-Lippe sucht für die Westf. Klinik für Stimm- und Sprachgeschädigte Hamm mit Außenstelle Eilmsen Fachkräfte für den Behandlungs- und Gruppenbetreuungsdienst.

Zur Unterstützung der in Hamm tätigen Therapeuten (Arzt, Dipl.-Psychologen, Sprachtherapeuten, Gymnastiklehrer, Werklehrer) werden benötigt:

ein Heilpädagoge(in) zwei sprachtherapeutische Assistenten(innen) oder Logopäden(innen) sowie mehrere Erzieherinnen

Bewerber werden gebeten, sich mit dem Leiter der Klinik, **Herrn Dipl.-Psychologen Jacobs, Heithofer Allee 62, 4700 Hamm, Tel. (0 23 81) 87 21** in Verbindung zu setzen.

**Landschaftsverband
Westfalen-Lippe**
Haupt- und Personalabteilung - 44 Münster - Freiherr-vom-Stein-Platz 1

 **Die Stadt
Wuppertal**
Kultur- und Wirtschaftszentrum des
Bergischen Landes, 408000 Einwohner
Universitätsstadt

hat an der zum 1. 7. 77 zu errichtenden Schule für Sprachbehinderte (Sonderschule) folgende Planstellen zu besetzen:

eine Stelle des
Sonderschulrektors
– Besoldungsgruppe A 13a –

mehrere Stellen für
Sonderschullehrer
– Besoldungsgruppe A 13 –

Die Stadt Wuppertal ist bei der Wohnraumbeschaffung behilflich.

Bewerber(innen) mit den entsprechenden Voraussetzungen werden gebeten, ihre Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen bis zum 16. 5. 77 zu richten an den

Oberstadtdirektor der Stadt Wuppertal
– Schulverwaltungsamt –

5600 Wuppertal 2, Rathaus, Wegnerstraße.

Im **Berufsbildungswerk Nürnberg für Hör- und Sprachgeschädigte** werden zum Beginn des Schuljahres 1977/78 und in den kommenden Schuljahren **Lehrkräfte** eingestellt.

Voraussetzung ist ein abgeschloss. Studium **der Hör- und Sprachgeschädigten-Pädagogik** und möglichst eine der folgenden Zusatzqualifikationen:

Lehrbefähigung für Berufsschulen,
Lehrbefähigung für Realschulen zur Unterrichtserteilung an der Berufsaufbauschule,
Diplompsychologe,
Ing. grad., Gewerbliche Berufsausbildung
1 Logopädin kann sofort eingestellt werden.

Das Berufsbildungswerk Nürnberg entsteht derzeit im Neubau mit den Bereichen Berufsschule, Berufsaufbauschule, Ausbildungswerkstätten in den Berufsfeldern Wirtschaft und Verwaltung, Metall, Elektro-, Holz-, Textil- und Zahntechnik, Raumgestaltung; Berufsvorbereitung, Internate, Freizeit und Sport.

Besoldung nach dem Bayer. Beamtenbesoldungsgesetz bzw. nach BAT.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen und Lichtbild an die
Direktion des Berufsbildungswerkes Nürnberg
Krottenbacher Str. 24, Telefon (0911) 6360 75.

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

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

Vorsitzender: Karl-Heinz Hahn, Hamburg

Mitglied: Internationale Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie (I. G. L. P.)

Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde

Deutsche Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e. V.

Geschäftsführender Vorstand:

2000 Hamburg 1, Rostocker Straße 62, Telefon (040) 24 82 64 34 — Postscheckkonto Hamburg 97 40

Landesgruppen:

Baden-Württemberg	Prof. Dr. Werner Orthmann, 7445 Bempflingen, Silcherstraße 1
Bayern	Klaus Thierbach, 8501 Weiherhof, Sudetenstraße 199
Berlin	Ernst Trieglaff, 1000 Berlin 48, Kiepertstraße 23
Bremen	Gerd Homburg, 2820 Platjenwerbe, St. Magnus-Straße 137
Hamburg	Horst Schmidt, 2000 Hamburg 26, Schadesweg 13 a
Hessen	Arno Schulze, 3575 Kirchhain 1, Am Schwimmbad 8
Niedersachsen	Otto-Friedrich von Hindenburg, 3000 Hannover, Ubbenstraße 17
Rheinland	Werner Großmann, 4010 Hilden, Beethovenstraße 62
Rheinland-Pfalz	Prof. Dr. Edmund Westrich, 6500 Mainz, Göttemannstraße 46
Saarland	Manfred Bohr, 6600 Saarbrücken 6, Koßmannstraße 16
Schleswig-Holstein	Günter Böckmann, 2305 Heikendorf bei Kiel, Untereisselner Str. 32
Westfalen-Lippe	Friedrich Wallrabenstein, 4400 Münster i. W., Stettiner Straße 29

Die Sprachheilarbeit, Fachzeitschrift für Sprachgeschädigtenpädagogik

Herausgeber Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

Redaktion Arno Schulze, 3575 Kirchhain 1 (Landkreis Marburg/Lahn),
Am Schwimmbad 8, Telefon (0 64 22) 28 01

Dr. Jürgen Teumer, 3550 Marburg/Lahn, Schwanallee 50,
Telefon (0 64 21) 28 38 17

Verlag und Anzeigenverwaltung sowie Entgegennahme von Abonnementsbestellungen:

Wartenberg & Söhne · 2000 Hamburg 50, Theodorstraße 41, Telefon (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, Am Schwimmbad 8. 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.

Beilagenhinweis:

Der heutigen Ausgabe unserer Fachzeitschrift liegt ein Prospekt des Verlages Wartenberg & Söhne bei.

Zur Mitarbeit in unserer

Kinderklinik Schloß Dehrn

suchen wir für sofort bzw. auch später

Logopädinnen

zur Behandlung von sprach- und stimm-
erkrankten Kindern und Jugendlichen
(5—16 Jahre), die in unserer Fachklinik
stationär (3—6 Monate) behandelt werden.

Wir bieten u. a.

- Sehr gute Bezahlung
- Günstige Wohnmöglichkeiten
- Zusätzliche Altersversorgung
- Teamarbeit mit anderen Berufs-
gruppen (z. B. Kinderarzt, Phoniater,
Bewegungstherapeuten, Erziehern
und Berufskollegen (Logopäden)

Anfragen und Bewerbungen sind zu
richten an: Medizinaldirektorin Dr. Boers
6251 Runkel 9, Kinderklinik Schloß Dehrn

Das **Kreiskrankenhaus München Pasing**
(461 Betten — 7 Fachabteilungen) sucht

eine Logopädin

zum 1. 5. 1977 oder später
für die **HNO-Abteilung**

Wir bieten:

- Anstellung im öffentlichen Dienst
mit allen üblichen Sozialleistungen
- Geregelte Arbeitszeit
- Vergütung nach dem BAT
- Unterbringung in modernen
Personalwohngebäuden
- Verpflegung nach günstigen Sätzen

Bewerbungen werden erbeten an die
Verwaltung des Kreiskrankenhauses
München Pasing,
Steinerweg 5, 8000 München 60.
Anfragen unter Telefon (089) 88 92—515

Der direkte Weg ist der kürzeste und wirtschaftlichste!

Die Lehrmittel und Schriften zur Sprachbehandlung, herausgegeben
von der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V., können
Sie vorteilhaft direkt vom Verlag beziehen.

Fordern Sie bitte im Bedarfsfalle unseren Prospekt an.

Für Beratungsstellen und Ambulanzpatienten stellen wir auf Wunsch
spezielle Bestellzettel für Übungsblätter zur Verfügung.

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