

# Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik



*Jochen Donczik, Emmerting*

**Rechenschwäche – Beziehungen zu Sprachstörungen**

*Marika Padrik, Tartu (Estland)*

**Entwicklung und Förderung der Wortbildungsfähigkeit**

*Anne Huber, München; Mark Onslow, Sydney*

**Intervention bei frühem Stottern**

*J. Bachmann, B. Königstein, B. Jäger, J. Mosler, Frankfurt*

**Modell zur Verbesserung der Berufsreife...**

*Christian W. Glück, Susanne Schickel, München*

**Phonemdiskrimination bei Vorschülern (2. Teil)**

5

2001

46. Jahrgang/Oktober 2001

ISSN 0584-9470

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs, Herausgeber)

Deutscher Bundesverband der Sprachheilpädagogen e.V. (dbs)



**dgs • Bundesvorsitzender: Kurt Bielfeld, Berlin**  
**dbs • Bundesvorsitzender: Volker Maihack, Moers**

**Landesgruppen:**

**Baden-Württemberg:**

dgs • Peter Arnoldy, Schillerstr. 3-7, 74072 Heilbronn,  
Fax: 0 71 31 / 56 24 75  
dbs • Eva-Maria von Netzer, Eschbacher Str. 17, 79761  
Waldshut, Tel.: 0 77 51 / 55 45

**Bayern:**

dgs • Horst Hußnätter, Borkumer Str. 70, 90425 Nürn-  
berg, Fax. + Tel.: 09 11 / 34 17 55  
dbs • Elisabeth Pannach M.A., Ansprenger Str. 25,  
80803 München, Tel.: 089 / 30 72 44 72 (Mo. 9-12 Uhr),  
Fax: 089 / 30 72 44 74

**Berlin:**

dgs • Thomas Gieseke, Schönwalder Allee 62, 13587  
Berlin, Tel.: 0 30 / 3 75 59 57  
dbs • Manfred Düwert, Ferdinandstr. 6, 16556 Borgsdorf,  
Tel.: 0 33 03 / 50 11 63

**Brandenburg:**

dgs • Michaela Dallmaier, Ringweg 3, 03099 Kolkwitz-  
Limberg, Tel.: 03 56 04 / 4 17 77  
dbs • Dr. Eva Seemann, Großstr. 8, 14929 Treuenbriet-  
zen, Tel.: 03 37 48 / 7 00 00

**Bremen:**

dgs • Prof. Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4,  
27721 Platjenwerbe, Tel.: 04 21 / 63 18 59  
dbs • Christian Boeck, Riesstr. 37, 27721 Ritterhude,  
Tel.: 0 42 92 / 45 50

**Hamburg:**

dgs • Brigitte Schulz, Meiendorfer Mühlenweg 32, 22393  
Hamburg, Tel.: 0 40 / 60 01 25 33  
dbs • Ulrike Bunzel-Hinrichsen, Norderquerweg 148,  
21037 Hamburg, Tel.: 0 40 / 7 23 83 90

**Hessen:**

dgs • Friedrich Schlicker, Tielter Str. 16, 64521 Groß  
Gerau, Tel.: 0 61 52 / 95 03 60  
dbs • Barbara Jung, Bahnhofstr. 11, 34497 Korbach,  
Tel.: 0 56 31 / 91 36 36

**Mecklenburg-Vorpommern:**

dgs • Dirk Panzner, Steffenshäger Str. 4b, 18209 Redde-  
lich, Tel.: 03 81 / 4 00 83 50  
dbs • Kommissarisch: Karin Grambow, Mauritius-Kirch  
Str. 3, 10365 Berlin, Tel.: 0 30 / 5 54 16 42

**Niedersachsen:**

dgs • Manfred Backs, Lange-Hop-Str. 57,  
30559 Hannover, Tel.: 05 11 / 52 86 90

dbs • Sabine Beckmann, Peperfeld 60, 30457 Hannover,  
Tel.: 05 11 / 46 34 31

**Rheinland:**

dgs • Dr. Reiner Bahr, Rethelstr. 157, 40237 Düsseldorf,  
Tel./Fax: 02 11 / 68 55 74  
dbs • Petra Simon, Geriatisches KH Elbroich,  
Am Falder 6, 40589 Düsseldorf,  
Tel.: 02 11 / 7 56 02 41

