

ISSN 0584—9470

C 6068 F
DEUTSCHE GESELLSCHAFT
FÜR
SPRACHHEILPÄDAGOGIK E.V.
LANDESGRUPPE BERLIN

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik eV

Aus dem Inhalt

Udo Schoor, Reutlingen

Sprachhandeln in psychischen Belastungssituationen.
Hypothesen über den Bedingungshintergrund von Stottern

Heinrich Staps, Hanstedt

Thesen zur Prophylaxe von Lese-Rechtschreibstörungen

G. Heinrichs, Essen

Lese-Rechtschreibschwierigkeiten aufgrund sprachlicher
Beeinträchtigung

Klaus Diederichsen, Bremen

Standortanalyse der Bremer Schulen für Sprachbehinderte —
Untersuchung des Einzugsgebietes

Umschau

Diskussion

Würdigungen

Aus der Organisation

Bücher und Zeitschriften

Postverlagsort Hamburg · Juni 1979 · 24. Jahrgang · Heft 3

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

f₀-Indikator

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

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 Abhör geschwindigkeit $\pm 10\%$ 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

Juni 1979 · 24. Jahrgang · Heft 3

Udo Schoor, Reutlingen

Die Sprachheilarbeit 24 (1979) 3, S. 89—96

Sprachhandeln in psychischen Belastungssituationen. Hypothesen über den Bedingungshintergrund von Stottern.¹

Zusammenfassung

Entwicklungsbedingte mangelhafte Sprechflüssigkeit in kommunikativen Redekonstellationen wird vom inkompetenten Hörer unter Mißachtung des Inhaltsaspekts der sprachlichen Äußerung als »Stottern« diagnostiziert. Die kognitive Verarbeitung der Sprachhandlungseffekte führt im Sprecher zum Aufbau des Konzepts einer eingeschränkten Sprachhandlungskompetenz.² In der Folge werden kommunikative Sprachhandlungssituationen zu psychischen Belastungssituationen mit psychischen und körperlichen Belastungsreaktionen, die den Sprachhandlungsvollzug zwangsläufig stören: der Sprecher stottert. Die vom Sprecher vollzogene kognitive Verarbeitung der Reaktionen des Hörers auf normabweichende Sprachverwendung bestimmt beim stotternden Sprecher Aktualisierung, Aufrechterhaltung und Struktur des Konzepts der eingeschränkten Sprachhandlungskompetenz.

Aus den Hypothesen über den Bedingungshintergrund von Stottern werden handlungsleitende, therapeutische Ziele für die Begegnung mit Stotterern abgeleitet.

1. Stottern ist eine Störung der Sprachverwendung beim partnerbezogenen Sprechen

Beim Stottern imponieren nicht nur die Unterbrechungen des fließenden Sprechablaufs, sondern auch die Phasen ungestörten Redeflusses. Am Phänomen des nur phasenweise auftretenden Stotterns wird die Inkompatibilität verschiedener Hypothesen belegt: somatische und physiologische Erklärungsversuche werden als widerlegt angesehen (*Westrich 1971, Kroppenberg 1977*), und Defizite im System des sprachlichen Denkens und der inneren Sprache gelten als ausgeschlossen (*Homburg 1978*); bestätigt sieht man dagegen die Annahme der Wirksamkeit von situativen Variablen als Bedingung für das Entstehen von Stottern (*Westrich 1971*).

Auch die folgenden Ausführungen werden sich am Phänomen des stotterfreien Sprechens eines Stotterers orientieren. Dabei soll aber versucht werden, psychologische und somatologische Erklärungsversuche in einem Bedingungsgefüge einzuordnen. In diese Darstellung gehen konkrete Erfahrungen mit Stotterern ein. Da aber das »Gesetzmäßige« dieser Erfahrungen nicht empirisch überprüft wurde, hat das Folgende nur den Charakter eines hypothetischen Konzepts.

Anknüpfungspunkt ist zunächst die Hypothese der Situationsabhängigkeit des Stotterns, die »Augenscheinmächtigkeit« besitzt: Wenn ein Stotterer nur in bestimmten Situationen stottert, so müssen Parameter der Sprechsituation Bestimmungsgrößen für das Auftre-

¹ Überarbeitete Fassung eines Vortrags beim 10. Sonderpädagogischen Tag der PH Reutlingen, 10. November 1978.

² Kompetenz wird hier und im folgenden verstanden als Fähigkeit, in Interaktionssituationen verbalsprachliche kommunikative Handlungen zu vollziehen.

ten von Stottern sein. Nach dem Alltags- und Berufserfahrungswissen (vgl. *Hampel* 1978) zeigt sich Stottern vermehrt im Partnergespräch mit überlegenen bzw. überlegen vermuteten Partnern oder in der Schule beim Nacherzählen mit Wiedergabe in eigenen Worten und eigener Meinungsbildung; weniger oder nicht gestottert wird im Selbstgespräch, beim leicht erlernten Lesen und beim Aufsagen von Gedichten und Versen.

Sprechsituationen, in denen ein Stotterer stottert, erfordern demnach kommunikative Akte, in denen wechselseitig aufeinander bezogenes sprachliches Handeln zwischen Sozialpartnern stattfindet. Stottern ist eine Störung der Sprachverwendung beim partnerbezogenen Sprechen, ist Kommunikationsstörung.

Parameter der kommunikativen Redekonstellation bestimmen also die Auftretenswahrscheinlichkeit bzw. -häufigkeit von Stottern. Ein weiterer Aspekt ist, daß das Auftreten von Stottern die Redekonstellation beeinflusst: Die interagierenden Partner sind Sprecher und Hörer im sozialen Handlungsfeld, in dem Sprachhandlungen ausgeführt werden mit dem Ziel, beim Handlungspartner Verhaltensänderungen zu bewirken. Ereignen sich nun Sprachhandlungen nicht nach den konventionalisierten Regeln des Austausches von sprachlichen Zeichen, indem z. B. wie beim Stottern eine von der Norm abweichende Sprechverlaufsform verwendet wird, so erzeugt dies beim Partner Handlungsunsicherheit. Sie kann einen vom Sprecher ungewollten Sprachhandlungseffekt darstellen oder auch bewußt oder unbewußt intendiert sein, was z. B. *Krause* (1978) beim Stotterer als Ausdruck des Dominanzstrebens und des Wunsches nach Kontrolle des Sprechpartners ansieht. Stottern ist normabweichende Sprachverwendung, die sich — gewollt oder ungewollt — auf die kommunikative Dyade von Sprecher und Hörer störend auswirkt, d. h. Stottern führt zu einer gestörten, interpersonalen Sprachkommunikation (vgl. hierzu auch *Braun* 1975, der diese Hypothese jedoch in anderem Kontext verwendet).

Mit dem bisherigen Beschreibungsversuch wird über die Ursache des Stotterns zwar noch nichts ausgesagt, aber das Bedingungsfeld, in dem sich Stottern ereignet und auf das Stottern zurückwirkt, erhält Konturen:

- a) Stottern ist eine Störung des sprachlichen Handelns. Die Fähigkeit zum pragmatischen sprachlichen Handeln ist beim Stotterer unterbunden oder eingeschränkt bzw. wird pervertiert. Die Handlungspläne — Sprachhandeln unterliegt denselben Bedingungen wie alles menschliche Handeln (hier wird dem theoretischen Konzept von *Homburg*, 1978, gefolgt) — können zur Zielerreichung nicht auf die sachlichen und personalen Bedingungen abgestimmt werden; die Handlungskompetenz ist eingeschränkt. In diesem Zusammenhang müßte das Alltagserfahrungswissen über Stottern im Selbstgespräch (vgl. *Hampel* 1978) präzisiert werden: Sprachhandeln bedarf nicht notwendigerweise eines Handlungspartners *in Vivo*. Ein Sprecher wird auch »im stillen Kämmerlein« stottern, wenn er aufgrund der vorgestellten kommunikativen Dyade Sprecher — Hörer seine sprachliche Handlungskompetenz beschränkt sieht.
- b) Stottern als gestörtes Sprachhandeln bewirkt beim Hörer als Handlungspartner Unsicherheit, da er gegenüber normabweichendem Verhalten einen geringeren Bestand aktualisierbaren Verhaltensinventars besitzt; es kann zu »Verhaltensstörungen« kommen, indem z. B. der Hörer aus der kommunikativen Dyade ausbricht.
- c) Reagiert der Hörer mit Verhaltensänderungen, die vom intendierten sprachlichen Handlungsziel des stotternden Sprechers abweichen, so hat das Nichterreichen des Zieles Auswirkungen auf die weitere Planung des Sprachhandelns, wobei das Planungsspektrum je nach der Bewertung der Handlungssituation von forcierter Anstrengung bis zum Abbruch der Sprachhandlung reichen kann. Auch hier können Alltags- und Berufserfahrungen als Beleg herangeführt werden: Stotterer können sehr sprechfreudig sein oder auch, allerdings weniger häufig, mutistisches Verhalten zeigen.

2. Aufbau des Persönlichkeitskonzepts der eingeschränkten Sprachhandlungsfähigkeit

Mit der Kurzcharakteristik des Bedingungsfeldes kann nun auch ein Zugang zum Bedingungs hintergrund des Stotterns gefunden werden:

Aufgrund kognitiver Verarbeitungsprozesse bildet ein Sprecher ein Konzept¹ seiner eingeschränkten sprachlichen Handlungsmöglichkeiten. Hierbei sind zwei Prozesse zu unterscheiden: das Konzept der »eingeschränkten sprachlichen Handlungskompetenz« muß als Teil des Konzeptes »Sprachhandlungskompetenz« aufgebaut, und das Teilkonzept muß mit Parametern bestimmter Sprechsituationen verbunden worden sein. Der stotternde Sprecher verfügt über ein Situationskonzept einer Redekonstellation, das die Aktualisierung des Teilkonzepts »eingeschränkte sprachliche Handlungskompetenz« bewirkt.

Wenn ein Sprecher solche Konzepte aufbaut, so kann das nur Ergebnis von Lernprozessen sein. Er muß wiederholt und eindrücklich erfahren haben, daß seine sprachlichen Fertigkeiten in kommunikativen Dyaden nicht ausreichen, um als Handlungspartner anerkannt zu werden.

Ausgangspunkt für diesen Lernprozeß können verschiedene Sprachentwicklungsperioden sein, wobei der Phase zwischen dem 2. und 5. Lebensjahr wegen der Asynchronie zwischen Mitteilungsdrang und verbaler Ausdrucksgeschicklichkeit (vgl. *Westrich* 1971, *Iwert* 1977) besondere Bedeutung zukommt. Das Kind erfährt über das Feed-back seiner Handlungspartner von seinem sprachlichen Unvermögen. Der Hörer fungiert als Diagnostiker, der normabweichendes Sprachverhalten registriert, negativ bewertet und seinem Partner widerspiegelt, da er immer wieder Belege für seine Bewertung sucht und findet, zumal das Kind durch die »Stotterdiagnose« zunehmend verunsichert wird (»Teufelskreis«, vgl. *Grohnfeldt* 1977). Diese »Diagnosetheorie« der Stottergenese (*Johnson* 1959) ist eng verknüpft mit Aussagen über den Diagnostiker (siehe auch *Keese* 1975): Sein Vergleichswissen orientiert sich an individuellen Normen, die über Instruktionen verändert werden können, und die Normensetzung kann Ausdruck von Werthaltungen sein, die ihre Berechtigung u. a. aus dem Erziehungskonzept des »Wohlverhaltens« ableiten (*Flügel* 1978).

Ein diagnostisch inkompetenter Hörer kann durch ungeeignetes Vergleichswissen — z. B. durch ein zu hohes Anspruchsniveau — entwicklungsbedingt eingeschränkte Sprechflüssigkeit, die durch verzögerte Sprachentwicklung im phonologischen, morphologisch-grammatischen, semantischen und syntaktischen Bereich noch zusätzlich belastet sein kann, beim Sprecher ein Selbstkonzept entwickeln, in dem er als Stotterer gekennzeichnet ist. Mit dem Störungsbewußtsein zunehmend verknüpft ist die Antizipation von Sprechschwierigkeiten, die Angst vor dem Stottern und die Vermeidung schwieriger Sprechsituationen (vgl. hierzu den typischen Entwicklungsprozeß des Stotterns, *Bloodstein* 1961; zitiert nach *Tunmer* 1974).

Dieser Erklärungsansatz der Entwicklungstheorie macht den Aufbau eines Konzepts »Ich bin ein Stotterer« plausibel, er kann jedoch weder das Symptom »Stottern« noch die Situationsabhängigkeit des Stotterns fassen. Es bedarf hierzu zunächst der Klärung, wie dieses Konzept ausdifferenziert wird um den Anteil: »Ich bin als Partner in Sprachhandlungssituationen erfolglos.« Dazu ist es notwendig, die Sprechsituation, in der »Stottern« vom Hörer diagnostiziert wird, als Sprachhandlungssituation zu analysieren:

Sprachhandeln ist regelkreisgesteuertes, hierarchisch organisiertes Handeln. Auf dem Hintergrund der durch individuelle Lernprozesse erworbenen Fähigkeiten und Dispositionen — wie Reaktionsbereitschaft, Einstellungen, Motive — und aktueller Bedürfnisse

¹ Ein Konzept ist das in einer Person bestehende Beziehungsgefüge (kognitives System mit Teilsystemen), dessen Aktualisierung Verhalten steuert.

wird von der gegebenen Sprechsituation ein Situationskonzept aufgebaut. Aus diesem Konzept können Ziele abgeleitet und über den sprachlichen Handlungsplan und dessen Ausführung angestrebt werden.

Hierzu ein Beispiel: Ein 3jähriges Kind realisiert folgendes Situations- und Handlungskonzept: Die Mutter beißt in einen roten Apfel — rote Äpfel schmecken gut — ich will den Apfel — Mutter mag mich — ich muß sprechen: »auch Apfel... roten Apfel haben... ich auch roten Apfel«.

Verhält sich die Mutter nun nicht dem Handlungsziel entsprechend (z. B.: »hole dir selbst einen aus dem Garten«), so kann das Kind dies aus dem Verhalten seines Kommunikationspartners erfahren. Durch die Rückkoppelung besteht die Möglichkeit, auf der Grundlage des veränderten Situationskonzepts (— die Mutter will den Apfel selbst) einen neuen Handlungsplan zu entwerfen (— »ich... einmal abbeißen«).

Reagiert die Mutter nun auf die Sprechunflüssigkeit und nicht auf den Inhaltsaspekt der sprachlichen Mitteilung (»überlege zuerst, was du sagen willst, dann mußt du nicht so stottern«), so erhält das Kind keine Rückkoppelung für die Wirksamkeit seines Handlungsplanes.

Die Inkompetenz des diagnostizierenden Hörers muß also um einen weiteren Aspekt erweitert werden: Der Hörer diagnostiziert normale Sprechunflüssigkeit als Stottern und übersieht hierbei die Bedürfnisse seines Gesprächspartners. Reagiert nun ein Hörer wiederholt auf pragmatische Sprachhandlungspläne des Sprechers mit handlungsirrelevantem Verhalten, so wird der Rückkoppelungskreis als Grundelement zielgerichteten Handelns (vgl. *Miller, Galanter, Pribram* 1973) unterbunden. Der Sprecher gerät vermehrt in einen Zustand, den *Homburg* (1978) treffend als »Status der pragmatischen Ungewißheit« bezeichnet. Die Sprachhandlung als Mittel zur Befriedigung von Bedürfnissen kann mangels geeigneter Information nicht zielgerecht modifiziert werden, und Spannungen werden aufgebaut (siehe hierzu auch das »System in Spannung«, *Lewin* 1961).

Bedingungshintergrund für die Entwicklung des Selbstkonzepts einer eingeschränkten Sprachhandlungskompetenz ist demnach handlungsirrelevantes Verhalten des Hörers, das zur Wirkungslosigkeit der Sprachhandlungspläne führt und zielgesteuerte Modifikation der Pläne verhindert.

Handlungsirrelevantes Hörerverhalten wird aber um so eher provoziert, je größer die Mitteilungsschwierigkeiten eines Sprechers sind. Diese Schwierigkeiten sind am größten, wenn kein Umstand der gegebenen Sprechsituation (verbalsprachlicher, sozialer, psychologischer, sachlogischer, physikalischer Art) die Planung und den Vollzug der Sprachhandlung unterstützt; d. h. wenn ein Sprecher ein gegebenes Sprachfeld für seine eigene Handlungsintention umstrukturieren muß.

Die als »Stottern« diagnostizierten Mitteilungsschwierigkeiten werden mit dem Scheitern des Vollzugs und der Neukonzeption von individuellen Sprachhandlungsplänen in derart strukturierten kommunikativen Redekonstellationen wiederholt verknüpft, so daß das Teilkonzept einer situativ eingeschränkten Sprachverwendungs- und Sprachhandlungsfähigkeit im »stotternden« Sprecher aufgebaut und aufrechterhalten wird.

3. Sprachhandeln in psychischen Belastungssituationen

Mit dem Konstrukt der situativ eingeschränkten Sprachverwendungs- und Sprachhandlungsfähigkeit kann deutlich gemacht werden, daß dieses Teilsystem im Selbstkonzept des »stotternden« Sprechers das Sprachverhalten in der kommunikativen Dyade steuern kann; nicht geklärt wird hierdurch aber das Erscheinungsbild des Stotterns als normabweichende Unterbrechung des Redeflusses.

Dazu bedarf es meiner Meinung nach zusätzlicher theoretischer Annahmen »somatopsychischer« Provenienz.

Ausgangspunkt ist der durch den »Status der pragmatischen Ungewißheit« gekennzeichnete Zustand, in dem sich ein Sprecher befindet, der mittels verfügbarer und nicht modi-

fizierbarer Sprachhandlungspläne keine Möglichkeit sieht, seine aktuellen Bedürfnisse zu befriedigen. Je intensiver die Bedürfnisse, um so stärker wird die aufgebaute Spannung (siehe *Lewin* 1961) und der Handlungsdruck. Kann die Lösung der Spannung nur über die Befriedigung der Bedürfnisse durch Sprachhandeln in der aktuellen Sprechsituation erfolgen, so gerät der Sprecher in eine psychische Belastungssituation, die körperliche Belastungsreaktionen auslöst.

Es kommt zu vegetativen Reaktionen, die über die Vermaschung verschiedener Strukturen des zentralen Nervensystems (Formatio reticularis, Kleinhirn, Thalamus, Hypothalamus, Extra-pyramidal motorisches System, Großhirn) zu einer Desynchronisation der Atem-, Stimm- und Sprechregelkreise führen (siehe *Kittel* 1978).

Wenn der Sprecher nun trotz des Wissens seiner aktuellen Sprachhandlungsbeschränkung und der antizipierten unangenehmen Reaktionen eines diagnostizierenden Hörers als einzige Möglichkeit der Spannungsabfuhr die Realisierung seines Sprachhandlungsplanes sieht, so wird die Ausführung der Sprechhandlung zum sprachlichen Konfliktlösungsverhalten. Die damit verbundene starke vegetative Erregung, die zur fehlerhaften Koordination der Regelsysteme von Atmung, Stimme und Artikulation führt, läßt jedoch die Realisierung der Sprachhandlung scheitern: Der Sprecher zeigt das Erscheinungsbild des Stotterns.