**Rheinland-Pfalz:**

dgs • Klaus Isenbruck, Am Buchbrunnen 14, 55743 Idar-  
Oberstein, Tel.: 0 67 84 / 13 34  
dbs • Heike-Dagmar Heymann, Im Schönefeld 26, 55543  
Bad Kreuznach, Tel.: 06 71 / 8 96 52 74

**Saarland:**

dgs • Frank Kuphal, Albertstr. 18, 66265 Heusweiler,  
Tel.: 0 68 06 / 1 34 76  
dbs • Heike-Dagmar Heymann, Im Schönefeld 26, 55543  
Bad Kreuznach, Tel.: 06 71 / 8 96 52 74

**Sachsen:**

dgs • Antje Leisner, Platanenstraße 14, 01129 Dresden,  
Tel./Fax: 03 51 / 8 48 29 86  
dbs • Katrin Schubert, K.-Liebknecht Str. 1, 01796 Pirna,  
Tel.: 0 35 01 / 52 87 70

**Sachsen-Anhalt:**

dgs • Regina Schleiff, Pölkenstraße 7, 06484 Quedlin-  
burg, Tel.: 0 39 46 / 70 63 35  
dbs • Beate Weber, Bernburger Str. 21, 06108 Halle,  
Tel.: 03 45 / 5 32 39 11

**Schleswig-Holstein:**

dgs • Holger Kaack-Grothmann, Starnberger Str. 69a,  
24146 Kiel, Tel.: 04 31 / 78 34 28  
dbs • Annette Grafs, Grossflecken 13-15, 24534 Neu-  
münster, Tel.: 0 43 21 / 48 88 85

**Thüringen:**

dgs • Jens Baumgärtel, Am Teufelsbett 26, 98617 Uten-  
dorf, Tel.: 0 36 93 / 47 90 12  
dbs • Karin Grambow, Mauritius-Kirch Str. 3, 10365 Ber-  
lin, Tel.: 0 30 / 5 54 16 42

**Westfalen-Lippe:**

dgs • Hermann Grus, Zur Hünenburg 2, 48691 Vreden,  
Tel.: 0 25 64 / 25 60  
dbs • Iris Knittel, Elberfelderstr. 68, 58095 Hagen,  
Tel.: 0 23 31 / 2 11 15

**Geschäftsstellen:**

**dgs**  
Goldammerstraße 34, 12351 Berlin  
Telefon: 0 30 / 6 61 60 04  
Telefax: 0 30 / 6 61 60 24 oder 6 01 01 77 (Schule Bielfeld)  
dgs-Homepage: [www.dgs-ev.de](http://www.dgs-ev.de)  
Email-Adresse: [info@dgs-ev.de](mailto:info@dgs-ev.de)

**dbs**  
Goethestr. 16, 47441 Moers  
Tel.: 0 28 41 / 98 89 19, Fax: 0 28 41 / 98 89 14  
**Adresse für Mitgliederverwaltung:**  
dbs-Homepage: [www.dbs-ev.de](http://www.dbs-ev.de)  
Email-Adresse: [info@dbs-ev.de](mailto:info@dbs-ev.de)

# Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für  
Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)

Verlag, Anzeigenverwaltung und Abonnementbestellungen:



verlag modernes lernen - Dortmund

Borgmann KG - Hohe Straße 39 • D-44139 Dortmund  
Telefon (0180) 534 01 30, Telefax: (0180) 534 01 20

## Anzeigen

Unterlagen bitte an den Verlag senden. Gültig ist  
Preisliste Nr. 4/2000. Anzeigenleiter: Gudrun Nucaro, Jasmin Borgmann.  
Anzeigen: 02 31/12 80 11, Fax: 02 31/9 12 85 68  
Druck: Löer Druck GmbH, Dortmund

## Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

## Impressum

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs)

## Redaktion

Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt, Ludwig-Maximilians-Universität München,  
Leopoldstr. 13, 80802 München, Telefon (089) 21 80 51 20,  
Telefax 089 - 21 80 50 31

Dr. Uwe Förster, Im Nonnenkamp 4, 31840 Hess. Oldendorf,  
Telefon und Telefax (0 51 Qu2) 29 50

Dr. Ulrike de Langen-Müller, Mozartstr. 16, 94032 Passau,  
Telefon: (0851) 9 34 63 61  
Telefax: (0851) 9 66 69 74

## Mitteilungen der Redaktion

In der Sprachheilarbeit werden Untersuchungen, Abhandlungen und Sammelreferate veröffentlicht, die für die Sprachbehindertenpädagogik relevant sind. Manuskripte sind unter Beachtung der im Heft 1 eines jeden Jahrgangs niedergelegten Richtlinien in dreifacher Ausfertigung an einen der Redakteure zu senden. Die in der Sprachheilarbeit abgedruckten und mit dem Namen der Autoren gekennzeichneten Artikel stellen deren unabhängige Meinung und Auffassung dar und brauchen mit den Ansichten der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) oder der Redaktion nicht übereinzustimmen.

## Beirat

Dr. paed. Reiner Bahr, Düsseldorf  
Theo Borbonus, Essen

Dr. phil. Friedrich M. Dannenbauer, München

Dr. paed. Barbara Giel, Köln

Giselher Gollwitz, Bad Abbach

PD Dr. phil. Ernst G. de Langen, Bad Griesbach

Prof. Dr. phil. Hans-Joachim Motsch, Heidelberg

Prof. Dr. med. Martin Ptok, Hannover

Prof. Dr. phil. Alfons Welling, Hamburg

## Erscheinungsweise

Jährlich 6 Hefte: Februar, April, Juni, August, Oktober, Dezember.  
(Anzeigenschluß: jeweils am 3. des Vormonats.)

## Bezugsbedingungen

Jahresabonnement DM 78,00 einschl. Versandkosten und 7% MwSt.  
(ab 1.1.02 € 40,00).

Für Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) ist der Bezug der Zeitschrift im Jahresbeitrag enthalten. Lieferung erfolgt nur an Hausanschrift (nicht ans Postfach). Für Nichtmitglieder der dgs: Bestellungen nur beim Verlag; Abonnements-Abbestellungen müssen mindestens vier Wochen vor Jahresschluss schriftlich beim Verlag vorliegen. Wichtig: Bei Umzug möglichst zuvor die neue und alte Adresse dem Verlag mitteilen.

Der Bezieher erklärt sich damit einverstanden, dass bei Adressenänderungen die Deutsche Post AG die ihr vorliegende Nachsendungsadresse dem Verlag unaufgefordert mitteilt, damit eine ordnungsgemäße Auslieferung gewährleistet ist.

## Copyright

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck – auch von Abbildungen –, Vervielfältigungen auf fotomechanischem Wege oder im Magnettonverfahren – auch auszugsweise – bleiben vorbehalten. Von einzelnen Beiträgen oder Teilen von ihnen dürfen nur einzelne Exemplare für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch hergestellt werden.

**Beilagenhinweis:** Einem Teil dieser Auflage liegt ein Prospekt der Fa. MediTech bei. Wir bitten unsere Leser um freundliche Beachtung.

## Inhalt

5

2001

<i>Manfred Grohnfeldt, Ulrike de Langen-Müller, Uwe Förster</i>		
Auf ein Wort	_____	<b>202</b>
<i>Jochen Donczik, Emmerting</i>		
Rechenschwäche – Beziehungen zu Sprachstörungen	_____	<b>203</b>
<i>Marika Padrik, Tartu (Estland)</i>		
Entwicklung und Förderung der Wortbildungsfähigkeit bei sprachauffälligen Schülern	_____	<b>211</b>
<i>Anne Huber, München; Mark Onslow, Sydney</i>		
Intervention bei frühem Stottern: Das Lidcombe Programm	_____	<b>219</b>
<i>Jens Bachmann, Beate Königstein, Bernhard Jäger, Jürgen Mosler, Frankfurt</i>		
Modell zur Verbesserung der Berufsreife von Schülerinnen und Schülern der Hauptstufe	_____	<b>224</b>
<i>Christian W. Glück, Susanne Schickel, München</i>		
Phonemdiskrimination bei Vorschülern mit und ohne Sprachentwicklungsstörungen Teil 2: Einfluss des phonologischen Arbeitsgedächtnisses	_____	<b>231</b>
<i>Aktuelles:</i>	<i>dbS – Beruf und Politik im Verband</i>	<b>235</b>
<i>Medien</i>	_____	<b>237</b>
<i>Termine</i>	_____	<b>240</b>
<i>Persönliches</i>	_____	<b>241</b>
<i>Vorschau</i>	_____	<b>242</b>

46. Jahrgang/Oktober 2001

**dgs/dbS**

ISSN 0584-9470



Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt, Dr. Ulrike de Langen-Müller, Dr. Uwe Förster

### Liebe Leserin, lieber Leser!

Es ist seit vielen Jahren Tradition, dass auf dieser ersten Seite der „Sprachheilarbeit“ eine Kollegin oder ein Kollege das Wort ergreift. Nicht immer war es einfach, diesen doch so wichtigen Platz zu besetzen – es würde etwas fehlen, so wurde rückgemeldet, wenn ein Heft ohne *Auf ein Wort* gleich mit dem Hauptbeitrag beginnen würde. Und so ist es dank einiger Autorinnen und Autoren bisher immer gelungen, vielfältige Gedanken, Anregungen, (Berufs-) Politisches, Nachdenkenswertes, aber auch Vergnügliches an zentraler Stelle einer jeden Ausgabe zu veröffentlichen. Die Redaktion meldet sich nun selbst zu Wort, weil über eine „Die Sprachheilarbeit“ betreffende Entscheidung zu informieren ist, die der Hauptvorstand der dgs auf seiner letzten Sitzung in Würzburg getroffen hat. Seit dem Jahr 2000 liegt Ihnen „Die Sprachheilarbeit“ in größerem Format, in Farbdruck und überarbeiteter Gesamtkonzeption vor. Die Rückmeldungen waren so positiv, dass wir uns entschlossen haben, noch einen Schritt weiterzugehen, um den Standard dieser Zeitschrift erneut zu verbessern: *Die Einrichtung eines Beirates.*

Ausgehend von der Frage des Selbstverständnisses der „Sprachheilarbeit“ – Stichworte wie Theorielastigkeit, fehlender Praxisbezug, Anteil der schulbezogenen, außerschulischen und verbandspolitischen Beiträge, etc. – muss die Qualitätssicherung bzw. -steigerung des auflagenstärksten deutsch-

sprachigen Publikationsorgans wissenschaftlich begründeter Sprachtherapie im Zentrum aller Überlegungen stehen. In diesem Zusammenhang haben wir einen Beirat ins Leben gerufen, um auch für „Die Sprachheilarbeit“ eine Vorgehensweise bei der Rezension und Annahme von Manuskripten zu etablieren, wie sie in anderen Fachzeitschriften bereits üblich ist. Durch die Größe und die Zusammensetzung des Beirates soll eine allgemein anerkannte Rezension von Manuskripten gewährleistet werden. Anders formuliert hoffen wir, dass sich alle Kolleginnen und Kollegen von den ausgewählten Beiratsmitgliedern fachlich vertreten fühlen. Vorstellbar ist auch, dass Erstpublizierende bzw. Autoren aus dem nicht-wissenschaftlichen Arbeitsbereich von Überarbeitungshilfen durch Beiratsmitglieder profitieren, die über besondere theoretische sowie unterrichtliche und therapeutische Kompetenzen verfügen. Vielleicht könnte so auch „Die Sprachheilarbeit“ zukünftig für andere Fachdisziplinen als Publikationsorgan interessanter werden. Die Aufgabe der Redaktion bestand und besteht weiterhin vor allem darin, zu koordinieren und eine Verbindung herzustellen zwischen Autoren, Verlag und Lesern. Wie in den „Mitteilungen der Redaktion“ ausgeführt wird, stellen die Beiträge die unabhängige Meinung und Auffassung der Autorinnen und Autoren dar und brauchen mit den Ansichten der dgs oder der Redaktion nicht übereinzustimmen. So gesehen ist das jeweilige Heft immer Ausdruck der