Stottern ist demnach Ergebnis verschiedener sprachlicher und nichtsprachlicher, psychischer und somatischer Prozesse:

Durch das Fehlverhalten eines Hörers als Sprechpartner baut ein Sprecher ein Teilkonzept seiner sprachlichen Handlungsunfähigkeit in kommunikativen Redekonstellationen auf. Muß der Sprecher diese Sprechsituationen aufsuchen, um seine Bedürfnisse zu befriedigen, so führt die Aktualisierung des Konzepts der Unfähigkeit und gleichzeitiger Bedürfnisdruck zur psychischen Belastung mit körperlichen Belastungsreaktionen. Kommt es durch den Handlungsdruck demnach zum sprachlichen Konfliktlösungsverhalten, so trifft die Realisierung der Sprachhandlung auf einen durch starke vegetative Reaktionen desynchronisierten Atem-, Stimm- und Sprechregelkreis; der Sprecher hat dann nicht nur bloß Mitteilungsschwierigkeiten, sondern er stottert nun wirklich.

Mit diesem theoretischen Konzept über die Bedingungshintergründe von Stottern können weitere Annahmen und Erfahrungen verbunden werden:

- a) Parameter kommunikativer Redekonstellationen, die Umstrukturierungsprozesse vom Sprecher erfordern, erhalten Hinweisfunktion für das Auftreten von Spannungen und Versagenserlebnissen. Auch ursprünglich neutrale Reize dieser Sprechsituation (z. B. Partner, Ort, Inhalte; vgl. *Wendlandt* 1972) können Signalcharakter für die Aktualisierung des Konzepts »Ich bin Stotterer und deshalb erfolgloser Partner in Sprechhandlungssituationen« sein. Die Antizipation unangenehmer Erlebnisse und die ungünstige Selbsteinschätzung der Fähigkeit zur Bewältigung der Situation lassen situative Parameter vermehrt zu Warnsignalen werden, die zu Körperreaktionen führen (vgl. *Butollo* 1978) und normgerechte Sprachverwendung verhindern.
- b) Je häufiger ein Hörer auf normabweichende Sprachverwendung mit akommunikativem Verhalten reagiert, um so mehr erfährt — und um so eher antizipiert — der Sprecher Erlebnisse der Bedrohung seiner Person als Partner. Das Teilkonzept der situativ eingeschränkten Sprachverwendungs- und Sprachhandlungsschwäche kann sich zu einem das gesamte Sozialverhalten steuernden Konzept der eingeschränkten Partnerfähigkeit ausweiten.

Für die Aktualisierung, Aufrechterhaltung und Struktur des Konzepts der eingeschränkten Sprachverwendungs- und Sprachhandlungsfähigkeit lassen sich entsprechend dem Hörerverhalten bzw. seiner kognitiven Verarbeitung durch den stotternden Sprecher folgende »Konzeptschicksale« idealtypisch in einer Vierfeldertafel darstellen:

Verhalten des Hörers gegenüber den Sprachhandlungszielen des stotternden Sprechers bzw. dessen kognitive Verarbeitung durch den Sprecher

Das Verhalten wird zielentsprechend erlebt

Das Verhalten wird als handlungsirrelevant erlebt

Verhalten des Hörers gegenüber den Redeflußstörungen bzw. dessen kognitive Verarbeitung durch den stotternden Sprecher	Das Verhalten wird als »angenehm« erlebt	Das Konzept »Stotterer« stabilisiert sich als ein kognitives Teilsystem mit begrenzter Verhaltenswirksamkeit. Sprachhandlungssituationen werden nicht gemieden.	Das Konzept »Stotterer« stabilisiert sich als kognitives Teilsystem Das angenehm erlebte Hörerverhalten wird zum Handlungsziel (»Zielverschiebung« des Sprachhandelns)
	Das Verhalten wird als »unangenehm« erlebt.	Die Aktualisierung des Konzepts wird unterdrückt. Bei vermehrter Antizipation unangenehmer Erlebnisse können Sprachhandlungssituationen selektiv gemieden werden.	Das Konzept »Stotterer« wird zu einem das gesamte Verhalten steuernden negativen Selbstkonzept.

- c) Psychische Belastungsreaktionen in Form von Körperreaktionen werden eher bei labilen somatischen Regulierungsbereichen ausgelöst. Stottern tritt z. B. eher bei Krankheit und bestimmten Witterungseinflüssen auf (*Hampel 1978*). Stottern ist Ergebnis des Sprachhandlungsvollzugs bei somatisch nicht gegebenen Voraussetzungen zur normgerechten Realisierung der Sprachhandlung. Die Sprache ist als Handlungsagens betroffen und nicht, weil sie als »Schwachstelle im Vergegenständlichungsgesamt« besonders disponiert ist (siehe *Homburg 1978*).
- d) Die kognitive Verarbeitung der Sprechsituation als psychische Belastungssituation durch die Vorwegnahme von Versagens- und Bedrohtheitserlebnissen kann sich auf die Planung der Sprachhandlung selbst auswirken. Die »innere Programmierung des Redeschemas« (vgl. *A. A. Leont'ev 1971*) nach den Regeln der syntaktischen, semantischen und phonologischen Entfaltung kann durch eingeschränkte, verbale Konfliktlösungsstrategien betroffen sein. Die situativ eingeschränkte Sprachhandlungsfähigkeit kann zu einer umfassenden »Sprachverwendungs- und Sprachsystemstörung« führen (siehe hierzu *Homburg 1978*, der jedoch an anderer Stelle — s. o. — Störungen der inneren Sprache bei Stotterern ausschließt).
- e) Das Konzept der eingeschränkten, partnerbezogenen sprachlichen Handlungsfähigkeit kann nicht nur durch einen inkompetenten Hörer bzw. Sprechpartner, sondern auch durch gestörte, unterbrochene oder abgebrochene Beziehungen zum Handlungspartner aufgebaut werden.

4. Handlungsleitende, therapeutische Ziele in der Begegnung mit Stotterern.

Wenn mit den bisherigen Ausführungen nun noch Aussagen über diagnostische und therapeutische Aufgaben und Möglichkeiten getroffen werden, so basiert dieses Anliegen weniger auf der Erkenntnis, daß bei der Stottertherapie nichts so falsch sein kann, als daß es nicht auch einmal mit therapeutischem Erfolg eingesetzt werden könnte (*Kittel 1978*), sondern es beruht vielmehr auf der Erfahrung, daß therapeutisches Bemühen so falsch sein kann, daß es das Stottern verschlimmert und/oder die Handlungsmöglichkeiten des Stotterers noch mehr einschränkt.

Da die Realisierung therapeutischer Maßnahmen auf die individuelle Beeinflussungssituation abgestimmt werden muß, möchte ich im Folgenden nur handlungsleitende Ziele in der Begegnung mit Stotterern aufzeigen:

- a) Der Hörer, der entwicklungsbedingte Sprechunflüssigkeit als Stottern diagnostiziert, sollte über angemesseneres Vergleichswissen verfügen. Dem Sprachbehindertenpädagogen kommt hier prophylaktische Aufklärungsarbeit zu.
- b) »Stottern« muß rechtzeitig von entwicklungsbedingten Unterbrechungen des Redeflusses differentialdiagnostisch abgehoben werden: Stottern ist gestörtes Sprachhandeln in kommunikativen Redesituationen mit körperlichen Belastungsreaktionen, die ein Kind mit Sprechunflüssigkeit nicht zeigt (es ist sachlogisch falsch, von physiologischem Stottern zu sprechen). Die Diagnose »Stottern« bedarf sofortiger therapeutischer Interventionen, damit der Aufbau von verhaltenssteuernden Konzepten des Versagens nicht erfolgen kann.
- c) Stottern ist eine Störung, die durch die kommunikative Dyade Sprecher — Hörer bedingt wird und auf sie zurückwirkt. Stottertherapie muß folglich Kommunikationstherapie sein. Therapieziel ist partnerschaftliche Kommunikation. Therapeutische Maßnahmen setzen hier zunächst die Kenntnis der Struktur von kommunikativem Sprachhandeln in schulischen und vor allem außerschulischen Sprechsituationen voraus. Nur die Beobachtung von Gesprächssituationen kann Aufschluß darüber geben, ob pragmatisches Sprachhandeln durch Fehlreaktionen unterbunden wird (vgl. *Kroppenberg* 1977). Handlungsirrelevantes Verhalten sollte erkannt und aufgegeben werden.
- d) Auch der Therapeut als Hörer sollte nichtkommunikatives Verhalten — auch nichtverbaler Art — erkennen und kontrollieren. Ein Stotterer ist ein Sprecher, der den Kommunikationspartner braucht. Wichtig für ihn ist das Eingehen auf den Inhaltsaspekt seiner sprachlichen Äußerung.
- e) Hat der Sprecher ein Konzept seiner Sprachverwendungs- und Sprachhandlungsunfähigkeit aufgebaut, so muß zur Vermeidung sozialer Verhaltensauffälligkeiten kommunikatives Handeln auf nonverbaler Ebene erfolgen. Hier ist der Platz für nonverbale Kommunikationsspiele.
- f) Der Sprecher muß über pragmatische Sprachhandlungspläne zur Befriedigung aktueller Bedürfnisse verfügen können. Über das Rollenspiel können Pläne aufgebaut, erprobt und überprüft werden, ehe sie im Alltag realisiert werden. Bei schulischen Vorhaben, die die Kooperation von Handlungspartnern voraussetzen, können ebenfalls Sprachhandlungspläne erprobt werden.
- g) Die Korrespondenz der Inhalts- und Beziehungsebene einer sprachlichen Mitteilung sollte bewußt sein und in die Sprachhandlung eingebracht werden. Die gespielte Dissonanz von Inhalts- und Beziehungsebene kann die Korrespondenz verdeutlichen.
- h) Sprechsituationen sollten nicht als Versagenssituationen antizipiert werden, die Belastungsreaktionen und Angst hervorrufen. Hierfür ist einmal notwendig, daß der Sprecher in Sprechsituationen Erfolgserlebnisse hat. Systematische Verhaltensbeobachtung bei variierten Sprechleistungsstufen — vorstrukturierte, unstrukturierte, umzustrukturierende, kommunikative Redekonstellationen — kann erfolgsversprechende Sprechsituationen finden lassen. Zum anderen müssen in Sprechsituationen angst-antagonistische Reaktionen aufgebaut werden: Freude, Ärger, Wohlbefinden, Entspannung sind mit Angstreaktionen unvereinbar.
- i) Da die Aktualisierung von Konzepten der Sprachverwendungs- und Sprachhandlungsfähigkeit von vorausgehenden und der Handlung nachfolgenden Bedingungen und Verhaltensweisen gesteuert wird, sind solche Kontingenzen aufzudecken und zu kon-

trollieren. Beeinflussungsgespräche mit Eltern, Lehrern, Mitschülern und dem Stotterer selbst sind unumgänglich.

- k) Entspannungsübungen, die vom grobmotorischen Bereich (Rhythmik) bis zur Kehlkopfmuskulatur reichen (vgl. *Hampel* 1978), können die Belastungsreaktionen steuern helfen und gleichzeitig angstantagonistische Funktionen erhalten. Außerdem können sie einer Dysregulation des Atmungs-, Stimm- und Sprechregelkreises entgegenwirken. Auch rhythmische Sprechübungen können hier positive Effekte bewirken.
- l) Wirksamstes therapeutisches Verhalten scheint mir jedoch zu sein, wenn der Partner des Stotterers hilfreicher Gesprächspartner ist, indem er dem Stotterer ermöglicht, über sich und seine Umwelte, seine Nöte, Ängste, Schwierigkeiten angst- und spannungsfrei zu sprechen.

Literatur

- Braun, O.: Kommunikationspsychologische Aspekte der Sprachrehabilitation bei sprachgestörten Kindern und Jugendlichen. In: Lotzmann, G. (Hrsg.): Sprachrehabilitation durch Kommunikation. München 1975, S. 64—73.
- Butollo, W. H.: Seelische und körperliche Belastungen aus psychologischer Sicht. In: von Eiff, A. W.: Streß — unser Schicksal? Stuttgart 1978, S. 34—49.
- Flügel, F.: Erhebungen von Persönlichkeitsmerkmalen an Müttern stotternder Kinder und Jugendlicher. Sprache — Stimme — Gehör 2 (1978), S. 5—8.
- Grohnfeldt, M.: Die soziale Situation Sprachbehinderter und ihre Auswirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung. Die Sprachheilarbeit 20 (1975), S. 69—76.
- Hampel, E.: Die Hemmungsbereitschaft in der Sprache des Stotterers. Erfahrungen mit Stotterern. Berlin 1978.
- Homburg, G.: Die Pädagogik der Sprachbehinderten. Rheinstetten 1978.
- Iwert, H.: Stottern. Zur Symptomatik und Therapie. Z. Allg. Med. 53 (1977), S. 2143—2149.
- Johnson, W., et al: The Onset of Stuttering. Minneapolis 1959.
- Keese, A.: Der Einfluß des Hörers auf die Entstehung von Redestörungen. In: Lotzmann, G. (Hrsg.): Sprachrehabilitation durch Kommunikation. München 1975, S. 74—80.
- Kittel, G.: Stottern in aktueller Sicht. Sprache — Stimme — Gehör 2 (1978), S. 1—4.
- Kroppenberg, D.: Das familiäre Interaktionsgeschehen als Hintergrund der Stottersymptomatik eines siebenjährigen Jungen. Die Sprachheilarbeit 22 (1977) 5, S. 143—148.
- Leont'ev, A. A.: Sprache — Sprechen — Sprechfähigkeit. Stuttgart 1971.
- Lewin, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern 1961.
- Miller, G. A., Galanter, E., und Pribram, K. H.: Strategien des Handelns. Stuttgart 1973.
- Orthmann, W., und Scholz, H. J.: Stottern. Berlin 1975.
- Tunner, W.: Analyse und Modifikation des Stottterns. In: Kraiker, Ch. (Hrsg.): Handbuch der Verhaltenstherapie. München 1974, S. 445—365.
- Wendlandt, W.: Resozialisierung erwachsener Stotternder. Berlin 1972.
- Westrich, E.: Der Stotterer. Bonn-Bad Godesberg, 1977³.

Anschrift des Verfassers:

Dipl.-Psych. Udo Schoor, Dozent, Fachbereich Sonderpädagogik, PH Reutlingen, Postfach 680, 7410 Reutlingen.

Verein zur Förderung und Betreuung spastisch gelähmter Kinder e.V./Kreis Düren

Für unseren Sonderkindergarten für 30 körperbehinderte und 20 sprachbehinderte Kinder im Vorschulalter suchen wir zum 1. August 1979 oder später

- 1 Krankengymnastin**
- 2 Logopädinnen**

— wünschenswert mit Bobath-Ausbildung. Auf die Bewerberinnen wartet ein interessantes Aufgabengebiet. Selbständiges Arbeiten ist erwünscht. Bezahlung erfolgt nach BAT — 5-Tage-Woche. Großzügige Ferienregelung. Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung, die wir mit den üblichen Unterlagen erwarten. Richten Sie Ihre Bewerbung bitte an Helmut Paulus, 1. Vorsitzender, Höhenstraße 67, 5165 Hürtgenwald, Telefon (02429) 522.

Thesen zur Prophylaxe von Lese-Rechtschreibstörungen¹

1. Die geistigen Voraussetzungen

1.1. Das Erlernen des Lesens und der Rechtschreibung (LR) ist von gewissen geistigen Voraussetzungen abhängig.

1.2. Je besser es um diese Voraussetzungen bestellt ist, um so schwerer haben es sekundäre Störfaktoren, Einfluß zu gewinnen.

1.3. Bei der Prophylaxe sollte man sich daher — ohne die Ausschaltung umweltbedingter Störfaktoren aus dem Auge zu verlieren — zunächst einmal mit den geistigen Voraussetzungen befassen.

1.4. LR baut — phylo- wie ontogenetisch — auf einer gesprochenen Sprache auf. Die gesprochene Sprache erwirbt man über das Hören. Somit sind Sprachhören und Sprechen auch die Basis für LR, d.h. die geistigen Voraussetzungen für LR sind nur über das Sprachhören und eigene Sprechen zu entwickeln.

1.5. Entwicklung läßt sich nicht erzwingen. Ein Angebot von gezielten angemessenen Maßnahmen vermag jedoch fällige Entwicklungen auszulösen und in die gewünschten Bahnen zu lenken.²

1.6. Die Entwicklung zielt auf einen Grad sprachlicher Reife hin, der hier mit »LR-Vermögen« bezeichnet werden soll. Der Begriff beinhaltet außer der Befähigung zum Vollzug der symbolbezogenen geistigen Akte aufgrund einer spezifischen sprachbezogenen Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit³ die Befähigung zum Vollzug der geforderten motorischen Akte.

1.7. Im einzelnen erfordert die Prophylaxe die Beachtung der

1.7.1. visuellen Wahrnehmungs- und Vorstellungsleistungen (Erfassen der Schriftsymbole, der Mundabsehbilder), der

1.7.2. kinästhetischen Leistungen (Bewegungs- und Lageempfindungen im Bereich der Sprechmotorik und Schreibmotorik), der

1.7.3. auditiven Leistungen des Sprachhörens, auf die schon hingewiesen wurde (1.4.), ferner Beachtung des in allen vorgenannten Leistungen enthaltenen

1.7.4. kognitiven Anteils (Prozesse des Verstehens), sowie der

1.7.5. motorischen Leistungen und ihrer kognitiven und sensorischen Basis.

1.7.6. Das Abhängigkeitsverhältnis der vorgenannten Teilvermögen voneinander innerhalb des Sprachfeldes darf nicht unbeachtet bleiben.⁴

2. Die Schwelle

Die LR-Schwelle läßt sich konkret darstellen.

2.1. Das Symbolverständnis muß so weit differenziert sein, daß ein Wort als das begriffen wird, was es ist, nämlich eine Schallform mit anderen Eigenschaften als das mit ihr Gemeinte. Es muß erkannt werden, daß die Bezeichnung und das Bezeichnete zwei verschiedenen Seinsbereichen angehören, daß das Objekt andere Eigenschaften hat als sein Name.

2.2. Wörter als Schallformen müssen einer formalen Beurteilung zugänglich sein. Das Kind soll Wörter heraushören, Silben, Stabreim, Endreim, Rhythmus erkennen, wahrnehmen, wie ein Wort beginnt, wie es aufhört, markante Einzellaute heraushören. Schallfor-

men müssen einen gewissen Objektivationsgrad erreicht, eine gewisse »Substanz« gewonnen haben, damit sie zum Inhalt (Objekt) des Schriftsymbols, des Graphems, werden können (vgl. Anmerkung 3).

3. Die Antriebe (Haltungen, Einstellungen, Motivationen)

3.1. Gemäß 1.4. gilt unsere Einflußnahme dem Sprachehören und Sprechen; darum müssen wir unsere Aufmerksamkeit den Antrieben und Motivationen zuwenden, welche diese Akte in Gang setzen.

3.2. Die Antriebe entwickeln sich am besten in existentieller Sicherheit, in warmer Geborgenheit. In einer solchen Atmosphäre entsteht Kommunikationsbereitschaft, die Fähigkeit, sowohl auf den anderen einzugehen als auch sich selbst darzustellen und zu behaupten.

3.3. Anwendung von Zwang wirkt sich negativ aus. Sprache kann sich nur »von innen heraus« entwickeln. Man gibt angemessene Impulse und wartet ab. Abwehr oder Gleichgültigkeit eines Kindes den gegebenen Anreizen gegenüber lassen erkennen, daß diese verfrüht und unangemessen waren. Mannigfaltige, zielgerichtete und angemessene Hör- und Sprechanlässe zu geben, ist ein Mittel, die Antriebe in Bewegung zu setzen.

3.4. In Erweiterung der Eltern-Kind-Beziehung muß das Kind frühzeitig lernen, Kontakt zu Gleichaltrigen aufzunehmen. Die entwicklungsträchtigsten Anregungen erhält ein Kind durch Gleichaltrige bzw. ein wenig ältere Kinder, während der ausschließliche Umgang mit Erwachsenen die Gefahr birgt, daß sensible Phasen ohne altersgemäße Stimulierung »versanden«. Die Folgen wären Verschiebungen beim Aufbau der Sprachstrukturen, die sich nachteilig auf das LR-Vermögen auswirken können.⁵

3.5. Die Antriebe entwickeln sich um so besser, je angemessener die Motorik einbezogen wird. Körpermotorik ist vor der Sprache da; sie liefert die Instrumentierung. Lust an der Sprache ist auch Lust an der Instrumentierung. Nicht nur die peripheren Sprechorgane sind beteiligt, sondern der gesamte Bewegungsapparat nach Maßgabe der emotionalen Bewertung der Inhalte.⁶

3.6. Antriebe, die sich auf formale Sprachspielereien zum Teil mit Nonsenscharakter richten, bedürfen der Verstärkung. Ihr Auftauchen kündigt eine sensible Phase für sprachformale Werte an, in der die geistigen Voraussetzungen für das LR-Vermögen aufgebaut werden.⁷ In diese Periode fällt auch die Begeisterung für Kinderverse, Reigen- und dergleichen, für die ausgiebig Zeit und Raum zur Verfügung stehen sollte. Diese Phase kündigt sich gelegentlich schon rechtzeitig an (wie ja auch frühes LR-Vermögen keine Seltenheit ist).

3.7. Zum Aufbau von Werthaltungen zugunsten von Gedrucktem kann das Elternhaus durch ein angemessenes Angebot ansprechender Bilderbücher entscheidend beitragen. Nichts wirkt hier mehr verstärkend als Geduld und Ausdauer Erwachsener, den Kindern vorzulesen. Solche Werthaltungen erzeugen unersetzliche Motivation für das Lesenlernen. (Gleichzeitig wird durch das Vorlesen das Gehör für formale Werte empfänglich gemacht, vorausgesetzt, daß die Texte sorgfältig ausgewählt wurden.)

3.8. Antriebe zum Aufbau einer Lesehaltung erhält der Leseanfänger aus dem »guten Können«. Verhelfen wir dem Kind zu günstigen Voraussetzungen, so wird das gute Können nicht auf sich warten lassen.

3.9. Für Antriebe, die sich auf das Schreiben beziehen, gilt das im vorigen Absatz Gesagte. Frustrationen könnten sich aus dem sensomotorischen Unvermögen, der sogenannten »Ungeschicklichkeit der Hand«, ergeben. Die erforderlichen Fertigkeiten sollte

das Kind im vorschulischen Umgang mit Malwerkzeugen erworben haben. Beim frühzeitigen lustbetonten Kritzeln und Malen, das auch der Verstärkung durch den Erwachsenen bedarf und für das ebenfalls reichlich Zeit und Gelegenheit zur Verfügung gestellt werden sollte, erwirbt sich das Kind das Arsenal an verschiedenen gerichteten Strichen, Überschneidungen, Rundungen usw., das es später zur Beherrschung der Buchstaben gebraucht.⁸

3.10. In enger Beziehung zum Problem der Antriebe und Motivationen stehen Probleme des Willens, der Aufmerksamkeit und Konzentration. Sie stellen sich im Rahmen unserer prophylaktischen Überlegungen im Hinblick auf den Erfolg von Maßnahmen. Dem Aufbau solcher Haltungen ist von vornherein Rechnung zu tragen, da sie nicht mit der Einschulung plötzlich vom Himmel fallen können, wenn die frühkindliche Erziehung ihrer Entwicklung abträglich war bzw. nichts dazu beigetragen hat.⁹

4. Organisation prophylaktischer Maßnahmen

4.1. Die Möglichkeit und Bedeutung LR-prophylaktischer Maßnahmen muß ins öffentliche Bewußtsein gerückt werden, d.h. Lehrern, Erziehern und Eltern muß Gelegenheit gegeben werden, sich in Kursen entsprechend vorzubilden.

4.2. Das Ziel organisatorischer Maßnahmen sollte sein,

4.2.1. daß ein möglichst hoher Prozentsatz der schulpflichtig werdenden Kinder die Voraussetzungen zum Lesenlernen mitbringt,

4.2.2. daß kein Kind einem Leselehrgang zugeführt wird, bevor man sich überzeugt hat, ob es den dort auf es zukommenden Anforderungen gewachsen sein wird.

4.3. Vorschulische Einrichtungen sollten nicht mit Leselernspielen dilettieren, sondern sich statt dessen Sprachspielen zuwenden, die auf die Entwicklung des LR-Vermögens zugeschnitten sind.

4.4. An vorschulischen Einrichtungen könnten Fördergruppen zusammengestellt werden, in denen man die LR-gefährdeten Kinder zusammenfaßt.

4.5. Das Risiko des Scheiterns könnte verringert werden, wenn die Schule Gruppen von LR-gefährdeten Kindern von vornherein zusammenfaßt und ihnen zunächst zu den geistigen Voraussetzungen verhilft, bevor man ihnen einen Leselehrgang zumutet.

Anmerkungen

¹ Vgl. zum gleichen Thema: *H. Staps*, Legasthenieprophylaxe durch Früherfassung. Die Sprachheilarbeit 23 (1978) 1.

² »gezielt«: Man muß wissen, was im Einzelfall als Teilziel angestrebt wird, etwa einen Vokalklang innerhalb eines Wortes heraushören, Endreim wahrnehmen und dergleichen.

»angemessen«: Solche Maßnahmen, die im Kind ein Echo auslösen, denen es sich in Erwartungshaltung stellt.

»fällig«: Solche Entwicklungen, die von der Entwicklungsreife her als nächstliegend zu erwarten sind, und zwar geringer differenzierte vor höher differenzierten Leistungen. Es hat natürlich eine Bestandsaufnahme der sprachbezogenen Leistungsfähigkeit voranzugehen. Vgl. dazu Lit.Anmerkung 1 S. 23 f.

³ Vgl. hierzu die Aufschlüsselung unter 1.7.1. bis 1.7.6. Sprachliche Schallformen, Laute, Silben, Wörter, sind Symbole. Wer sie entschlüsseln kann, gelangt zum Symbolinhalt, dem mit der Klangform gemeinten Objekt. Der Spracherwerb basiert auf dieser Bipolarität. Die Fähigkeit des verstehenden Hörens zielt auf das Objekt, die des Sprechens auf die Klangform: Klangform ↔ Objekt. Entsprechend spielt sich das Symbolhandeln im Bereich des Schriftsprachlichen ab: Schriftsymbol ↔ Objekt.

Beim versierten Leser verweist das Schriftsymbol direkt auf das Objekt, beim versierten Rechtschreiber verläuft der Kodierungsvorgang direkt vom Objekt zum Schriftsymbol. Für den Lesenden ergeben sich kompliziertere Verhältnisse. Doch erwirbt er ja auch eine Schriftsprache, die ihm erlaubt, aus einer relativ kleinen Menge Baumaterials eine nahezu unbegrenzte Menge von Schriftsymbolen selbständig zu entschlüsseln oder zu erstellen. Er sieht sich genötigt, aus dem Schriftsymbol zunächst die Klangform zu erstellen, um von dieser zum Objekt zu gelangen: Schriftsymbol → Klangform Klangform → Objekt.

Auch der Schreibenlernende muß das Klangsymbol zum Schriftsymbol in Beziehung bringen, d. h. die Verbindung zwischen Hörzentrum und Sprachzentrum stiften.

Die Bipolarität des Symbolhandelns verlangt als einen Pol stets ein Objekt. Mit dem Zusammenstoßen Symbol—Symbol, zweier gleichnamiger Pole, ist kein Vollzug möglich, es sei denn, eins der Symbole wird zu einem Objekt. So kommen wir nicht darum herum, die Klangform zu verobjektivieren, sie zu einem Objekt, d. h. einem Träger von Merkmalen, zu machen. LR-Vermögen bedeutet also primär die Befähigung zum Merkmalerfassen bei sprachlichen Klangformen, in zweiter Linie die Befähigung für die im technischen Vollzug nötig werdenden sensomotorischen Akte.

- 4 Dadurch, daß ein Klang oder ein graphisches Gebilde ins Sprachfeld gerät, semantischen Bezug hat, also etwas »bedeutet«, gewinnen sie einen neuen Status. Es wird eine besondere Ich-Beziehung hergestellt. Das ist für die Aktivierung der individuellen Antriebe zur Besitzergreifung entscheidend. So ist z. B. jedes Kind von der Darbietung seines Namens unter diesem Aspekt fasziniert und versteht ihn zum ersten Mal als Verschlüsselung seiner eigenen Person. Interesse, Auslösung der Antriebe, Gedächtnisleistungen sind von solchen semantischen Abhängigkeiten her zu verstehen.
- 5 Man kennt Kinder, die sprachliche Gewandtheit vortäuschen; dennoch haben sie LRS!
- 6 Die mimisch-gestischen Ausdrucksbewegungen, die aus den kindlichen Sprach-, Sing- und Reigenspielen nicht fortzudenken sind, geben uns Hinweise. Pantomimische Spiele, mit »Körpersprache« bezeichnet, helfen die Wertschätzung sprachunterstützender Motorik zu erhöhen.
- 7 Sie ist genauso wichtig für den Erwerb der geschriebenen Sprache wie die Lallphase des Kleinkindes für die gesprochene Sprache. Man könnte sie darum die »vorschriftsprachliche Lallphase« taufen, wiewohl der Zeitraum dieser Stufe vorwiegend mit inhaltlich kommunikativer Sprache ausgefüllt ist und die »Lallsymptomatik« nur punktuell in Erscheinung tritt. Kommunikativ sind die sprachformalen Spielereien und Nonsensproduktionen weniger vom Wort her als von der Atmosphäre des gegenseitigen Sichverstehens und In-die-gleiche-Kerbe-Hauens. Die Symptomatik äußert sich darin, daß das Kind beginnt, Interesse für »komische« Wörter zu zeigen, daß es mit veränderten Vokalfolgen und Akzenten jongliert, dieses »ulzig« findet und auch Scherz treibt, indem es Wörter von Begriffsinhalten löst und miteinander vertauscht. In dieser Phase wird nicht nur der Unterbau für die geschriebene Sprache erstellt, sondern auch für das Verständnis von dichterischer Form. Es ist leicht einzusehen, daß eine Überfütterung mit sprachlichen Inhalten unter Vernachlässigung der Sensibilisierung für Sprachformen Disharmonie in der Sprachentwicklung zur Folge hat. Wenn weiter berücksichtigt wird, daß eine solche Überfütterung durch die medialen Konserven Schallplatte, Kassette, Fernsehen heute gang und gäbe ist, wird man sich über sprachliche »Mangelkrankheiten« nicht wundern. Zu ihnen zähle ich die Legasthenie. Die »Vitamine«, die dieser Kost fehlen und die notwendigerweise sprachliche Aufbaukosten enthalten müßte, kann nur ein kommunikativer Partnerbezug liefern (vgl. 3.2.). Dafür bleibt dann zu wenig Zeit. (Wer mit Kindern LR-prophylaktisch arbeiten will, tut gut daran, beide Elternteile zu verpflichten, daß das Kind nicht mehr als eine Kindersendung am Tag zu sehen bekommt.)
- 8 Ich halte es darum für unumgänglich, daß während eines prophylaktischen Kurses dafür Sorge getragen wird, daß man das Kind zum Malen ermutigt und daß man die Ergebnisse mit Interesse verfolgt. Großflächiges Malen auf Tafeln, dafür vorgesehene Wände, Spielplatzasphalt, Sand stimuliert die Funktionslust und löst anfängliche Hemmungen. Fingerfarben, Kreiden, Filzschreiber sollten immer zur Verfügung stehen. Was das »Formenarsenal« anbelangt, so wirft folgende Beobachtung ein Schlaglicht auf Zusammenhänge innerhalb des Sprachfeldes (vgl. 1.7.6.): Ein Kind gab einer zufällig entstandenen Überschneidung zweier Linien in seiner Kritzelzeichnung den Namen »Überstrich«. Mit dieser Benennung entstand ein Begriff, und das graphische Gebilde wurde wiederholbar. Später fand es gegenständliche Benennungen, z. B. »Flugzeug«. Wir erkennen daran, wie Sensorik und Motorik dem kognitiven Bereich verpflichtet sind.

- ⁹ Sie sollten sich bei den prophylaktisch ausgerichteten Spielen und Übungen ohne Zwang ergeben. Das Anbieten zielgerichteter, auf das Kind und seine Bedürfnisse zugeschnittener, Hören und Sprechen stimulierender Anreize, die weder zu leicht sind noch überfordern (vgl. Anmerkung 2), helfen beim Eingewöhnen konzentrierter Aufmerksamkeitshaltung und beim Verharren vor einer Aufgabenstellung.

Anschrift des Verfassers:
Heinrich Staps, Lindenallee 50, 2116 Hanstedt/Nordheide.

G. Heinrichs, Essen

Die Sprachheilarbeit 24 (1979) 3, S. 101—106

Lese-Rechtschreibschwierigkeiten aufgrund sprachlicher Beeinträchtigung *

Bei allen Abhandlungen und Veranstaltungen zum Thema »Legasthenie« sollte es immer um die zentrale Frage gehen: Wie können wir den betroffenen Schülern helfen? Um im Einzelfall konkrete Hilfe anbieten zu können, muß man sich bei verschiedenen Fachdisziplinen informieren.

Von der Psychologie her sind wir gewohnt, die Lese-Rechtschreibschwäche als Lernstörung zu bezeichnen. Diese Disziplin fühlt sich für die Erforschung der Lernvorgänge zuständig. Es werden Anstöße zur Erforschung des psychosozialen Umfeldes gegeben, um die Gründe für die Lernschwierigkeiten der Schüler aufzudecken. Mit Hilfe der Testpsychologie wurde auch versucht, den Begriff »Legasthenie« exakter festzulegen.

Aus der Sicht der Didaktik ist die Lese-Rechtschreibschwäche deshalb von Interesse, weil die Schwierigkeiten der Schüler auch als Schwäche der Lehrenden angesehen werden können, was u.a. auch darin begründet sein mag, daß äußere Bedingungen dem Lehrenden die notwendige Einzelfallhilfe erschweren. Die Lese-Rechtschreibschwäche erscheint somit nicht als Lern-, sondern als Lehrschwäche!

Eine andere Fachrichtung, die sich früher in noch stärkerem Maße mit dem Problemkreis der Legasthenie beschäftigte, ist die Medizin (Psychiatrie, Neurologie). Da jede geistige Leistung auch einer hirnanorganischen Grundlage bedarf, interessiert sich die Medizin für das Problem der Lernstörungen insbesondere dann, wenn hirnanorganische Störungen angenommen werden können.

Zuletzt sei die sprachheilpädagogische Richtung genannt, die im folgenden etwas ausführlicher dargestellt werden soll. Während in den westlichen Ländern das Phänomen der Lese-Rechtschreibschwäche Gegenstand besonders intensiver Bemühungen der Psychologen war, nahm man sich in den östlich orientierten Ländern diesem Problemkreis vielfach von sprachheilpädagogischer Seite an. Wissenschaftler, die die gestörte Sprache zum Gegenstand ihrer Forschung machen, befassen sich auch mit dem Problem der Lese-Rechtschreibschwäche, weil sie in ihr eine Kommunikationsstörung, eine Störung der Schriftsprache sehen (vgl. *Orthmann* 1970).

Die verschiedenen Fachdisziplinen kommen also aufgrund einer unterschiedlichen Ausgangsposition zum Problem der Lese-Rechtschreibschwäche.

Es hat sich inzwischen herumgesprochen, daß das phonetische Prinzip »Schreibe, wie du sprichst!« auf die heutige Rechtschreibung nicht mehr ganz zutrifft. Die Verselbständigung der Schriftsprache wurde u.a. dadurch begünstigt, daß die gesprochene und geschriebene Sprache eine unterschiedliche Kommunikationsfunktion haben. So neigt man

* Vortrag anlässlich des Legasthenie-Kongresses in Mannheim vom 9. bis 13. April 1978.

heute vielfach zu der übertriebenen Ansicht, daß die gesprochene und geschriebene Sprache nichts mehr miteinander verbindet. Man übersieht dabei leicht, daß doch noch zu einem gewissen Teil der deutschen Rechtschreibung — nach *Meier* (1964) 44 Prozent — das phonetische Prinzip wirksam ist. Trotz der überwiegenden mangelnden Lauttreue lohnt es sich nach wie vor, bei einem Kind das Symbolverständnis zu wecken, daß Sprachlaute durch optische bzw. graphische Zeichen (Buchstaben) repräsentiert werden. Wir dürfen nicht vergessen, daß unsere geschriebene Sprache von der gesprochenen Sprache abgeleitet wurde! So wird von sprachheilpädagogischer Seite auf mannigfaltige Beziehungen zwischen Störungen der gesprochenen und Störungen der geschriebenen Sprache hingewiesen.

Stichwortartig sei auf folgende zum Teil statistisch gut abgesicherte Beobachtungen verwiesen:

In Schulen für Sprachbehinderte, in denen der Unterricht bekanntlich nach den Lehrplänen der Grund- und Hauptschule erteilt wird, sowie generell bei sprachgestörten Kindern ist der Anteil an lese-rechtschreibschwachen Schülern signifikant höher als bei anderen Kindern (vgl. *R. Becker* 1967). Schon 1951 (S. 173) schrieb *Mottier*: »Von 48 Fällen mit sprachlichen Ausfällen zeigten 39 deutliche Störungen des Lesens und Schreibens.« Besonders deutlich werden die Beziehungen zwischen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und der Sprachstörung Stammeln. Bei dieser Sprachstörung sind die artikulationsbedingten Mängel dadurch gekennzeichnet, daß Sprachlaute ausgelassen, verwechselt oder nicht normgerecht gebildet werden. Auch im Hinblick auf die Fehlerschwerpunkte finden sich vielfach Ähnlichkeiten. In einem Vergleich der Stammelfehler, die Kleinkinder beim Sprechenlernen machen, zeigten sich bei rechtschreibschwachen Zweit- und Drittkläßlern ähnliche Fehlerschwerpunkte: Buchstabenauslassungen, Verwechslungen und Umstellungen (*Heinrichs* 1972). Der Schluß liegt nahe, daß diese Klanggestaltsfehler, von *R. Müller* Wahrnehmungsfehler genannt, auch ein Hinweis auf sprachliche Defizite bei lese-rechtschreibschwachen Kindern sein können. Insbesondere die Klanggestaltsfehler sind es, die die schriftliche Kommunikation zwischen Schreiber und Leser erschweren, u. U. wird sogar der Sinn verändert wie in dem Beispiel »Bau__« statt »Baum«. Auch wenn das Ziel unserer Rechtschreibbemühungen nicht die lautgerechte, sondern die normgerechte Schreibung sein muß, so gilt es doch zu bedenken, daß für eine schriftsprachliche Verständigung zumindest die Fähigkeit zu einer lautgerechten Schreibung gegeben sein muß. Das Vorkommen vieler Klanggestaltsfehler kann darauf hindeuten, daß die Laut-Buchstaben-Beziehung bei den betroffenen Kindern noch nicht gesichert ist. Daß für die Erklärung von Klanggestaltsfehlern vielseitige Überlegungen (auch sprachliche!) mit einzubeziehen sind, sei an folgendem Beispiel aufgezeigt:

Ein Kind schreibt »kelben« statt »kleben«.