konkreten Manuskriptlage und spiegelt nicht eine willkürliche Auswahl seitens der Redaktion wider. Dass diese Vermittlerfunktion, ergänzt auch durch eine stärkere konzeptuelle Funktion, zukünftig noch besser wahrgenommen werden kann als bisher, ist zu erwarten, zumal „Die Sprachheilarbeit“ eine Vielfalt von Leserinteressen bedienen muss, eine Tatsache, die von der Redaktion als zentrale Herausforderung verstanden wird. In diesem Sinne muss unsere Fachzeitschrift einen eigenen Weg gehen, der zukünftig vom Beirat begleitet wird. Es bleibt zu hoffen, dass er zu einer genaueren Konturierung und verbesserten Profilgebung führt, die von Ihnen, liebe Kolleginnen und Kollegen, positiv wahrgenommen und mit getragen werden.

Hiermit stellen wir Ihnen die Beiratsmitglieder vor:

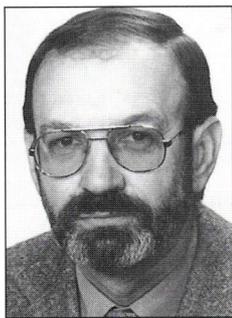
Dr. paed. Reiner *Bahr*, Düsseldorf  
Theo *Borbonus*, Essen  
Dr. phil. Friedrich M. *Dannenbauer*, München,  
Dr. paed. Barbara *Giel*, Köln  
Giselher *Gollwitz*, Bad Abbach  
PD Dr. phil. Ernst G. *de Langen*, Bad Griesbach  
Prof. Dr. phil. Hans-Joachim *Motsch*, Heidelberg  
Prof. Dr. med. Martin *Ptok*, Hannover  
Prof. Dr. phil. Alfons *Welling*, Hamburg

Wir freuen uns auf diese neue Form der Begutachtung von Manuskripten ab Heft 1/2002.

Manfred Grohnfeldt

Ulrike de Langen-Müller

Uwe Förster



Jochen Donczik, Emmerting

# Rechenschwäche – Beziehungen zu Sprachstörungen

## 1. Einleitung

„Mathematik ist eine Sprachvariante und gehört in die Hand des Sprachfachmanns“ schreibt *Grisse* (1996). Wir erlauben uns eine Präzisierung und meinen, dass nicht vordergründig die Mathematik, sondern die Rechenschwäche auch der Aufmerksamkeit des Sprachfachmannes bedürfen kann, sofern sich im individuellen Falle Beziehungen zwischen einer Rechenschwäche und Sprachstörungen finden lassen.

Rechenschwäche, auch als Dyskalkulie bezeichnet, betrifft nach unterschiedlichen Untersuchungen (*Kosc* 1974; *Lewis* et al. 1994; *Gross-Tsur* et al. 1996; *von Aster* 1990) vier bis sechs Prozent aller Schulkinder.

Rechenschwäche wird in der Internationalen Klassifikation der WHO (DSM-III) 1989 wie folgt definiert:

Diese Störung beinhaltet eine umschriebene Beeinträchtigung von Rechenfertigkeiten, die nicht allein durch eine Intelligenzminderung oder eine eindeutig unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Defizit betrifft die Beherrschung grundlegender Rechenfertigkeiten wie Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division, weniger die höheren mathematischen Fähigkeiten.

Die Rechenschwäche bei Kindern, im englischen Sprachraum auch als „developmental dyscalculia“ bezeichnet, ist weit weniger erforscht, als die nach Hirnschädigung erworbene Rechenschwäche bei Erwachsenen, die als Akalkulie bezeichnet wird.