- Dieser Fehler könnte dem optischen Symptomkreis angehören. Das Wortbild erscheint optisch nicht richtig durchgliedert zu sein. (Nach den Untersuchungen von *Oehrle* [1975] haben die meisten Legastheniker keine optischen Schwächen.)
- Könnte etwa eine Linkshändigkeit den Schreibfluß gestört haben? (Unter Linkshändern kann man auch sehr gute Rechtschreiber finden!)
- Diese Fehlerart könnte auch in das Bild einer allgemeinen verzögerten Entwicklung (vielleicht auch einer verlangsamten Hirnreifung) passen.
- Dieser Fehler könnte Ausdruck einer Übermüdung sein. Auch Erwachsene machen derartige Fehler, wenn sie abends übermüdet mit der Schreibmaschine schreiben.
- Der Fehler könnte jedoch auch auf sprechmotorische Mängel hinweisen. Die sprechmotorisch schwierige und beim Spracherwerb erst spät beherrschte Konsonantenverbindung wird vom Kind unbewußt vereinfacht. Das »l« als zweiter Konsonant wird an das Silbenende gebracht: »kel—ben«. In der Mehrheit aller Fälle wird diese

sprechmotorische Vereinfachung anders vollzogen: Die Kinder lassen den zweiten Konsonanten der Verbindung einfach weg. Sie schreiben dann »keben«.

Der größte Teil der Klanggestaltsfehler bei »Legasthenikern« sind übrigens Auslassungsfehler, wobei Konsonantenverbindungen, schwache Vokale und Endungen besonders gefährdet sind (vgl. Kossow 1973).

Da für die geschriebene Sprache andere Prinzipien gelten als für die gesprochene Sprache, kann eine exakte Übereinstimmung zwischen Fehlern in der gesprochenen und geschriebenen Sprache nicht erwartet werden. Dennoch sind Ähnlichkeiten zwischen Stammeln und Lese-Rechtschreibschwäche nicht zu leugnen. Schon in älterer Fachliteratur wird auf enge Beziehungen zum Stammeln hingewiesen. So bezeichnen *Berkhan* (1918) und *Gumpertz* (1927) die Lese-Rechtschreibschwäche als »Schreibstammeln«. Im »Lehrbuch der Stimm- und Sprachheilkunde« von *Luchsinger/Arnold* (1959, S. 458) wird von »verwandten Zuständen« gesprochen. Relativ häufig wird bei diesen Kindern eine gestörte Sprachentwicklung (*Schenk-Danzinger* 1955) und eine »sprachliche Unreife« (*Blomberg* 1951, S. 265) genannt. Es sei auch auf eigene Beobachtungen hingewiesen: Von 89 Legasthenikern hatten nur 52 eine unauffällige Aussprache, und von diesen hatten 65 Prozent als Kleinkind keine Lallperiode mitgemacht. In der Zeit des Lallens werden die Artikulationsorgane eingeübt, was nicht nur eine wichtige Bedeutung für die Sprachentwicklung, sondern offensichtlich auch für das Erlernen der späteren Rechtschreibung hat. In der Literatur finden sich ebenfalls Hinweise darauf, daß die Artikulation, ebenso die unbewußte Koartikulation neben dem Hören Kontrollfunktion für das Schreiben hat. *Nasarova* (UdSSR) fand, daß die Rechtschreibleistung verbessert werden kann, wenn beim Schreiben laut mitartikuliert wird (vgl. *Angermaier* 1977, S. 68). Lehrer der Anfangsklassen wissen, daß Kinder beim Schreiben gerne mitsprechen.

Wegen der großen Bedeutung der Artikulation sei noch einmal auf das Lallen des Kleinstkinds hingewiesen! *Heese* und *Schneider* (1968, S. 172) führen aus: »In die Zeit des Lallens fallen wichtige Stadien der motorischen Reifung, in denen das Kind entsprechender Anregung für seine Entwicklung bedarf... Jede Art von motorischer Förderung kommt zugleich der Bewältigung jener Aufgaben zugute, die sich in der Periode des Übergangs vom Lallen zum Sprechen stellen.« Es erscheint somit erklärlich, daß manche Autoren Beziehungen zwischen Legasthenie und motorischen Störungen sehen, wie sie ja auch zwischen Stammeln und motorischen Störungen bestehen. Bei minimalen zerebralen Bewegungsstörungen gelten Sprachstörungen als obligatorisches Begleitsymptom. Andere Teilsymptome sind normale oder nur gering »erniedrigte Intelligenz, Lernstörungen, allgemeine Koordinationsschwächen, Affektibilität und Konzentrationsstörungen... Nach Angaben der Eltern hat über die Hälfte der Kinder mit minimalen zerebralen Bewegungsstörungen erst am Ende des zweiten Lebensjahres Worte gesprochen. Die Lallphasen können meist nicht angegeben werden, es wird aber angedeutet, daß die Kinder auch nach dem 6. Lebensmonat wenig gelallt haben.« (*Aschmoneit* 1976, S. 52) So forderte der Ärztekongreß in Lindau rhythmische Erziehung für legasthene Kinder, m. E. eine besonders wichtige Forderung für solche Schüler, die häufig Buchstaben auslassen, die Silbenstruktur eines Wortes nicht erkennen, Schwierigkeiten bei der silbenmäßigen Durchgliederung eines Wortes haben und wenig Gespür für den natürlichen Sprachrhythmus zeigen.

Für lese-rechtschreibschwache Kinder, gemeint sind insbesondere die Schüler, die noch nicht einmal lautgerecht schreiben können, vermutet *Kossow* die sprachlichen Minderleistungen hauptsächlich im artikulatorisch-kinästhetischen Bereich. Zuweilen liegt auch eine verminderte phonematische Aufmerksamkeits- oder Differenzierungsfähigkeit vor, die sich in Lautverwechslungsfehlern äußert: »klauben« statt glauben, »im«, »in« statt ihn. Auch auf mögliche Hörausfälle und Schwerhörigkeit ist hinzuweisen. So ist eine

audiometrische Überprüfung erforderlich, wenn besonders häufig derartige Differenzierungsfehler gemacht werden.

Für das Zustandekommen von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten scheinen sprachliche Defizite in sehr hohem Maße bei sogenannten Unterschichtkindern bedeutsam zu sein (vgl. *Valtin* 1974). Diese Schüler fielen nicht nur häufiger durch gestörte Artikulation auf, sie hatten auch weniger Bücher, ihre Eltern waren weniger an Lektüre interessiert, im Elternhaus hatten diese Kinder weniger sprachliche Förderung und Anregung erfahren als die Vergleichsgruppe. Bei Oberschichtkindern zeigten sich dagegen gemäß den Untersuchungen von *Eggert* viele sprachliche Minderleistungen als Restsymptom einer allgemein verlangsamten Gesamtentwicklung.

Zu den genannten sprachlichen Defiziten zählen nicht nur die verringerte Fähigkeit, Sprachliches zu durchgliedern oder Sprachlaute phonematisch und artikulatorisch zu differenzieren, sondern auch die geringe Speicherfähigkeit im sprachlichen Bereich, der geringere aktive und passive Wortschatz (vgl. *Hankammer* 1973) und im Vergleich zu anderen Schülern eine niedrigere Verbalintelligenz (vgl. *Valtin* 1974). Wenn man bedenkt, daß jeder Unterricht muttersprachlicher Unterricht sein soll, wird klar, daß sich derartige Handikaps auch auf andere Schulleistungen auswirken können (vgl. *Knura* 1973). So haben aufgrund der geringeren Sprachförderung Unterschichtkinder in der Schule generell mehr Lernschwierigkeiten.

Schon aufgrund des betroffenen sprachlichen Bereiches ist es erklärlich, daß eine Lese-Rechtschreibschwäche auch auf andere schulische Lernbereiche wie Mathematik ausstrahlt. »Legasthenieverdächtige Kinder«, so stellt *Schubenz* (1970, S. 96) fest, »machen in einfachen und komplexen, in schriftlichen und mündlichen Sprachleistungen mehr Fehler als ihre Vergleichsgruppe.«

Anders als bei der Artikulationsstörung Stammeln scheint die Redestörung Stottern in vielen Fällen Folge einer durch die Legasthenie hervorgerufenen Schulangst zu sein. *Lory* z. B. schreibt der Lese-Rechtschreibschwäche eine neurotische Entwicklung zu, was erklären kann, daß *Schenk-Danzinger* zu den möglichen Begleitsymptomen auch das Stottern zählt. Nach *Westrich* (1968, S. 15) ist Stottern »Folge eines situativen Erlebnisnotstandes«. Eine Lese-Rechtschreibschwäche ist eben nicht nur eine unterdurchschnittliche Schulleistung, wie *Angermaier* (1977) in seiner Erwiderung an *Schlees* Kritik richtig bemerkt. Eine Lese-Rechtschreibschwäche hat u. U. eine Lebensbedeutsamkeit, die sich auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung negativ auswirkt! Sie ist eine Kommunikationsstörung auch im weiteren Sinn: Nicht nur die schriftsprachliche Verständigung zwischen Schreiber und Leser wird erschwert, sondern auch die zwischenmenschlichen Beziehungen (Sozialverhalten!) werden aufgrund dauernder Mißerfolgserlebnisse empfindlich gestört.

Über Zusammenhänge zwischen Sprachstörungen und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten gibt auch ein Tonband, das nebst Beiblatt über die Landesbildstelle Rheinland-Pfalz erhältlich ist, weitere Auskünfte. Grundsätzlich sollte der Legasthenie-Lehrer die bei Kindern am häufigsten vorkommenden Sprachstörungen und ihre Beziehungen zu Rechtschreibschwierigkeiten kennen.

Hinweise auf Hilfen

Aus sprachheilpädagogischem Aspekt, der ein sehr wichtiger, aber nicht immer der alleinige Gesichtspunkt sein darf, werden für lese-rechtschreibschwache Schüler folgende Hinweise auf Hilfen angebracht sein:

1. Kommunikationstraining (Interaktion) auf der Grundlage einer entkrampften und ermutigenden Erziehung: Sprachförderung durch Gespräch, freies Erzählen.

2. Sprachförderung durch Verbesserung des muttersprachlichen Unterrichts. Vier Stunden Sprache im Stundenplan des ersten Schuljahres ist m. E. zu wenig. Die Lehrer der Anfangsklassen sollten auch entsprechende Fortbildungsveranstaltungen besuchen.
3. Sprachförderung durch Sprachspiele, da durch sie in motivierender Weise verschiedene Sprachbereiche trainiert und auch soziale Verhaltensweisen geübt werden (vgl. *Heinrichs 1974; Lüdeke 1978*).

Beispiel für sprachliches Merktraining: »Kofferpacken«, Sozialform: Kreis

Erstes Kind: »Meine Tante fährt nach Amerika und nimmt einen Koffer mit.« Zweites Kind: »Meine Tante fährt nach Amerika. Sie nimmt einen Koffer und eine Bürste mit.« Drittes Kind: »Meine Tante fährt nach Amerika. Sie nimmt einen Koffer, eine Bürste und einen Hut mit.« ...

Beispiel für Gliederungstraining (Wortanfang und Wortende), Sozialform: Gruppe

Welche Gruppe nennt (schreibt) innerhalb von 5 Minuten die längste Wörterkette? Afrika Ameise Esel...

4. Gezielte Förderung im sprachlichen auch schriftsprachlichen Bereich, die auf die jeweiligen Bedürfnisse des Kindes abgestimmt ist:
 - bei sprachgestörten Kindern Sprachheilbehandlung;
 - sprachliche Grob- und Feingliederungsübungen, z. B. Wieviel Sätze hat die Geschichte? Wieviel Wörter hat der Satz? Wieviel Silben hat das Wort »Straßenbahnschaffnermütze«? Silbenrätsel, Kreuzworträtsel ...;
 - bei verwechselten Lauten (Buchstaben) phonematische und artikulatorische Unterscheidungsübungen, z. B. Abtasten der Stimmhaftigkeit an der Kehle, Sichtbarmachen des Luftstroms durch Watte (bei den Plosivlauten, wie g—k; b—p), Beobachten der Mundstellung im Spiegel, Veranschaulichung der Lautbildung durch die Handzeichen nach *Kossow (1973)*;
 - Training der Feinmotorik und der Koordination besonders bei MCP-Kindern; Rhythmik, Musikmalen;
 - sprachliches Merktraining u. a. Einprägen eines begrenzten schriftlich zu beherrschenden Wortschatzes durch vielseitige und abwechslungsreiche Übungen unter Beteiligung vieler Sinne wie Schreiben, Sprechen, Sehen, Hören, Tasten.

Trotz einer gewissen mangelnden Lauttreue sind Schreiben und Sprechen Vorgänge, die sich gegenseitig stützen können.

Beispiel: Übung mit dem Cassettenrecorder für ältere Schüler:

Der Schüler sieht den Übungstext durch. Er liest ihn laut vor und nimmt dabei auf. Er hört sich seinen gesprochenen Text ab und vergleicht dabei mit der Vorlage. Er hört kritisch zu, löscht im Bedarfsfall und spricht neu. Anschließend könnte er sich noch den Text selbst vom Band diktieren und das Geschriebene mit der Vorlage vergleichen.

5. Als vorbeugende Maßnahme ist Eltern weniger vorschulisches Lesenlernen, sondern frühe sprachliche Förderung zu empfehlen, die schon von der Geburt des Kindes an zu leisten ist. Dazu ist Elterninformation nötig, die in vielen Fällen auch zu einer Änderung des Erziehungsverhaltens führen muß.

Literatur

- Angermaier, M.: Legasthenie — Pro und Contra. Weinheim 1977.
 Aschmoneit, W. (Hrsg.): Sprachstörungen. Limburg 1976.
 Atzesberger, M.: Sprachaufbau, Sprachbehinderung, pädagogische Hilfen. Stuttgart 1978.
 Becker, R.: Die Lese-Rechtschreibschwäche aus logopädischer Sicht. Berlin (Ost) 1967.
 Blomberg, I.: Arbeit mit lese- und schreibschwachen Kindern. *Pro infirmis* 8 (1951), S. 265.
 Hankammer, H.: Lese-Rechtschreibschwäche als Sprachschwäche. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 24 (1973) 2, S. 73—100.
 Heese, G./Schneider, H.: Die Sonderschule für sprachgeschädigte Kinder. Abhandlung in: *Pädagogische Psychologie der Bildungssituationen*. München/Basel 1968, S. 167—204.

- Heinrichs, G.: Vergleich der Rechtschreibleistungen von Legasthenikern und sprachbehinderten Kindern. Die Sprachheilarbeit 17 (1972) 5, S. 149—156.
- Heinrichs, G.: Sprechen und Sprache. Abhandlung in: Legasthenie — sprechen und spielen (Hrsg. Schulz). München 1974, S. 29—39.
- Knura, G.: Sprachstörung als Lernstörung. Die Sprachheilarbeit 18 (1973) 5, S. 129—138.
- Kossakowski, A.: Wie überwinden wir die Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen? Berlin (Ost) 1961.
- Kossow, H.-J.: Zur Therapie der Lese-Rechtschreibschwäche. Berlin (Ost) 2 1973.
- Luchsinger, R./Arnold, G. E.: Lehrbuch der Stimm- und Sprachheilkunde. Wien 1959.
- Lüdeke, I.: Sprachspiele für die Primarstufe. Limburg 1978.
- Meier, H.: Deutsche Sprachstatistik, Hildesheim 1964.
- Mottier, G.: Über Untersuchungen der Sprache lesegestörter Kinder. Folia Phoniatica 1951³, S. 172—179.
- Oehrle, B.: Visuelle Wahrnehmung und Legasthenie. Weinheim/Basel 1975.
- Orthmann, W.: Zur Nomenklatur der Sprachstörungen. Die Sprachheilarbeit 21 (1970) 6, S. 122—131.
- Schenk-Danzinger, L.: Der Zusammenhang der Legasthenie mit anderen psychischen Faktoren. Referat in: Bericht des internationalen Kongresses für Heilpädagogik. Wien 1955, S. 245—249.
- Schubenz, S.: Neuere deutsche Forschungsansätze zur Aufdeckung der Legasthenieproblematik. Referat in: Lese- und Rechtschreibschwäche bei Schulkindern, PZ-Bd. 2, Weinheim/Berlin/Basel 6 1970, S. 96—97.
- Schwartz, I.: Lese- und Rechtschreibschwäche als heilpädagogische Aufgabe. Reihe: Psychologische Praxis H. 3. Basel 1968.
- Tamm, H.: Grundsätzliche Überlegungen zum Problem der Legasthenie. Referat in: Sprachstörung und Mehrfachbehinderung, Hamburg, 1971, S. 137—142.
- Valtin, R.: Bestimmung der Leseleistung und des Intelligenzquotienten. Abhandlung in: Fernstudienlehrgang Legasthenie, Bd. 1. Weinheim 1974, S. 87—114.
- Westrich, E.: Der jugendliche Stotterer in seiner Selbstdarstellung. Brauweiler 1968.

Anschrift des Verfassers:

Dipl.Päd. G. Heinrichs, Rühlestraße 20, 4300 Essen 1.

Für die Sprachheil- und Kindertagesstätte suchen wir zum 1. Oktober 1979 oder später

1 Sprachtherapeutin oder Logopädin

für die Behandlung von 16 sprachauffälligen Vorschulkindern.

Wir sind eine teilstationäre Einrichtung für sprachauffällige Kinder innerhalb eines Normalkindergartens. Die Tätigkeit erfolgt im Team, das aus Diplom-Psychologen, Sprachtherapeutinnen, einer Gymnastiklehrerin und Erzieherinnen besteht.

Die Vergütung erfolgt nach Gruppe IV.

In Anlehnung an die Schulferien werden 2 Wochen mehr Urlaub gewährt.

Hilfe bei der Wohnungsbeschaffung und ein Zuschuß zu den Umzugskosten werden angeboten.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen werden erbeten an:

**ARBEITERWOHLFAHRT, Kreisverband Bremerhaven e.V.,
Waldemar-Becké-Platz 9,
Telefon (0471) 41 23 42 oder 6 20 58**

Standortanalyse der Bremer Schulen für Sprachbehinderte — Untersuchung des Einzugsgebietes

Zusammenfassung

Die Arbeit zeigt wissenschaftliche Methoden zur Abgrenzung und Differenzierung geographischer Räume auf, hier exemplarisch das Bremer Einzugsgebiet. Die in den Disziplinen Soziologie und Ingenieurwissenschaften entwickelten und im zunehmenden Maße für die Standortplanung an Bedeutung gewinnenden wissenschaftlich abgesicherten Verfahrensweisen können und sollten bei der Planung von Sonderschulen berücksichtigt werden. Die Schulentwicklungsforschung, als Teilgebiet der Raumforschung und Raumordnung, ermöglicht es im zunehmenden Umfang, dezidierte Erkenntnisse aus und über den Planungsraum für sonderschulrelevante Fragestellungen und Problemfelder sichtbar- und nutzbar zu machen. Die Untersuchung macht anhand der Binnen- und Außenpendler deutlich, welchen Belastungen die Schüler und die Institution Schule auf Dauer ausgesetzt sind. Die Transportwege und die daraus resultierenden Zeiten für die Schüler sind zu lang, die anfallenden Kosten sehr hoch. Es soll Anstoß gegeben werden zur Diskussion der Frage der Zentralisierung bzw. der Dezentralisierung von Schulen für Sprachbehinderte in hochverdichteten Räumen.

1. Problemstellung

Das Untersuchungsfeld umfaßt das Stadtgebiet der Freien und Hansestadt Bremen sowie die angrenzenden niedersächsischen Gemeinden. Der Bremer Raum ist zum Zwecke statistischer Erhebungen vom Senator für das Bauwesen in 19 Stadtteile und 88 Ortsteile aufgeteilt worden. Die Schulstatistik in Bremen basiert auf der Stadtteilgliederung. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, ausgehend von der Strukturierung in 88 Ortsteile, vier Faktoren zur Standortbestimmung stadtbremischer Schulen für Sprachbehinderte zu ermitteln. Dies sind

- Anzahl der Sonderschüler pro Ortsteil,
- Feststellung der Durchschnittswerte der räumlichen Distanz Wohnung/Schule/Wohnung und des daraus für die Schüler resultierenden Zeitaufwandes,
- Herkunft und Anzahl der Außenpendler an den Schulen,
- Folgekosten für die Stadt Bremen, bedingt durch die Binnenpendler, resultierend aus der Standortwahl der Schulen.

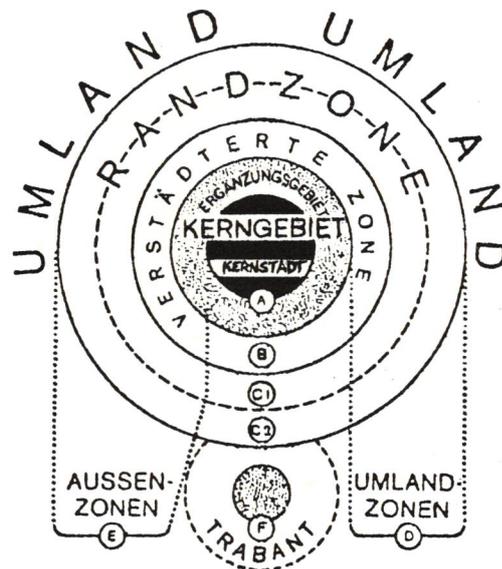
Grundlagen der Untersuchung sind

- Klassenlisten der Schulen,
- kartographisches Material des Senators für das Bauwesen,
- Erhebungen des Landesamtes für Statistik in Bremen.

2. Problemgeschichte

Aus Platzgründen wird auf eine ausführliche Darstellung der Entwicklung in der Raumforschung und Raumordnung verzichtet. Im Grobraaster bleibt festzustellen, daß zu Beginn der 30er Jahre durch *Bobek* (1927), *Christaller* (1933) u. a. die Entwicklung der wissenschaftlichen Grundlagen gelegt wurden. Zugrunde lag der Wille des Menschen, bestimmte Teile des Erdraumes unter Berücksichtigung der Besiedelung, Nutzbarmachung und Gestaltung zu erforschen. Mit der Festlegung der Abgrenzungskriterien für Gemeindetypen durch *Linde* (1953) gelang ein entscheidender Schritt voran; entscheidend für die heutige Arbeit auf dem Gebiet der Raumforschung war der Aufsatz von *Boustedt* (1956), der das den statistischen Landesämtern vorliegende Zahlenmaterial mit einbezog. *Boustedt*, *Müller* und *Schwarz* (1964) legten mit ihrem Gutachten zum Problem der Abgrenzung von Verdichtungsräumen den Grundstein für die gegenwärtigen wissenschaftlichen und rechtlichen Grundlagen. 1965 wurde das Raumordnungsgesetz des Bundes (ROG) in Kraft ge-

Abbildung 1: Das Schema der Stadtregion



setzt; in der Folgezeit wurden über die *Ministerkonferenz für Raumordnung (MKRO)* zweimal die Abgrenzungskriterien neu definiert. Zur schärferen Strukturierung und zur Schaffung vielschichtiger Untersuchungsmöglichkeiten führte *Boustedt* (1970) unter dem Begriff »Stadtregion« ein rein wissenschaftliches Modell als Instrumentarium zu empirisch-quantitativen Beobachtungen von Verdichtungsprozessen ein (siehe Abbildung 1). Dieses Modell macht deutlich, von welcher entscheidenden Bedeutung die Standortwahl einer Sonderschule ist, wenn der Anteil der Pendler möglichst gering gehalten werden soll. *Hollmann* (1970/78) hat den Bremer Raum nach den Schwellenwerten dieses Modells abgegrenzt. Abschließend sei darauf hingewiesen, daß u. a.

- 1972 die Akademie für Raumforschung und Raumplanung einen »Arbeitskreis regionaler Bildungsplanung« im Rahmen der Entwicklungsplanung eingesetzt hat,
- 1973 an der Pädagogischen Hochschule Ruhr in Dortmund die »Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung (AFS)« gegründet wurde,
- 1973/74 das »Institut für regionale Bildungsplanung — Abt. Standortforschung — GmbH« sich etablieren konnte.

Aufsätze von *Kroner* (1974), *Geissler* (1974), *Rolff/Klemm/Hansen* (1974), *Klemm/Rolff* (1977), *Ganser* (1978), *Bauer/Bussigel* (1978) und *Schnabel* (1978) bieten dem interessierten Leser einen Überblick über den gegenwärtigen Stand der Standort- und Schulentwicklungsforschung. Nach *Rolff/Klemm/Hansen* (1974) müssen die Forschungen zur Verbesserung des methodischen Instrumentariums sich vorrangig beziehen auf die Problembereiche

- Entwicklung eines Systems (bzw. Kriterienrasters) zur Bestimmung der optimalen Schulstandorte,
- Entwicklung eines Schülertransportsystems, das sowohl den neuen pädagogischen Gesichtspunkten als auch den ökonomischen Gesichtspunkten entspricht,
- Verfeinerung der (kleinräumigen) Prognoseverfahren für Wanderungsbewegungen der Bevölkerung und Pendlerbewegungen der Schüler.

3. Die Untersuchung des Bremer Einzugsgebietes

3.1. Der Raum

Zentrum des Verdichtungsraumes bzw. der Stadtregion Bremen ist das geographisch festgelegte Stadtgebiet. Eingeschlossen werden niedersächsische Gemeinden. Der heutige Gebietsstand Bremens, eine direkte Folge des Zweiten Weltkrieges, umfaßt eine Fläche von 324,14 qkm bei einer Einwohnerzahl von rund 570 000, was einer Bevölkerungsdichte von 1758 Einwohner pro qkm entspricht. Der Verdichtungsraum Bremen, als neunter von 24 von der MKRO ausgewiesenen Räumen, hat eine Bevölkerung von 707 000 Einwohnern bei einer Gesamtfläche von 470 qkm, was zu einer Bevölkerungsdichte von 1504 Einwohnern pro qkm führt.

3.2. Sonderschulen in Bremen

Organisationsform	Anzahl der Schulen	Anzahl der Schüler
Lernbehinderte	13	2426
Verhaltensauffällige	1	115
Sprachbehinderte	2	410*
Hörbehinderte	1	283
Sehbehinderte	1	74
Geistigbehinderte	2	267
Körperbehinderte	1	196

* einschließlich Vorklassen (Schulkindergarten)

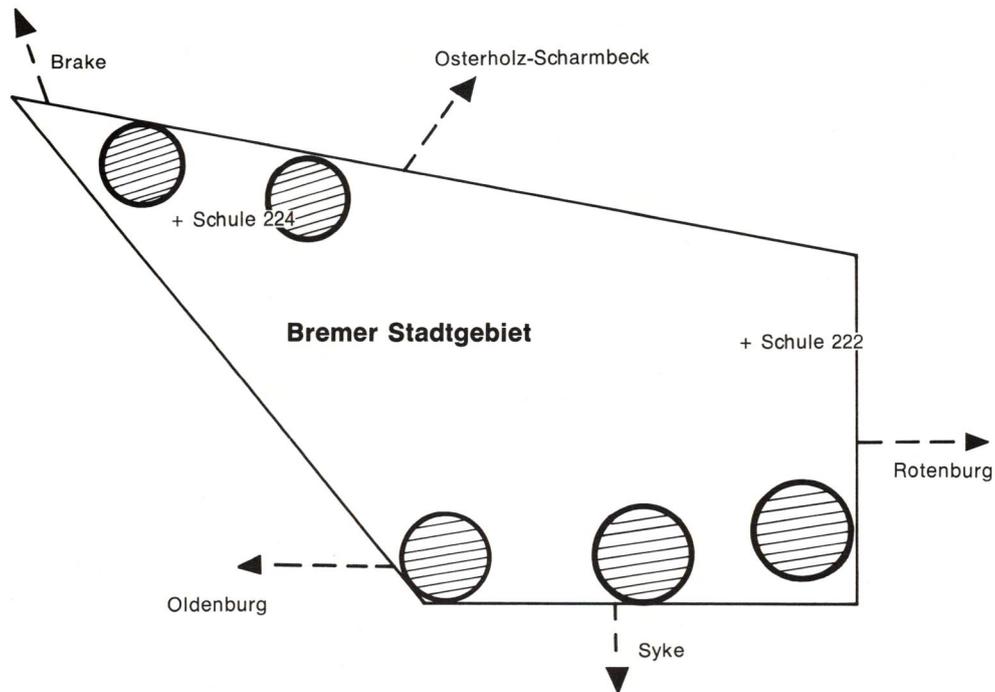
Die beiden Schulen sind die Schule 222 an der Thomas-Mann-Straße und die Schule 224 an der Färber Straße. Erstere liegt im Stadtteil Schwachhausen, einer ruhigen, bevorzugten Wohngegend, etwa 12 Straßenbahnminuten vom Hauptbahnhof entfernt; letztere befindet sich in Bremen-Nord, einem Industrie-Wohn-Mischgebiet, etwa 20 km vom Hauptbahnhof entfernt, im Stadtteil Vegesack. Die Federführung liegt bei der Schule 222.

3.3. Erläuterungen zu Abbildung 2

Die stark vereinfachte Graphik weist die folgenden Tatbestände aus:

- Das Einzugsgebiet zerfällt in Schwerpunkträume. Auffallend ist, daß aus 17 von 88 Ortsteilen, die etwa 40 Prozent des Gesamtgebietes darstellen, keine Kinder kommen,
- in hochverdichteten Neubaugebieten, wie Osterholz-Tenever, Kirchhuchting oder Kattenturm, steigt die Anzahl der sprachbehinderten Schüler stark an, während sie in hochverdichteten Altbaugemeinden, wie Steintor, Hohentor oder Steffensweg, relativ niedrig ist,
- die Ortsteile mit hohem Schülerbesatz liegen an den Entwicklungsachsen des Verdichtungsraumes. Diese Ortsteile waren vor fünf bis acht Jahren kaum besiedelt und grenzen überwiegend an die niedersächsischen Randgemeinden. Die Verdichtung in den niedersächsischen Gemeinden an den Entwicklungsachsen hat in den vergangenen Jahren sprunghaft zugenommen. Der Hauptgrund dieser Entwicklung für ein- bis zweikernige Verdichtungsräume sind die sogenannten Wanderungsverluste. Gründe hierfür sind u. a. das Bedürfnis des Städters, nach einer gewissen Vermögensbildung die erhöhte Wohnqualität des Stadt-Umland-Gebietes zu nutzen,
- die Entwicklungsachsen des Verdichtungsraumes folgen den vorhandenen, günstigen Verkehrsadern in das Stadtumland. An ihren Endpunkten liegen zentrale Orte, die überwiegend zu Mittelzentren ausgebaut werden,
- der Anteil der Binnenpendler ist der jeweiligen Lage der Schulen im Stadtgebiet entsprechend unterschiedlich.

Abbildung 2: Herkunft der Schüler (skizzenhafte Darstellung)
aus hochverdichteten Räumen und Entwicklungsachsen



3.4. Die Außenpendler

Tabellarische Übersicht

Schule	Klasse	Schüler	Pendler	Wohnort
222	0	23	3	Worpswede, Delmenhorst, O.-Scharmbeck
222	1	45	2	Lilienthal, O.-Scharmbeck
222	2	54	—	
222	3	62	5	Rotenburg, Koebbinghausen, Bremerhaven, Ottersberg (2)
222	4	26	3	Bremerhaven (3)
222	5	17	4	Dannenberg, Ohrel-Windershausen, Bremerhaven (2)
222	6	17	1	Riede-Felde
222	7	14	—	
222	8	13	1	O.-Scharmbeck
222	9	7	—	
224	0	12	—	
224	1—4	120	5	Leuchtenburg, Ritterhude, Platjenwerbe, Bardenfleet, Schwanewede
224	5—9	—	—	

Auffallend sind die 6 Außenpendler aus Bremerhaven. Hier liegt eine mittlere Entfernung vom Elternhaus bis zur Schule von 76 km vor! Die anderen Pendler weisen eine mittlere Entfernung zwischen dem Zuhause und der Schule 222 von 34 km auf. Die Pendlerentfernungen an der Schule 224 sind wesentlich kürzer.

3.5. Ergebnisse der mittleren Entfernungen der Binnenpendler

Tabellarische Übersicht

Schule	Klassenstufe	mittlere Entfernungen (in km)
222	0	18,3
222	1—4	17,6
222	5—9	21,0
224	0	5,2
224	1—4	8,5

Die Ergebnisse machen deutlich, daß die Schule 224 relativ günstig im Einzugsgebiet liegt. Ein Mittelwert von 3,3 km für den Hinweg zur Schule ergeben für den Schultag eine mittlere Transportzeit von 46 Minuten. Bedingt durch die steigende Verdichtung in Bremen-Nord werden sich im Trend Überhangwerte für längere Fahrzeiten ergeben.

Die Standortwahl der Schule 222 führt zu langen, zeitraubenden An- und Abfahrten der Schüler. Die mittlere Entfernung, die von den Schülern pro Schultag zurückgelegt werden muß, beträgt 18 km. Hieraus ergibt sich eine mittlere Fahrzeit von 95 Minuten pro Kind.

3.6. Folgekosten, bedingt durch die Standortwahl*

	Schule 224	Schule 222
Gesamtzahl der Schüler	132	378
Binnenpendler	36	181
Anteil in Prozent	27,3	62,8
Außenpendler	5	19
Anteil in Prozent	3,8	6,6
Schulbusse	3	10
Kosten pro Tag in DM	230,0	1 400,0
Kosten pro Schuljahr in DM	41 400,0	252 000,0

* Nach Angaben der senatorischen Dienststellen

Die angesprochenen Transportzeiten, in Verbindung mit dem sehr hohen Binnenpendleranteil, lassen die Kostenschere zwischen den beiden Schulen stark zuungunsten der Schule 222 an der Thomas-Mann-Straße auseinandergehen.

4. Übergreifende Betrachtung und Ausblick

Aus der Sicht der Integration Behinderter (*Deutscher Bildungsrat 1973 und Rolff/Hansen/Klemm 1974*) ist es in Bremen gelungen, diese Schulen nicht an die Peripherie der Stadt oder in einen Ortsteil mit Gettocharakter abzudrängen. Eine Standortanalyse, hier ausschließlich bezogen auf das stadtbremische Einzugsgebiet, macht deutlich, von welcher Bedeutung die Ergebnisse aus der Raumforschung und Raumordnung für die Schule und daraus resultierend für die gesamte Schülerschaft sind. Es geht hier nicht darum, im nachhinein Kritik an der neugebauten Bremer Schule (222) zu üben, sondern es wird angestrebt, Forschungsansätze und Teilergebnisse aus anderen, nichtpädagogischen Wissenschaften sinnvoll für die Belange der Behindertenpädagogik zu nutzen, was die Neuplanungen oder Umstrukturierungen von Altbauten angeht. Der *Deutsche Bildungsrat* hat 1976 Studien zur Standortplanung von Bildungseinrichtungen vorgelegt, die auch dem Trend folgen, die zu betrachtende und zu analysierende Region aus der Sicht der Standortforschung transparenter zu machen.

Im Zentrum aller Überlegungen bei der Planung, Erstellung und Nutzung von Bildungseinrichtungen im Bereich der Behindertenpädagogik stehen die Problemfelder der Zentralisierung bzw. der Dezentralisierung. Dies ist nicht nur in erster Linie eine Frage der Ökonomie, sondern im zunehmenden Maße eine Frage der physischen und psychischen Belastbarkeit sprachbehinderter Schüler.

In Bremen ist man einen Mittelweg gegangen. Dem Prinzip der Zentralisierung folgend, hat man eine großzügig ausgestattete Schule gebaut, die den jetzigen und kommenden Platzbedarf nicht abzudecken vermag. Den Überlegungen der Dezentralisierung nachgebend sind sieben Außenstellen eingerichtet worden, damit der Schülerüberhang in den überwiegend hochverdichteten Stadtregionen annähernd abgedeckt werden kann. Die weitersteigende Verdichtung in den aufgezeigten Schwerpunkträumen wird das Gefälle zuungunsten der getroffenen Standortwahl der Schule Thomas-Mann-Straße nicht unerheblich ansteigen lassen, zumal die räumliche Distanz zwischen den Orts- und Stadtteilen und der Schule sehr groß ist.