Bei der Suche nach Ursachen und Symptomen standen lange Zeit Störungen im Bereich der räumlichen Wahrnehmung und Vorstellung und des räumlichen Denkens im Vordergrund. Beziehungen zu sprachlichen Störungen können jedoch im Ursachengefüge von Rechenstörungen erheblichen Raum einnehmen und sollen im Folgenden näher betrachtet werden.

Solche Beziehungen von Dyskalkulie und Defiziten in der sprachlichen Entwicklung setzt die DSM-III-R (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Health Disorders* 1987) auch voraus.

„Developmental arithmetical disorder includes deficits in the area of language and motor functions as well as attention deficit disorder and reading/spelling difficulties“.

Eine Reihe von Untersuchern bestätigt diese Aussage.

*Von Aster* und *Göbel* (1990) fanden in ihrer Gruppe von 70 Kindern mit Rechenstörungen, die aus einer Gesamtpopulation von 4229 Regelschulkindern rekrutiert worden waren, rund 75%, bei denen die „Rechenstörungen in Zusammenhang mit anderen umschriebenen Entwicklungsverzögerungen, insbesondere im Lese-Rechtschreib- und Sprech- und Sprachbereich auftraten ...“.

Setzt man Lese-Rechtschreibschwäche als Störung des Schriftspracherwerbs einerseits, und Rechenschwäche andererseits in Beziehung, so kann man das gleichzeitige Auftreten von Rechenschwäche und Lese-Rechtschreibstörungen ebenfalls als Beleg für den Zu-

sammenhang von Rechenschwäche und Sprachstörung interpretieren.

Solche Beziehungen finden sich in großen Untersuchungspopulationen:

- *Lewis* et al. (1994) sahen in einer Gruppe von 43 Kindern mit Rechenschwächen, die aus einem sample von insgesamt 1206 britischen Regelschulkindern ausgewählt worden waren, gleichzeitig 64% mit Lese-Rechtschreibschwächen.
- *Donczik* (2000) fand unter 75 Kindern mit Rechenschwächen 38 % mit gleichzeitigen Lese-Rechtschreibschwächen in einer Inanspruchnahmepopulation. Einschränkung muss hierzu bemerkt werden, dass einige dieser Kinder ursprünglich wegen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten vorgestellt worden waren und Rechenschwächen erst zusätzlich diagnostiziert wurden.
- *Gross-Tsur* et al. (1996) fanden 17,1% mit gleichzeitigen Lese-Rechtschreibschwächen in einer Population von 140 Kindern mit Rechenschwächen, ausgewählt unter 3029 Jerusalemer Normalschülern.

Sprachliche Verarbeitungsschwächen sind aus der Sicht dieser Befunde als mitbedingende Ursache von Rechenschwächen anzunehmen. Daneben können nonverbale Lernschwächen (nonverbal learning disability) eine weitere Ursache darstellen.

*Von Aster* (1999) stellt sprachliche Verarbeitungsschwächen (disorders of language processing) und nonverbale Lernstörungen (nonverbal learning

disability) als Ursachen von Rechenschwächen gegenüber. Anhand unserer eigenen Population soll dieser Zweiteilung nachgegangen werden.

nen in höherem Maße an derartigen Leistungen beteiligt ist, als die rechte Hemisphäre.

Zweiteilung von Rechenschwächen in sprachlich-assoziierte und in nonverbale Störungen nach Von Aster (1999)

zwei Typen von Rechenschwächen	
disorders of language processing <u>linke Hemisphäre betroffen</u>	nonverbal learning disability (NLD) <u>rechte Hemisphäre betroffen</u>
Schwächen der sprachlichen Informationsverarbeitung	Schwächen der visuellen und taktilen Wahrnehmung
Schwächen der auditiven Aufmerksamkeit	Schwächen der visuellen und taktilen Aufmerksamkeit
Schwächen des verbalen Gedächtnisses	Schwächen des visuellen und taktilen Gedächtnisses
<b>Folge: Dyskalkulie plus Legasthenie</b>	<b>Folge: Dyskalkulie</b>

Die Beteiligung von Hirnstrukturen, die mit der Verarbeitung sprachlicher Funktionen befasst sind, stützt zusätzlich die Annahme, dass Rechenschwäche durch Störung dieser Funktionen mitbedingt sein kann.