Literatur

- Bauer, K.-O., und Bussigel, M.: Schulentwicklung als Lösung von Versorgungsproblemen. In: Bauer, K.-O., und Rolff, H.-G. (Hrsg.): Innovationen und Schulentwicklung. Weinheim 1978, S. 2—34.
- Bobek, H.: Grundfragen der Stadtgeographie. In: Geographischer Anzeiger 1927. Hannover 1973, S. 3—11.
- Boustedt, O.: Abgrenzung von Agglomerationen im Ausland — Verfahrensweisen der amtlichen Statistik. In: Raumforschung und Raumordnung, 14. Jg. Hannover 1956, S. 2—8.
- Boustedt, O.: Stadtregionen. In: Handwörterbuch der Raumforschung und Raumordnung, Bd. 1. Hannover 1970, S. 3207—3237.
- Boustedt, O., Müller, G., und Schwarz, R.: Zum Problem der Abgrenzung von Verdichtungsräumen. In: Mitteilungen aus dem Institut für Raumordnung, Heft 61. Bad Godesberg 1964/1968.
- Bund-Länder-Kommission: Bildungsgesamtplan, Bd. I und II. Stuttgart 1973.
- Christaller, W.: Die Zentralen Orte in Süddeutschland. Jena 1933 und Darmstadt 1968.
- Deutscher Bildungsrat: Zur Standortplanung von Bildungseinrichtungen, Bd. 58. Stuttgart 1976.
- Ganser, K.: Raumbedeutsame Instrumente für ein Bundesraumordnungsprogramm. In: Informationen zur Raumentwicklung 1978, Heft 1. Bonn 1978, S. 1—4.
- Geißler, C.: Infrastruktur im Bildungswesen. In: Veröffentlichungen der Akademie für Raumforschung und Landesplanung; Forschungs- und Sitzungsberichte, Bd. 44. Hannover 1974.
- Hollmann, H.: Die Neuabgrenzung der Stadtregion Bremen-Delmenhorst. In: Veröffentlichungen der Akademie für Raumforschung und Landesplanung, Forschungs- und Sitzungsberichte, Bd. 93. Hannover 1974, S. 216—221.
- Hollmann, H.: Stadt- und Landregionen in Norddeutschland. In: Arbeitsmaterial, Akademie für Raumforschung und Landesplanung, Nr. 12. Hannover 1978, S. 1—35.
- Klemm, K., und Rolff, G.: Zur Dynamik der Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1977, S. 551—562.
- Kroner, G.: Das Untersuchungskonzept der Bundesforschungsanstalt für Landeskunde und Raumordnung zur Neuabgrenzung der Verdichtungsräume. In: Informationen zur Raumentwicklung, Heft 4. Bonn 1974, S. 151—156.
- Linde, H.: Grundfragen der Gemeindetypisierung. In: Raum und Wirtschaft, Forschungs- und Sitzungsberichte der Akademie für Raumforschung und Landeskunde, Bd. 3. Bremen 1953, S. 34—41.
- Ministerkonferenz für Raumordnung (MKRO): betrifft, Heft 11. Bonn 1971, S. 2—41.
- Rolff, H.-G., Hansen, G., und Klemm, K.: Die Stufenschule — Ein Leitfadensplan zur kommunalen Schulentwicklungsplanung. Stuttgart 1974.
- Schnabel, F.: Durchsetzungsprobleme der Raumordnung im öffentlichen Sektor. In: Informationen zur Raumentwicklung, Heft 1. Bonn 1978, S. 29—47.
- Statistisches Landesamt Bremen: Statistische Berichte 1969 bis 1978.
- Anschrift des Verfassers:
Klaus Diederichsen, Sonderschullehrer und Dipl.-Päd., Kölner Straße 6, 2800 Bremen 41.

**Einbanddecken für »Die Sprachheilarbeit«
Doppeljahrgang 1977/78**

stehen zum Preise von 8,— DM zuzüglich Porto zur Verfügung. Wir bitten um Bestellungen.
Wartenberg & Söhne GmbH, Theodorstraße 41, 2000 Hamburg 50

4. Mitgliederversammlung der Ständigen Dozentenkonferenz

Die Ständige Dozentenkonferenz für Sprachbehindertenpädagogik führte am 26./27. Januar 1979 in Mainz die 4. Mitgliederversammlung unter internationaler Beteiligung durch. Dabei verabschiedete sie ihre Satzung und bestätigte für die kommenden zwei Jahre Prof. Dr. Lothar Werner, Heidelberg, als Vorsitzenden und Frau Prof. Angela Keese, Dipl.-Psych., ebenfalls Heidelberg, als Stellvertreterin.

Mitglieder der Ständigen Dozentenkonferenz können satzungsgemäß alle Lehrkräfte (Hochschullehrer, Wissenschaftliche Mitarbeiter) werden, die hauptamtlich im deutschsprachigen Raum in der Ausbildung von Sprachbehindertenpädagogen tätig sind. Darüber hinaus besteht für den Personenkreis, der diesen Bedingungen nicht entspricht, die Möglichkeit zu kooptierter Mitgliedschaft.

Anträge zur Aufnahme in die Ständige Dozentenkonferenz werden an den Vorsitzenden, c/o Pädagogische Hochschule — Fachbereich VI — Keplerstraße 87, 6900 Heidelberg, erbeten.

Neben der Erörterung einer Reihe weiterer Fragen (z. B. Logopädie — Sprachbehindertenpädagogik) nahm die Diskussion eines vom Erziehungswissenschaftlichen Beirat der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik vorgelegten Arbeitspapiers »Merkmale pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten« einen breiten Raum ein. Es ist vorgesehen, dieses Papier zu gegebener Zeit in geeigneter Form durch die Autoren veröffentlichen zu lassen.

Die 5. Mitgliederversammlung der Ständigen Dozentenkonferenz ist für den 5. Oktober 1979 in Wien vorgesehen.

L. Werner

XI. Internationales Symposium der Deutschen Akademie für Psychoanalyse (DAP)

Congreßzentrum Hamburg, 15.—19. November 1979

Thema: »Psychoanalytische Therapie von Kindern und Jugendlichen«

1. Die Geschichte der Entwicklungs- und Persönlichkeitstheorien in den verschiedenen psychoanalytischen Schulen
2. Biologische und psychologische Aspekte kindlicher Entwicklung
3. Pränatale Ich-Entwicklung

4. Die Bedeutung des ersten Lebensjahres für die kindliche Ich-Entwicklung
5. Die Rolle der Primärgruppe und ihrer Dynamik für die Psychogenese und Ich-Struktur
6. Die Entwicklung kindlicher Sexualität, Aggression und Kreativität
7. Symbiosekomplex/Ödipuskomplex
8. Ich-strukturelle Störungen bei Kindern: Anklitische Depression, Autismus, Psychosomatische Reaktionen, Aggressionsstörungen, Borderline- und Neurosenaspekte
9. Theorie und Praxis psychotherapeutischer Maßnahmen bei Kindern unter besonderer Berücksichtigung der Zusammenarbeit mit den Eltern
10. Familientherapie
11. Fokale Kurztherapie
12. Jugendlichenherapie unter Berücksichtigung der Arbeit in Heimen
13. Arbeit mit verwahten Jugendlichen, Drogenabhängigen und Randgruppen
14. Prävention von psychischer Erkrankung durch psychoanalytische Kindergärten und andere entsprechende Einrichtungen
15. Die Rolle der Familie und neue Wege menschlichen Zusammenlebens

Kongreßgebühr: 300 DM (nach dem 1. August 1979 350 DM), Studenten 150 DM. Bankkonto: Berliner Commerzbank, Konto Nr. 511 495 401 (BLZ 100 400 00).

3. Kongreß der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

vom 3. bis 6. Oktober 1979 in Wien

Tagungsthema: Sprachbehinderungen und Gruppenaktivitäten

3. 10. Vormittags: Tag der offenen Tür in Sprachheileinrichtungen. Nachmittags: Konzert des klassischen Wiener Schrammelquartetts. — Begrüßungsabend Restaurant »Alte Schmiede«, Wien 1, Schönlaterngasse 9 (keine Parkplätze)
4. 10. 9.00 Uhr: Begrüßung und Eröffnung, anschließend bis 18.00 Uhr Referate und Diskussion. — Gesellschaftsabend im Palais Palfy
5. 10. 8.30—12.00 Uhr: Referate und Diskussion. Am Nachmittag Fahrt mit einem Sonderzug nach Retz (Niederösterreich), Heurigenabend
6. 10. 9.00—11.30 Uhr: Praktika. Anschließend Abschlußveranstaltung.

Kongreßort: Pädagogische Akademie des Bundes in Wien, Ettenreichgasse 45 a
Kongreßbüro: 3. 10., ab 17.30 Uhr, »Alte Schmiede«, ab 4. 10. am Kongreßort, ab 7.30 Uhr
Kongreßbeitrag: 250,— ö.S.
Anfragen: Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, A-1170 Wien, Schule Kindermann-gasse 1.

18. Internationaler Kongreß für Logopädie und Phoniatrie

veranstaltet von der American Speech-Language-Hearing Association, 4.—7. August 1980 in Washington, D.C., USA.

Hauptreferate:

Björn Fritzell, Schweiz; Kenneth Moll, USA:

Das Praktikum in Logopädie und Phoniatrie

Richard L. Schiefelbusch, USA:

Sprach- und Hörstörungen der Schwerbehinderten

Nobuhiko Isshiki, Japan:

Weitere Fortschritte in der Phonochirurgie

Julio B. de Quirós, Argentinien:

Der Einfluß von Hörstörungen auf die Entwicklung der Sprache

Weitere Vorträge (Aphasie, Audiologie, Sprache, Alter, Neurophysiologie).

Kongreßsprachen: Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch. Simultanübersetzungen aller Plenums-vorträge.

Anmeldung von Vorträgen usw. (bis 1. Oktober 1979) und Auskünfte: IALP Congress, 10801 Rockville Pike, Rockville, Maryland 20852, USA.

Internationaler Kongreß für Erziehung und Bildung Hörgeschädigter

veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Hör-Sprach-Geschädigten e. V. und dem Bund Deutscher Taubstummlehrer, 4.—8. August 1980 in Hamburg.

Vorträge, Diskussionen, Arbeitsgruppen, Studien-fahrten, Ausstellungen und touristische Rahmen-veranstaltungen.

Angaben über Themen und Referenten sind in der Vorankündigung noch nicht enthalten.

Weitere Informationen erteilt German Convention Service, Hamburg Office, Hohe Bleichen 13, 2000 Hamburg 36.

Sonnenberg-Tagungen 1979

(aus dem Veranstaltungsprogramm)

10. 7.—19. 7. Innere Grundschulreform und Praxis des offenen Unterrichts
27. 8.— 5. 9. Die Rolle von Sport, Spiel und Freizeitgestaltung im Rehabilitations-prozeß
9. 10.—17. 10. Verhaltensauffälligkeiten als Lern-behinderung im sozialen Umfeld und Möglichkeiten der Rehabilitation

Tagungsstätte: Internationales Haus Sonnenberg bei St. Andreasberg/Oberharz

Informationen und Anmeldung: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Postfach 2940, 3300 Braunschweig, Telefon (0531) 49242.

Die Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e. V.

führt ihre diesjährige Tagung vom 5. bis 8. Oktober 1979 in der Universität Heidelberg durch.

Das Tagungsthema ist Fragen der **mündlichen Kommunikation in Studium und Ausbildung** gewidmet und umfaßt die Bereiche Vorschule, Schule, Hochschule, außerschulische Bildung, darstellende Kunst und Medien.

Anschriftänderung

Einrichtungen des Sprachheilwesens

5. Auflage, S. 159.

Die Anschrift des Geschäftsführers der Gesellschaft für Hirntraumatologie und klinische Hirn-pathologie lautet: Dr. med. R. Walch, Landgraf-enplatz 1, 6382 Friedrichsdorf.

2 Dipl.-Pädagogen mit sonderpäd. und sprachheilpäd. Ausbildung, zur Zeit tätig in Berlin, suchen Möglichkeiten, zusammen oder getrennt im Bundesgebiet sonder-/sprachheilpädagogisch tätig zu sein.

Angebote unter Chiffre-Nr. Sp 0103 an den Verlag Wartenberg & Söhne GmbH, Theodorstraße 41 w, 2000 Hamburg 50.

Diskussion

Jedes Publikationsorgan ist auf Rückmeldungen aus dem Kreis der Leserschaft angewiesen. Wiederholt haben wir deshalb anlässlich der Rechenschaftsberichte in den Delegiertenversammlungen unserer Bundestagungen zu reger Diskussion aufgefordert, um dadurch letztlich die Qualität dieser Fachzeitschrift zu verbessern und sie den Wünschen der Bezieher noch mehr anzupassen. Leider war die Resonanz — abgesehen von einzelnen mündlichen Bekundungen — niemals sehr groß. Um so erfreuter sind wir, nachstehend auszugsweise einen Brief von Axel Holtz, Reutlingen, veröffentlichen zu können, in dem dieser sich mit dem Problem der Rezensionen befaßt. Da wir seit jeher der Rubrik »Bücher und Zeitschriften« einen erheblichen Stellenwert für die Meinungsbildung und auch für die Weiterentwicklung der Sprachbehindertenpädagogik in Theorie und Praxis beimessen, wollen wir dieses Thema gern zur Diskussion stellen und darüber hinaus — ausnahmsweise — die von Holtz verfaßte »kritische Rezension« über ein in Heft 1/1979 bereits vorgestelltes Buch veröffentlichen.

Die Redaktion

Auszug aus dem Brief von Axel Holtz, Gellertstraße 29, 7410 Reutlingen:

... Als regelmäßiger Leser der Zeitschrift »Die Sprachheilarbeit« begrüße ich es außerordentlich, wenn Sie, wie z. B. im Heft 1/1979, neueren Büchern und Zeitschriften mehrere Seiten zur Vorstellung einräumen. Solche Rezensionen der neueren Fachliteratur sind meines Erachtens ein unabdingbarer Bestandteil einer modernen Fachzeitschrift, und insofern verdient diese Rubrik grundsätzlich eine positive Aufnahme. Problematisch und unzureichend ist dann häufig jedoch die inhaltliche Gestaltung dieser Rezensionen.

Es reicht einfach nicht aus, in groben Zügen den Inhalt des entsprechenden Buches vorzustellen, um dann mit einer pauschalen Empfehlung die Besprechung abzuschließen.

Damit ist der Informationsgewinn für den Leser oft nicht größer, als wenn er in Bibliotheken oder Buchhandlungen den Inhalt oder Einband einer Neuerscheinung überfliegt.

Eine Rezension sollte hingegen deutlicher den Inhalt eines Werkes *kritisch* durchleuchten, auf einige problematische oder schwache Stellen der Arbeit hinweisen, empfehlenswerte Aspekte herausheben, das Gelesene in Beziehung zu anderen Publikationen setzen usw.

Ich glaube, daß man keinen Kollegen, dessen

Buch zur Debatte steht, verletzt, wenn man sachlich kritisiert und hinterfragt. Schließlich lebt doch auch ein Autor davon, durch Kritik an seiner Arbeit in dieser weiterzukommen. ...

Kritische Rezension

Peter A. Fiedler und Renate Standop: Stottern.

Wege zu einer integrativen Theorie und Behandlung. Urban und Schwarzenberg, München/Wien/Baltimore 1978. 224 Seiten. Band 15. Fortschritte der Klinischen Psychologie. Kartoniert 28,— DM.

Mit dem Buch von Fiedler/Standop liegt ein weiteres Glied der nicht endenden Literaturkette zum Phänomen Stottern vor. Weshalb sich diese Arbeit positiv von anderen Darstellungen abhebt und worin ihre Schwächen liegen, das soll hier kurz skizziert werden.

Die beiden Autoren versuchen auf der Basis eines Überblicks, einer Zusammenschau relevanter Forschungsergebnisse zum Stottern, eine integrative Theorie und Therapie zu konstruieren. Schon beim Zusammentragen der bisher gewonnenen Erkenntnisse zum Stottern fällt positiv auf, daß hier ausführlicher als in den meisten anderen deutschsprachigen Publikationen zum Problem die amerikanische Literatur berücksichtigt und ausgewertet worden ist. Mit diesem Literaturfundament erarbeiten Fiedler/Standop ihre theoretischen Säulen, die Neuropsychologie und die Lerntheorie/Verhaltenstherapie, mit deren Hilfe somatische und psychologische Aspekte des Stotterns verbunden werden sollen. Dabei werden in einer recht fragwürdigen Zuordnung die somatischen Ansätze als eher für die Entstehung und Verursachung des Stotterns geeignet angesehen, während psychologische Erklärungen sich mehr um die Entwicklung und Aufrechterhaltung des Stotterns bemühen. Ein solcher Versuch der Zuordnungen, so vorsichtig und flexibel er von den Autoren auch gehandhabt wird, scheint mir doch als grundsätzliche Feststellung zu simpel, auch wenn er von einer neuropsychologisch-lerntheoretischen Orientierung aus oberflächlich verständlich wirkt.

Problematisch wird dann auch die neuropsychologische Erklärung des Stottersymptoms, wobei man vor allem auf die Ergebnisse des Lee-Effekts zurückgreift. Stottern wird modellhaft verständlich, indem die Autoren davon ausgehen, daß zahlreiche Reize, hauptsächlich solche, die vom eigenen Sprechen ausgehen und über die Luft-, Knochen- und kinästhetischen Kanäle im sensorischen System eingehen, nicht mehr integriert wer-

den können, weil diese Sprachrückmeldungen zeitlich stark interferieren. Daraus folgt das Stottern, weil eine Sprechkontrolle durch diese Integrations-schwierigkeiten, bedingt durch Feed-back-Interferenzen, behindert oder verhindert wird.

So interessant und fruchtbar diese Überlegungen sind, so verwunderlich ist es jedoch, daß Fiedler/Standop diese neuropsychologische Theorie aufstellen, ohne zumindest zwei Autoren zu berücksichtigen, deren neuropsychologische Erkenntnisse in der Sprachbehindertenpädagogik diskutiert werden; ich verweise auf Arbeiten von Luria und Graichen.

Gerade mit den neueren Aufsätzen von Graichen läßt sich nachweisen, daß ein neuropsychologischer Ansatz, wie oben bereits kritisiert, recht wenig zur Ätiologie einer Störung, sondern viel mehr zu ihrer funktionalen Charakteristik zu sagen hat. Ebenfalls mit Graichen und seinem Konzept der Teilleistungsschwächen läßt sich darlegen, daß Fiedler/Standops »Interferenztheorie« nur einen Ausschnitt aus den zahlreichen neuropsychologischen Möglichkeiten zur Erklärung von Stottersymptomen darstellt. Ich verweise auf die ungeheuer komplexen Mechanismen in der hierarchisch-sequentiellen Regulation von Sprachproduktionen, z. B. auf die Probleme in der Programmstabilität und der fehlerhaften Automatisierung, Aspekte, die beim Stottern Relevanz beanspruchen können. Überzeugender wird der theoretische Unterbau von Fiedler/Standop in ihren psychologischen Erklärungsversuchen, wo man ausgesprochen kritisch vor allem lerntheoretische Überlegungen zusammenträgt.

Die besten Teile des Buches sind allerdings die folgenden Abschnitte zur Diagnostik und Therapie des Stotterns, hier findet auch der Praktiker, sehr systematisch und übersichtlich präsentiert, zahlreiche Hinweise, wie man umfassend und verschiedene Ansichten integrierend diagnostiziert und therapiert.

In der Diagnostik lehnt man sich an ein Modell aus der Verhaltenstherapie von Schulte an, das die Autoren für das Problem Stottern konkretisieren. Dabei wird in die Bereiche »Beschreibung der Sprechstörung, Beschreibung der Sozialstörung und weiterer Verhaltensauffälligkeiten, differentialdiagnostische Eingrenzung der Sprechstörung, Bedingungsanalyse und einige allgemeine Über-

legungen zur Vorbereitung therapeutischer Maßnahmen« unterteilt. Zu jedem Bereich werden zahlreiche Hinweise gegeben. Mit diesem dreißig-seitigen Katalog zur Diagnostik dürfte wohl die differenzierteste und umfangreichste Check-Liste zur Diagnose des Stotterns im deutschsprachigen Raum vorliegen, deren einzigartiger Wert auch durch kleine Unstimmigkeiten im Detail nicht gemindert wird. (So findet man unter »Lesen eines Standardtextes« die Empfehlung, emotional wenig belastende Texte zu wählen, einige Zeilen weiter unter der Rubrik »Freies Sprechen« kommt dann der Themenvorschlag »Erlebnisse aus der Kindheit«.)

Der umfangreichste Teil des Buches wird der Behandlung gewidmet, entsprechend dem diagnostischen Teil wird auch hier systematisch ein großes Repertoire von Techniken und Hilfen zusammengetragen. Man unterteilt in Maßnahmen, die das Sprechen direkt angehen, in vorausgehende und begleitende Maßnahmen (Atmungs- und Entspannungsübungen), in Maßnahmen zur Behandlung der Sozialstörungen und in Maßnahmen, die den Stotterer befähigen sollen, sein Sprechen selbst zu kontrollieren und sein Stottern selbst zu modifizieren.

Damit wird deutlich, daß man sich auch in den Fragen zur Behandlung des Stotterns an Vorstellungen orientiert, die hauptsächlich in der Verhaltenstherapie diskutiert und praktiziert werden. Vor allem der Praktiker, der sich mit dieser Richtung des therapeutischen Handelns anfreunden kann, findet bei Fiedler/Standop eine Fülle bedeutender Tips, die auch nach ihrer Einsatzmöglichkeit im Kindes-, Jugendlichen- und Erwachsenenalter differenziert werden.

Gerade diese präzisen, sauber systematisierten Angaben zur Diagnose und Therapie des Stotterns machen das Buch im Vergleich zu manch anderer Darstellung dieser Art praktisch wertvoll und begründen eine Lektüreempfehlung für jeden, der mit stotternden Menschen pädagogisch-psychologisch tätig ist. Dabei sollte aber auf gewisse theoretische Unzulänglichkeiten (neuropsychologischer Ansatz) und Einseitigkeiten (lerntheoretische Orientierung) hingewiesen werden. Auch das völlige Fehlen von Kasuistik sollte zum Schluß als kleines Manko nicht unerwähnt bleiben.

Axel Holtz

Anschriftenänderungen unserer Bezieher

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

Wartenberg & Söhne GmbH
Theodorstraße 41w 2000 Hamburg 50

Würdigungen

Ehrung für Otto-Friedrich von Hindenburg

Am 1. Februar 1979 wurde unserem Kollegen, dem Landesgruppenvorsitzenden der Landesgruppe Niedersachsen, Herrn Sonderschulkonrektor i. R. Otto-Friedrich von Hindenburg, das Verdienstkreuz des Landes Niedersachsen am Bande verliehen.

Herr von Hindenburg arbeitete von 1952 bis 1975 an der Schule für Sprachbehinderte (Albert-Liebmänn-Schule) in Hannover; seit 1970 war er der Konrektor der Schule.

Über die Versorgung sprachbehinderter Schulkinder hinaus interessierte ihn schon bald die frühe Entwicklung von Kindern, die Prophylaxe bei möglichen Sprachstörungen bzw. deren vorschulische Therapie. Er und Günter Randt, der 1964 verstorbene Kollege, waren in Hannover die Pioniere der praktischen Arbeit am sprachbehinderten Vorschulkind. Die Arbeiterwohlfahrt war schon zu Anfang der sechziger Jahre Partner bzw. Träger dieser Arbeit. So erinnert sich die Berichtende an manchen Besuch in Kindergärten unter dem Aspekt der möglichen Einrichtung von Sprachheil-Kindergartengruppen an allgemeinen Kindergärten. Von heutigen Bemühungen ausgehend, kann man die damalige Arbeit wirklich als wegweisend betrachten (vgl. Günter Randt: Einrichtungen für vorschulpflichtige Sprachgestörte. In: Die Rehabilitation der Sprachgeschädigten und das Bundessozialhilfegesetz [Tagungsbericht Marburg]. Hamburg 1965.).

Das eindeutige Verdienst von Hindenburgs liegt in der Ausweitung der Arbeit am Vorschulkind über das sprachheilpädagogische Üben hinaus. Hier setzte er seine Fähigkeiten als Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeut (Psychologe) ein. Auch heute noch arbeitet er in diesem Sinn; jetzt mit Kindern und Eltern und in der Fortbildung von Sozialpädagogen. Wenn er dazu humorvoll meint, in seinem Alter stünde ihm sowohl die Großvaterrolle den Kindern gegenüber als auch die Vaterrolle Eltern und Sozialpädagogen gegenüber zu, so wissen wir, daß er die Arbeit im Günter-Randt-Haus (Sonderkindertagesstätte für hör- und sprachbehinderte Vorschulkinder) entscheidend mit vorbereitet und in seinem Sinne geprägt hat und das auch weiterhin tut.

In seiner Eigenschaft als leitender Therapeut wirkt er an den Beschlüssen des Fachgremiums für Sprach- und Hörbehinderte am Gesundheitsamt

der Landeshauptstadt Hannover mit. So hat die von ihm geleistete Früherkennungs- und Frühbetreuungsarbeit zu dem Strukturwandel in Hannover beigetragen. Durch die Vorverlagerung der sprachheilpädagogischen Arbeit in den Vorschulbereich (Sonderkindertagesstätte, Vorklassen) werden hier mehr als 80 Prozent der Sprachbehinderten in allgemeine Schulen integriert.

Neben der Arbeit im Frühbereich und der Arbeit als Lehrbeauftragter an der Evangelischen Fachhochschule in Hannover ist Herr von Hindenburg seit nunmehr 30 Jahren in der Erwachsenenbildung an der Volkshochschule tätig. Hier bewirken die von ihm geleiteten Kurse Nachbetreuung und Sprachschulung im weiteren Sinne.

Wir freuen uns für Herrn von Hindenburg und seine Gattin und für Niedersachsen über die an ihn ergangene Ehrung und wünschen dem Geehrten noch viele Jahre voller Schaffenskraft in dem ihm eigenen Optimismus beim Anpacken neuer Aufgaben.

Die Deutsche Gesellschaft schließt sich nach dem gelungenen Jubiläumskongreß in Hannover besonders gern mit Gratulation und guten Wünschen für den Vorsitzenden der Landesgruppe Niedersachsen an. Hildegard Schneider-Haber

Tilman Walther zum Sonderschulrektor ernannt

Nach 6jähriger Tätigkeit verließ Herr Tilman Walther die Pädagogische Hochschule Reutlingen, an der er als Sonderschuloberlehrer wesentlich am Aufbau des Lehrbereichs Sprachbehindertenpädagogik beteiligt war.

Wir danken Herrn Walther für seine engagierte Tätigkeit und wünschen ihm in seinem neuen Wirkungskreis als Sonderschulrektor der Sonderschule für Sprachbehinderte in Esslingen viel Erfolg. Grohnfeldt

Sonderschullehrer Gerhard Fichtner abgeordnet an die Pädagogische Hochschule Reutlingen

Mit Wirkung vom 15. November 1978 wurde Herr Sonderschullehrer Gerhard Fichtner an die Pädagogische Hochschule Reutlingen abgeordnet. Viel Erfolg bei der neuen Tätigkeit! Grohnfeldt

Prof. Dr. Dr. H. von Bracken 80 Jahre †

Am 21. Mai 1979 beging Herr Prof. Dr. Dr. H. von Bracken, Ehrenmitglied der Landesgruppe Hessen unserer Gesellschaft, seinen 80. Geburtstag.

Wir beglückwünschen auf diesem Wege noch einmal einen von unseren größten Förderern der Behindertenpädagogik, der sein ganzes Lebenswerk in erster Linie den behinderten Kindern und dabei ganz besonders den hör- und sprachgeschädigten unter ihnen gewidmet hat.

Prof. Dr. Hans Georg Rockemer †

Am 10. April 1979 verstarb das langjährige Mitglied der Landesgruppe Hessen, Herr Prof. Dr. Hans

Georg Rockemer, zuletzt als Fachhochschullehrer in Berlin tätig.

Die Landesgruppe Hessen und unsere Deutsche Gesellschaft verlieren mit Prof. Rockemer einen Praktiker, Lehrer und Forscher, der zu großer Hoffnung für die Fortentwicklung der Sprachbehindertenpädagogik Anlaß gab.

Gerhard Schulz †

Im Mai 1979 verstarb unser Kollege und Mitglied Gerhard Schulz aus Gießen.

Er war als Sprachheilpädagoge an der Martin-Buber-Schule (Schule für Praktisch Bildbare) in Lahn-Gießen tätig.

Sein Tod hinterläßt eine Lücke.

Landesgruppe Hessen

Aus der Organisation

Landesgruppe Hessen

Bericht über die 4. Berchtesgadener Tage

Die in der Zeit vom 2. bis zum 7. April 1979 stattgefundene überregionale Fortbildungsveranstaltung der Landesgruppe Hessen im Lehrerheim Schloß Fürstenstein in Berchtesgaden war nach Ansicht der Teilnehmer und Gäste besonders erfolgreich. Auch von der Organisation her konnten gewisse Schwächen der 3. Tagung vermieden werden, und so gelang besonders die Integration zwischen Berufsanfängern, erfahrenen Sprachheilpädagogen und den an der Sprachheilarbeit interessierten Pädagogen und Erziehern diesmal voll und ganz.

Neben zahlreichen Erfahrungsberichten, Anfragen und Diskussionsbeiträgen von allen Teilnehmern und Tagungsgästen standen folgende Referate und Arbeitsvorhaben durch Mitglieder des engeren Teilnehmer- und Mitarbeiterkreises im Mittelpunkt:

1. Hannes Aschenbrenner, Wien: Zum österreichischen Sprachheilwesen.
2. Anni Braun, München: Bericht über eine Arbeitsgruppe zur Reform der sprachbehindertenpädagogischen Erziehung, Unterrichtung und Behandlung sprachbehinderter Schüler.
3. Ulrich Dorsch, Idstein: Zur Theorie und Praxis der Atem- und Stimmbehandlung (mit praktischen Übungen).
4. Marianne Keplinger, Leonding/St. Isidor: Über Behandlungs-, Erziehungs- und Unterrichtsmethoden in den Schulen für mehrfachbehin-

derte Kinder im Behinderten-Kinderdorf St. Isidor bei Linz/Oberösterreich (Zur Exkursion am 5. April 1979).

5. Marianne Keplinger und Anton Rumler, Linz: Organisation und Leitung der Exkursion zum Kinderdorf mit Außenstelle Hartheim.
6. Hinrich Scheef und Armin Wiebe, Lensahn/Ostholstein: Über Methoden der Frühförderung sprachbehinderter Kinder mit Beispielen aus Ostholstein.
7. Arno Schulze, Marburg/Lahn: Seminar über Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel an Schulen für Hör- und Sprachbehinderte (mit Material- und Buchausstellung).
Zum Erlaß zur Einrichtung von Sprachheilklassen an Regelschulen, über Begutachtungsprobleme und zur Kostenübernahme bei Sprachbehandlungen.

Auf die einzelnen Beiträge wird in folgenden Hefen noch näher eingegangen, heute soll nur hervorgehoben werden, daß die schon beinahe traditionelle Exkursion zum Kinderdorf diesmal einen zu noch tieferem Nachdenken anregenden Höhepunkt fand durch die Einbeziehung der Außenstelle Hartheim, wo auch die Gedenkstätte für diejenigen behinderten Kinder besucht wurde; die in der Zeit des Nationalsozialismus dort als »lebensunwert« getötet wurden.

Eines der wichtigsten Nebenergebnisse war auch auf dieser Tagung wieder die mit ihr verbundene Öffentlichkeitsarbeit. Wie bereits in den Vorjahren, wurden zahlreiche Anfragen aus der Bevölkerung beantwortet, und es wurde in vielen Fällen auf die

Landesgruppe Bayern oder auf Förderungsmöglichkeiten in der Nähe hingewiesen. Kurgäste aus dem Ort und Lehrerheim nahmen gern und interessiert die Gelegenheit wahr, über die Sprachbehindertenpädagogik sowie über das Sprachheilenwesen überhaupt zu hören, wozu unsere Tagungsplakate und -ankündigungen werbewirksam beitrugen.

Die 5. Berchtesgadener Tage werden wiederum um Ostern 1980 abgehalten werden und in der Zeit liegen, wenn in Bayern und Hessen gleichzeitig Ferien sind, damit die leidige Beurlaubungsfrage für Teilnehmer aus dem Schuldienst umgangen werden kann. Interessenten werden schon jetzt gebeten, sich für unsere Tagung freizuhalten, die folgende Themenkreise umfassen wird: 1. Zur Atem-, Stimm- und Aphasiebehandlung. 2. Sprachtherapie bei Mehrfachbehinderten, schulisch, vorschulisch und in Einrichtungen der Lebenshilfe usw. 3. Zum gegenwärtigen Stand der Stotterforschung und -therapie. 4. Standespolitische Fragen.

Arno Schulze

Bericht der Landesgruppe Bayern

Am Samstag, dem 12. Mai 1979, hielt die Landesgruppe ihre traditionelle Frühjahrstagung mit Mitgliederversammlung in München ab. Der 1. Vorsitzende konnte neben zum Teil von weit angereisten Mitgliedern auch einige Vertreter des öffentlichen Lebens begrüßen. So hatten wir die Freude, die Lehrstuhlinhaberin für Sprachbehindertenpädagogik an der Universität München, Frau Prof. Dr. Kotten-Sederqvist, den Referenten für Fragen der Sonderpädagogik am Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Herrn Ministerialrat Köppl, und den Bürgermeister der Stadt München, Herrn Dr. Zehetmeier, bei uns willkommen zu heißen.

Im Mittelpunkt der Veranstaltung stand das beifällig aufgenommene Referat von Prof. Dr. Homberg, Bremen, zum Thema »Grundlegende Merkmale pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten«. In der anschließenden Diskussion konnten auch aktuelle Fragen mit den anwesenden Ehrengästen besprochen werden.

Nach der Mittagspause fand die turnusmäßig fällige Mitgliederversammlung mit Neuwahlen statt. Nachdem wir unserer Toten gedacht hatten, folgten Geschäftsberichte des 1. Vorsitzenden, der 2. Vorsitzenden über das Referat Öffentlichkeitsarbeit, des Geschäftsführers und des Kassensführers. Die durchwegs erfreulichen Berichte waren dennoch mit Appellen an die Mitglieder angereichert, in unseren Aktivitäten nicht zu erlahmen und insbesondere die doch umfangreiche Arbeit nicht auf die Schultern einiger weniger zu laden.

Die gesamte Vorstandschaft konnte einstimmig

entlastet werden. Während der folgenden Neuwahl mußten zwei Positionen neu besetzt werden. Nach dem Dank für die geleistete Arbeit, insbesondere an die ausscheidenden Mitarbeiter, konnte der Wahlakt eröffnet werden. Die Neuwahl hatte folgendes Ergebnis:

1. Vorsitzender: Klaus Thierbach, Zirndorf-Weiherhof
 2. Vorsitzender und Referent für Öffentlichkeitsarbeit: Georg Knödl, Otzing
- Geschäftsführer: Herbert B. Freisleben, Rimpar
Kassensführer: Adolf Knoll, Bayreuth
Referent für Frühförderung: Richard Schneider, Ingolstadt.

Anschließend wurden die weiteren Tagesordnungspunkte abgehandelt. Dabei stellte die Vorstandschaft den Antrag, anlässlich der Erreichung seines 90. Geburtstages einen *Karl-Heil-Preis* zu stiften. Es ist daran gedacht, die jährlich beste wissenschaftliche Hausarbeit unseres Studienganges an der Universität München damit auszuzeichnen. Ein endgültiger Beschluß soll auf unserer nächsten Tagung im Herbst 1979 in Landshut gefaßt werden.

Nach eifriger Diskussion weiterer regionaler Probleme schloß die harmonisch verlaufene Veranstaltung.

K. Thierbach



LANDSCHAFTS VERBAND RHEINLAND

stellt ein:

Logopädinnen/ Logopäden

— Vergütung nach Bundesangestelltentarif —
(auch als Halbtagskräfte)

in den

Rheinischen Landes- schulen für Körperbehinderte

- | | |
|--------------|----------------|
| — Düsseldorf | — Leichlingen |
| — Euskirchen | — Rösrath |
| — Frechen | — St. Augustin |
| — Köln | — Wuppertal |
| — Krefeld | |

Gewährt werden:

- alle sozialen Leistungen des öffentlichen Dienstes
- 13. Monatsgehalt
- Urlaubsgeld
- 5-Tage-Woche

Bewerbungen werden erbeten an den:

Direktor des Landschafts- verbandes Rheinland,

Kennziffer 12/7 Kennedy-Ufer 2, Landeshaus,
5000 Köln 21, telef. Auskunft: (0221) 82 83 27 03

Bücher und Zeitschriften

Inge Flehmig: Normale Entwicklung des Säuglings und ihre Abweichungen. Früherkennung und Frühbehandlung. Mit einem Beitrag von Kay Rauterberg. Georg Thieme Verlag, Stuttgart 1979. 310 Seiten, 217 Abbildungen. Flexibles Taschenbuch 19,80 DM.

Die auf dem Gebiet der Entwicklungsneurologie weithin bekannte und engagierte Hamburger Fachärztin für Kinderkrankheiten beschäftigt sich in ihrem auf 15jähriger Erfahrung beruhenden Buch mit den Möglichkeiten und Problemen, zerebrale Bewegungsstörungen und andere kindliche Behinderungen (u. a. auf den Gebieten der Sensorik, der Sprache und des Sprechens) frühzeitig, also von den ersten Lebenstagen an, zu erkennen. Dabei stehen hier nicht die extremeren, jedermann erkennbaren Formen zerebraler Bewegungsstörungen im Vordergrund, sondern vor allem die sogenannten »leichteren Fälle«, d. h. die in diagnostischer Praxis eigentlich regelmäßig verkannten, vernachlässigten Fälle, deren Problematik nur sorgfältiger Beobachtung und genauer Kenntnis zugänglich ist. Dem Kinderarzt hierfür Hinweise und Kriterien zur Früherkennung an die Hand zu geben, damit der Säugling möglichst vor dem 5. Monat bereits gezielt gefördert werden kann, ist die von der Autorin bekundete Absicht ihres Buches. Dennoch nimmt die Lektüre des mit einem Beitrag von Rauterberg über die Funktion des Hüftgelenks und dessen (zentrale) Bedeutung für die statomotorische Entwicklung angereicherten Buches nicht nur den Facharzt gefangen. Nicht zuletzt der sich mit dem Fundament seiner Arbeit befassende Sprachbehindertenpädagoge wird es ebenfalls mit großem Gewinn lesen.

Das Buch gliedert sich — was den Beitrag von Flehmig anbetrifft — im wesentlichen in zwei Teile. Der erste, kürzere Teil enthält stärker theoretisch ausgerichtete Informationen über die normale Entwicklung der Motorik und ihre Abweichungen, über Reflexe und Reaktionen (mit beeindruckenden Bildern), über Untersuchungsgesichtspunkte, ferner über die Bedeutung der statisch-motorischen Entwicklung für die Gesamtentwicklung sowie über Kriterien der Früherkennung von Abweichungen der motorischen Entwicklung im Säuglingsalter. Ausführungen über Ursachen und Klassifikation der zerebralen Bewegungsstörung, zur Untersuchungstechnik und Reihenfolge des Untersuchungsgangs und die — gemessen am Gesamtumfang des Buches — leider sehr knappen Hinweise zur Behandlung der zerebralen Bewegungsstörungen (im wesentlichen die Prinzipien der

neurologischen Entwicklungsbehandlung nach Bobath) und anderer Auffälligkeiten beschließen diesen Teil.

Im zweiten Teil wird in sehr lebendiger Art und Weise und anhand faszinierender Bilder die normale Entwicklung aufgezeigt. Vom 1. bis zum 10. Lebensmonat erfolgt dies in Monatsabständen, danach werden der 12., 15. und 18. Lebensmonat herausgegriffen. Der Beschreibung liegt ein gleiches Schema zugrunde: Neben Informationen zur grob- und feinmotorischen Entwicklung werden u. a. auch solche zur Sprachentwicklung, zum sozialen Kontakt, zum Hören und zur Lokalisation von Geräuschen, zum Sehen und zum emotionalen Verhalten gegeben. Die Darstellung zu den ersten vier Monaten sowie diejenige zum achten und fünfzehnten Monat wird jeweils durch Hinweise über Abweichungen in den genannten Entwicklungsbereichen erweitert. Hierdurch will die Autorin auf die überragende Bedeutung der ersten Lebensmonate und auf die dieser Zeit innewohnenden Potenzen zur Bahnung neuer Bewegungsmuster aufmerksam machen.