Eine hypothetische Zuordnung von zerebralen Arealen, die an der Zahlenverarbeitung beteiligt sind, haben Dehaene und Cohen (1995) versucht. Aus ihr wird deutlich, dass die linke Hemisphäre mit ihren sprachlichen Funktio-

Beide Hemisphären können mit arabischen Ziffern und numerischen Größen umgehen, aber nur die linke hat Zugang zur linguistischen Repräsentation von Ziffern und zu einem verbalen Gedächtnis für arithmetische Tabellen.

Dementsprechend können Läsionen oder Funktionsdefizite linkshemisphärischer, sprachrelevanter Strukturen zu unterschiedlichen Störungen von mathematischen Leistungen führen (Dehaene 1999).

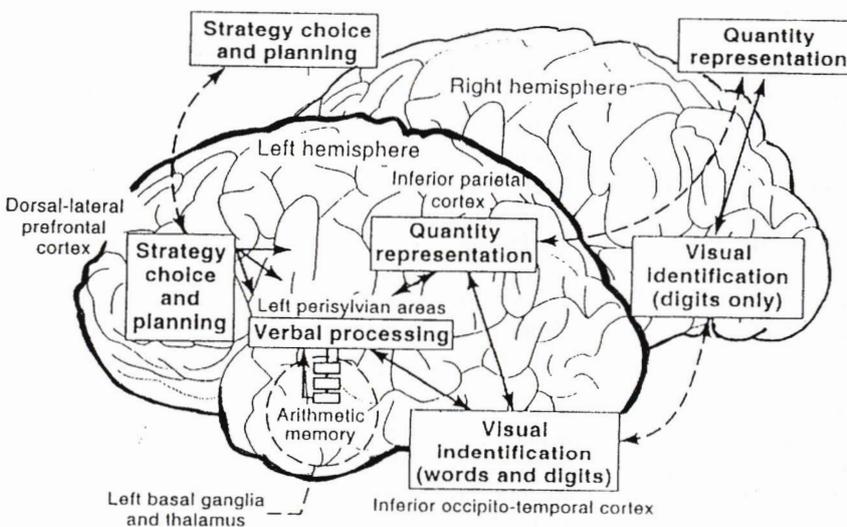


Abbildung 1: Zuordnung zerebraler Areale zu Rechenleistungen nach Dehaene und Cohen (1995)

## 2. Eigene Untersuchungen

Unsere Untersuchungen sollen den Teilbereich der Speicherschwächen näher betrachten, die in der Zweiteilung nach von Aster (siehe nebenstehende Tabelle) einerseits als Schwächen des verbalen Gedächtnisses, andererseits als Schwächen des taktilen Gedächtnisses auffallen.

### 2.1 Patienten und Methoden

75 Kinder mit Rechenschwächen im Alter von 8 bis 15 Jahren wurden mit der Lerntestbatterie „Luria 90“ (Donczik 1990) hinsichtlich verbaler und visueller Lern- und Gedächtnisleistungen untersucht. Im vorliegenden Beitrag sollen vor allem Variablen aus dem Bereich verbaler Lern- und Gedächtnisleistungen betrachtet werden. Dazu gehören

- verbale Kurzzeitgedächtnisleistungen unter Interferenz,
- verbale Kurzzeitgedächtnisleistungen ohne Interferenz,
- verbale Arbeitsgedächtnisleistungen,
- verbale Langzeitgedächtnisleistungen,
- serielle Gedächtnisleistungen (Reihenfolgestörungen beim Reproduzieren),
- Perseverationen (Festhalten an Fehlern beim Reproduzieren),
- Gesamtwert (Mittelwert) aller verbalen Lern- und Gedächtnisleistungen.