Diesem Teil des Buches angefügt sind Hinweise für die Mütter zerebral bewegungsgestörter Kinder, die diese bei den täglichen Verrichtungen wie Baden, Füttern, Tragen, Ins-Bett-Legen beachten sollten (»Handling«). Der Anhang enthält Informationen über die Denver Entwicklungsskalen (DES), ein wichtiges Grobuntersuchungsverfahren, mit dessen Hilfe Kinder vom 15. Lebenstag an bis zum 6. Lebensjahr untersucht werden können. Das in den USA entwickelte Verfahren mit 105 Items ist maßgeblich durch die Mitwirkung der Autorin des Buches für deutsche Verhältnisse standardisiert worden.

Literatur- und Sachverzeichnis beschließen ein Buch, dessen Autorin wachzurütteln versteht und welches von einem Engagement und einer Ungeduld zeugt, die obwaltende Fahrlässigkeit auf dem Sektor der Früherkennung nicht länger hinzunehmen. Dieses Buch wird hoffentlich den seit 1971 gesetzlich vorgeschriebenen Vorsorgeuntersuchungen für Neugeborene und Kleinkinder zu besserer Wirksamkeit verhelfen.

Arbeitskreis Neue Erziehung e. V. für Familie, Schule und Gesellschaft (Hrsg.): **Elternbriefe vom 1. bis zum 8. Lebensjahr des Kindes.**

46 vierseitige Briefe in einer Sammelmappe. 11,02 DM (inkl. MwSt).

In Nachfolge der bis 1974 vom Arbeitskreis Neue Erziehung herausgegebenen Peter-Pelikan-Briefe,

die auf Entwicklungen in den USA zurückgingen, werden nunmehr Elternbriefe in neu entwickelter und dem neuesten Kenntnisstand angepaßten Form vorgelegt und an Eltern in einem bestimmten Zeitrhythmus je nach dem Alter ihres Kindes bis zu dessen 8. Lebensjahr verschickt. Im 1. Lebensjahr werden 12 Briefe in monatlichen Abständen, in den folgenden Lebensjahren je 6 bzw. 4 in größeren Abständen zugesandt. (Die hier vorgestellte Sammelmappe, die alle 46 Briefe enthält, ist deshalb eigentlich die untypische Form.)

Drei konzeptionelle Schwerpunkte wurden und werden von den Autoren (Eltern, Kindergärtnerinnen, Pädagogen, Ärzte, Sozialarbeiter, Psychologen, Soziologen und Vertreter von Jugendämtern) verfolgt: Erstens sollen die Briefe die am Erziehungsgeschehen Beteiligten zum Nachdenken über die zuweilen gegenläufigen Interessen anregen. Zweitens sollen Lösungsmöglichkeiten für Konflikte aufgezeigt werden, ohne daß dies etwa in eine Rezeptologie ausartet. Drittens sollen alle Beteiligten zu kooperativem Handeln angeregt werden, wobei die Aktivitäten über den Rahmen der Familie hinausweisen.

Nach der Lektüre der Sammlung wird man feststellen können, daß diese Vorgaben in hohem Maße eingelöst werden konnten. Die Briefe zeichnen darüber hinaus noch eine verständliche Sprache, eine ansprechende Aufmachung sowie eine hohe Aktualität der einzelnen Themen aus. Der Aspekt Sprache/Sprechen wird in 9 von 46 Briefen in ziemlicher Breite und vor allem in sachlich und fachlich versierter Weise behandelt. Nicht zuletzt deswegen könnten die Elternbriefe eine wertvolle Hilfe für die sprachbehindertenpädagogische Elternberatung darstellen und teilweise als Grundlage für eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit dienen. Die Sammelmappe sollte deshalb in jeder Beratungsstelle zu finden sein. Der o. a. Arbeitskreis hat seinen Sitz in 1000 Berlin 15, Kurfürstendamm 67.

Erich Grond: Sozialmedizin. Handbuch für soziale Berufe. Verlag modernes lernen, Dortmund 1978. 580 Seiten. Kunstledereinband 68,— DM.

Das Handbuch soll als Arbeits- und Lernmittel nach den Vorstellungen des Autors dazu beitragen, daß die in sozialen Berufen Tätigen sachgerecht den Behinderten und Kranken Hilfe zur Selbsthilfe leisten können. Das Nachschlagewerk wendet sich an Sozialarbeiter, Sozialpädagogen, Heilpädagogen, Kindergärtnerinnen, Erzieher, Lehrer, Medizin- und Psychologiestudenten. Sein Grundkonzept ist interdisziplinär angelegt, d. h. es wird auf der Basis eines sozio-psycho-somatischen

Modells versucht, den bisher dominierenden medizinischen Handlungsrahmen bei Behinderung oder Krankheit durch Erkenntnisse der psychologischen und soziologischen Forschung zu erweitern. Der Autor, selbst Mediziner, hegt dabei die Hoffnung »auf eine bessere Zusammenarbeit mit anderen sozialen Berufen in der Klinik und ambulant, nicht nur bei der Behandlung und Nachsorge, sondern auch bei der Vorbeugung und Früherkennung und einer gesundheitsbewußten Umweltgestaltung, da die anderen sozialen Berufe die krankmachenden sozialen Bedingungen eher erkennen und die Risiko-Persönlichkeiten eher erreichen als der Arzt« (Seite 25).

Die 33 Kapitel des Buches verteilen sich auf einen allgemeinen und einen speziellen Teil. Im allgemeinen Teil werden in 15 Kapiteln auf 250 Seiten »Gesundheit, Krankheit und Behinderung als soziales, psychisches und körperliches Problem« erörtert. Dazu gehören u. a. die Kapitel Gesundheitswesen in der Bundesrepublik, soziale Sicherheit im Gesundheitsbereich, Einteilungsversuch wichtiger Krankheitsgruppen nach Entstehungszusammenhängen, techno-somatische Umweltfaktoren (z. B. Luft- und Strahlenbelastung), gesellschaftlich beeinflusstes Fehlverhalten (z. B. Rauchen, Alkoholismus, Drogenabhängigkeit), Krankheit und soziale Lage, Sozialberatung und Gesundheitserziehung, Rehabilitation, Beratung und Beratungsinstitutionen. Die 18 Kapitel des speziellen Teils enthalten auf 255 Seiten Informationen über »Behinderungen, häufige Volkskrankheiten, häufige psychosomatische und psychische Krankheiten«. Die ersten Kapitel informieren über die wichtigsten Behinderungsformen. Das 21. befaßt sich mit dem Problem der Sprachbehinderung. Diese Darstellung orientiert sich im wesentlichen an dem bekannten Gutachten des Deutschen Bildungsrates (Beitrag: G. Knura) und an dem Buch von G. Böhme über Stimm-, Sprech- und Sprachstörungen. Die übrigen Kapitel des speziellen Teils bringen Darstellungen zu u. a. Herz- und Kreislauf-erkrankungen und Arteriosklerose, Krebs, allgemeine Psychopathologie, Schizophrenie, Selbstmord und Selbstmordversuch, Sozialpsychiatrie (z. B. Randgruppen der Gesellschaft). Ein Literatur- und Sachwortverzeichnis beschließen das Handbuch.

Das Handbuch ist als Nachschlagewerk für die o. a. Zielgruppen sicher eine wertvolle Hilfe, der zunehmenden Gefahr fachverengender Sichtweisen entgegenzuwirken. Der Zwang zu knapper Darstellung — der Autor übernahm allein aus der entsprechenden Literatur 236 Abbildungen und 142 Tabellen (!) — mußte jedoch unvermeidlich zur Aneinanderreihung einer schier erdrückenden

Fülle von Informationen führen. Es wäre daher gut, wenn im Falle einer zweiten Auflage die Inhalte auf zwei Bände verteilt werden könnten, wobei jeder etwa den Umfang des jetzt vorliegenden haben sollte.

Teu

V. Kiener: Vorlagen für den Lese- und Rechtschreibunterricht. Schubiger Verlag, Winterthur 1978. 29,80 DM.

Mit Kieners Arbeitsblättern wurde ein Arbeitsmittel geschaffen, das sehr vielseitig verwendet werden kann. Es ist für Lehrer, Logopäden, Legasthenietherapeuten gedacht, die dem Kind im Lesen und Schreiben Sicherheit geben wollen. In spielerischer Form wird geübt, die Kinder werden zum bewußten Hören und Sehen angespornt. Sie können Memories herstellen, Kreuzworträtsel lö-

sen, Sätze richtig ergänzen, Reime suchen, kurzum, diese Arbeitsblätter motivieren zum Mitmachen, zum Mitdenken. Die Texte sind zum Teil durch Bilder ergänzt, welche der Vorstellungswelt der Kinder entsprechen und Anlaß zu Gesprächen geben.

Dieses Lese- und Rechtschreibmaterial (drei Mappen zu 48 Übungsblättern zum Kopieren) ist nach sprachheilpädagogischen Gesichtspunkten zusammengestellt. Das Kind lernt mit Lauten, Wörtern, Sätzen spielen, es kommt zu neuen Wortkonstruktionen und erhält mehr Fertigkeit und Freude am Lernen.

Diese begabte Logopädin wird in Kürze noch weitere Arbeitsmappen im gleichen Verlag veröffentlichen und damit Wesentliches zur sinnvollen Unterrichtspraxis beitragen.

Myrtha Signer

Das **Rehabilitationszentrum Bad Segeberg** ist ein Fachkrankenhaus für Rehabilitationsbehandlung von kardiologischen, angiologischen, neurologischen und Stoffwechselerkrankungen.

Im Rahmen der Rehabilitation von überwiegend jüngeren Hemiplegikern suchen wir zum nächstmöglichen Termin

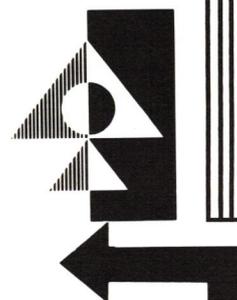
Logopädinnen

zur Verstärkung unseres bestehenden Aphasieteam, das z. Z. besteht aus zwei Logopädinnen, einer Psychologin und dem Leiter der Abteilung. Wir arbeiten eng zusammen mit der Universitätsklinik Hamburg-Eppendorf und der Hamburger Logopäden-Lehranstalt.

Wir bieten günstige Vergütung in Anlehnung an BAT.

Bad Segeberg ist eine Kreisstadt im Herzen Schleswig-Holsteins in landschaftlich reizvoller Umgebung vor den Toren Hamburgs. Bei der Wohnungssuche sind wir Ihnen selbstverständlich behilflich.

Bitte richten Sie Ihre Bewerbung schriftlich an Herrn Dr. Regler, Leiter der Abteilung, oder vereinbaren Sie telefonisch mit dem Sekretariat einen Termin zur persönlichen Rücksprache.



Rehabilitationszentrum Bad Segeberg
2360 Bad Segeberg, Kurhausstraße, Ruf (0 45 51) 40 41



Rüsselsheim — Automobilstadt im Rhein-Main-Gebiet

Die Stadtverwaltung Rüsselsheim, Abt. Kindertagesstätten,
sucht zum nächstmöglichen Termin einen/eine

Logopäden/Logopädin

(Sprachtherapie) mit staatlicher Anerkennung.

Das Aufgabengebiet umfaßt die Früherfassung und Sprachtherapie von Vorschulkindern, die die städtischen und konfessionellen Kindertagesstätten in Rüsselsheim besuchen, sowie die Beratung des Fachpersonals der Einrichtungen.

Rüsselsheim ist mit seinen rund 64 000 Einwohnern eine aufstrebende Stadt im Ballungsgebiet Rhein-Main. Alle weiterführenden Schulen, zahlreiche Anlagen für sportliche Betätigung aller Art sowie ein Stadttheater sind einige der modernen kommunalen Einrichtungen. Verkehrsmäßig hat Rüsselsheim gute Verbindungen zu den Städten Frankfurt/M., Wiesbaden und Mainz sowie zu den naheliegenden Erholungsgebieten des Taunus, des Odenwaldes und des Spessarts.

Wir bieten u. a.:

- gleitende Arbeitszeit
- Vergütung nach BAT (Stellenwert IV a)
- Sonderzuwendung in Höhe eines 13. Monatsgehaltes
- Urlaubsgeld
- zusätzliche Altersversorgung
- Essengeldzuschuß

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sowie Angaben des frühesten Eintrittstermins können bis spätestens 3 Wochen nach Erscheinen dieser Ausgabe eingereicht werden beim

**Magistrat der Stadt Rüsselsheim — Personalamt —
Marktstraße 32 (Postfach 1180), 6090 Rüsselsheim**

Die Gemeinnützige Gesellschaft für Behindertenarbeit m.b.H. sucht zum nächstmöglichen Termin

1 Logopädin

oder **1 sprachtherapeutische Assistentin**

für ihre Sonderpädagogischen Kindergärten für sprach- und lernbehinderte Vorschulkinder.

Bewerbungen sind zu richten an die
**Gemeinnützige Gesellschaft für Behindertenarbeit m.b.H.
Liebigstraße 6, 3012 Langenhagen.**

Das Kinderzentrum Maulbronn e.V.

(Klinik mit Mutter-Kind-Station und Ambulanz für Neuro- und Sozialpädiatrie) wird am 1. Juni 1979 eröffnet.

Für den Aufbau und die Mitarbeit im Team von Ärzten, Psychologen, verschiedenartigen Therapeuten und sozialpädiatrisch orientierten Schwestern suchen wir

2 Logopädinnen(en)

1 Pädaudiologin(e)

Das Funktions- und Personalkonzept richtet sich nach den Erfahrungen der kinderneurologischen Zentren in Mainz und München aus.

Maulbronn ist eine historische Kleinstadt unweit von Stuttgart, in der Nähe der Stadt Pforzheim.

Wohnmöglichkeiten im Personaltrakt sind gegeben.

Richten Sie bitte Ihre vollständigen Bewerbungsunterlagen an die Verwaltung des

Kinderzentrums Maulbronn e.V.

Knittlinger Steige 21, 7133 Maulbronn, z. Hd. v. Herrn Lutz



REHABILITATIONSKRANKENHAUS KARLSBAD

(Akademisches Lehrkrankenhaus der Universität Heidelberg)

7516 Karlsbad-Langensteinbach

(Träger: Stiftung Rehabilitation Heidelberg)

Wir suchen zum nächstmöglichen Termin

Logopäden und Sprachheilpädagogen

die sich für die Behandlung von zentralen Sprachstörungen, vor allem Aphasien und Dysarthrien, von Jugendlichen und Erwachsenen interessieren.

Es wird eine umfassende Einarbeitung in die Aufgabenbereiche der Rehabilitation ermöglicht sowie Fort- und Weiterbildung gewährleistet.

Die Vergütung erfolgt nach BAT je nach Ausbildung und Berufserfahrung, Zusatzaltersversorgung über die VBL, Sozialleistungen wie im öffentlichen Dienst.

Karlsbad-Langensteinbach liegt im bevorzugten Wohngebiet am Schwarzwaldnordrand, Straßenbahnverbindung nach Karlsruhe und Bad Herrenalb, Autobahnanschluß Karlsruhe — Stuttgart.

Nähere Auskünfte erteilt Ihnen gerne Frau Ingrid Apell, Logopädin,
Telefon (07202) 6 15 08.

Ihre Bewerbung richten Sie bitte an unsere Personalstelle, Telefon (07202) 6 13 23.

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:

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

Landesgruppen:

Baden-Württemberg	Peter Griesmaier, Kocherstraße 12, 7032 Sindelfingen
Bayern	Klaus Thierbach, Sperlingstraße 4, 8502 Zirndorf-Weiherhof
Berlin	Ernst Trieglaff, Kiepertstraße 23, 1000 Berlin 48
Bremen	Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4, 2863 Platjenwerbe
Hamburg	Rainer Bangen, Seestraße 15, 2000 Hamburg 52
Hessen	Arno Schulze, Am Schwimmbad 8, 3575 Kirchhain 1
Niedersachsen	Otto-Friedrich von Hindenburg, Wiesenstraße 50 E, 3000 Hannover 1
Rheinland	Dipl. Päd. G. Heinrichs, Rühlestraße 20, 4300 Essen
Rheinland-Pfalz	Prof. Dr. Edmund Westrich, Göttelmannstraße 46, 6500 Mainz
Saarland	Manfred Bohr, Koßmannstraße 16, 6600 Saarbrücken 6
Schleswig-Holstein	Heinz Cremer, Golfstraße 5 a, 2057 Wentorf bei Reinbek
Westfalen-Lippe	Hans-Dietrich Speth, Annettenweg 4, 4401 Laer

Die Sprachheilarbeit, Fachzeitschrift für Sprachgeschädigtenpädagogik

Herausgeber Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.

Redaktion Arno Schulze, Am Schwimmbad 8, 3575 Kirchhain 1 (Landkreis Marburg/Lahn), Telefon (064 22) 28 01

Prof. Dr. Jürgen Teumer, FA 9, Sonderpädagogik

Sedanstraße 19, 2000 Hamburg 13

Telefon: Dienststelle (040) 41 23 39 56, Privat (064 51) 49 31

Verlag und Anzeigenverwaltung sowie Entgegennahme von Abonnementsbestellungen:

Wartenberg & Söhne GmbH · Theodorstraße 41, 2000 Hamburg 50, 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, Am Schwimmbad 8, 3575 Kirchhain 1. Eine Gewähr für den Abdruck kann nicht übernommen werden, deshalb ist, wenn Rücksendung gewünscht wird, Rückporto beizufügen.

Die Autoren erhalten für ihre Beiträge ein Honorar von 10,— DM je angefangene Druckseite. Darüber hinaus werden den Verfassern 30 Sonderdrucke geliefert. Weitere Sonderdrucke sind gegen Bezahlung erhältlich und sind spätestens mit der Korrekturrückgabe beim Verlag zu bestellen.

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

Die Sprachheilarbeit
C 6068 F

Postvertriebsstück —
Gebühr bezahlt

Wartenberg & Söhne GmbH
Druckerei und Verlag
Theodorstraße 41 w
2000 Hamburg 50

HERRN WSS 000199 *0015*
KURT BIELFELD
LEONBERGER RING 1
D 1000 BERLIN 47

Die
Sonnenberg-Klinik
in Bad Sooden-Allendorf

(200 Betten)

sucht für ihre
Sprachabteilung
eine(n)

Logopäden(in)

der (die) eigenverantwortlich die Versorgung der
Sprachgestörten und Kehlkopfloren übernimmt.

Die Abteilung ist seit zwei Jahren funktionsfähig und
bildet einen Teil der onkologischen Fachklinik.

Die Dotierung entspricht der Aufgabenstellung.

Wir bitten um Kontaktaufnahme mit dem
Chefarzt der Klinik, Herrn Dr. med. F. Douwes
Sonnenberg-Klinik, Hardtstraße 13
3437 Bad Sooden-Allendorf, Telefon (05652) 20 72 — 2074