Visuelle Lern- und Gedächtnisleistungen, die ebenfalls mit der Lerntestbatterie „Luria 90“ gemessen werden können, werden aus Platzgründen in der vorliegenden Arbeit nicht vorgestellt.

Taktile Wahrnehmungs- und Merkleistungen wurden bei 38 Kindern dieser Gruppe mit einem Test gemessen, den wir in Anlehnung an den „Tactual Performance Tests“ aus der Halstead-Reitan Neuropsychological Battery (Thompson et al. 1985; Halstead 1974) entwickelt haben. Hier sind sechs Formen (Kreis, Quadrat, Dreieck, Halbkreis, Kreuz, Stern) ohne Sichtkontrolle zunächst mit der rechten, dann mit der linken und schließlich mit beiden Händen in ein Formbrett einzupassen.

Gemessen wird die Zeit, die für das Einordnen der Formen zunächst mit der rechten, in einem zweiten Versuch mit der linken Hand und in einem dritten Versuch mit beiden Händen benötigt wird.

## 3. Ergebnisse

### 3.1 Verbale Lern- und Gedächtnisleistungen

Nach dem Schweregrad der Störung geordnet, ergibt sich folgende Reihenfolge der Variablen für die verbalen Lern- und Gedächtnisleistungen:

#### 3.1.1 Unmittelbares Gedächtnis im 5-Wort-Lernversuch (UG 5WLV) Prozentrang 67,8

Eine Reihe von fünf Wörtern wird den Probanden so oft vorgetragen (maximal fünfmal), bis sie die Wörter möglichst vollständig reproduzieren können.

Mit Prozentrang 67,8 wurde von den Kindern eine mittlere Leistung erzielt,

Lernmaterial weitgehend im Langzeitgedächtnis vorhanden ist. Die Kinder hatten wenig Mühe, die erlernten Wörter wiederzuerkennen. Beim aktiven Reproduzieren aus dem Langzeitgedächtnis wurden jedoch weit schwächere Leistungen erzielt (Variable Langzeitgedächtnis: Prozentrang 82,9 gegenüber Prozentrang 69,1 beim Wiedererkennen).

Für die aktive Reproduktionsleistung reicht in vielen Fällen die kortikale Energie, der Aktivationsfokus frontaler Hirnstrukturen, nicht aus (Luria 1973), um das Material aktiv wieder hervorzubringen.

#### 3.1.3 Reihenfolgefehler (Reihenfolge) Prozentrang 71,5

Mit dieser Variable werden Reihenfolgefehler beim Reproduzieren der Wortreihen erfasst. Reihenfolgefehler weisen auf Schwächen des serialen Gedächtnisses hin.

An dritter Stelle rangieren Reihenfolgefehler, die beim Reproduzieren des Lernmaterials im Kurzzeitgedächtnis, im Arbeitsgedächtnis und im Langzeitgedächtnis auftreten. Sie sind als Ausdruck von Schwächen bei der Steuerung und Kontrolle der Lern- und Reproduktionsprozesse zu interpretieren. Aus hirnlokaler Sicht sind sie mit Funktionsdefiziten linksfrontaler Strukturen in Zusammenhang zu bringen, die für die Programmierung, Steuerung und Kontrolle auch der Reihenfolge von mathematischen Operationen zuständig sind. Dehaene (1999) betont die Rolle präfrontaler Areale für die Lösung mathematischer Operationen:

„In der Regel hat eine präfrontale Läsion keinen Einfluss auf die elementarsten Operationen, aber sie kann das Ausführen einer Reihe von Operationen in der richtigen Reihenfolge beeinträchtigen.“

Untersuchungen von Simernitzkaya (1975) legen aber auch nahe, dass derartige Reihenfolgestörungen mit Läsionen rechts-parietaler und rechtstemporaler Strukturen in Verbindung stehen können. In solchen Fällen wäre die Wahrnehmung, Verarbeitung und Speicherung mathematischer Größen in räumlichen Rastern oder Mustern

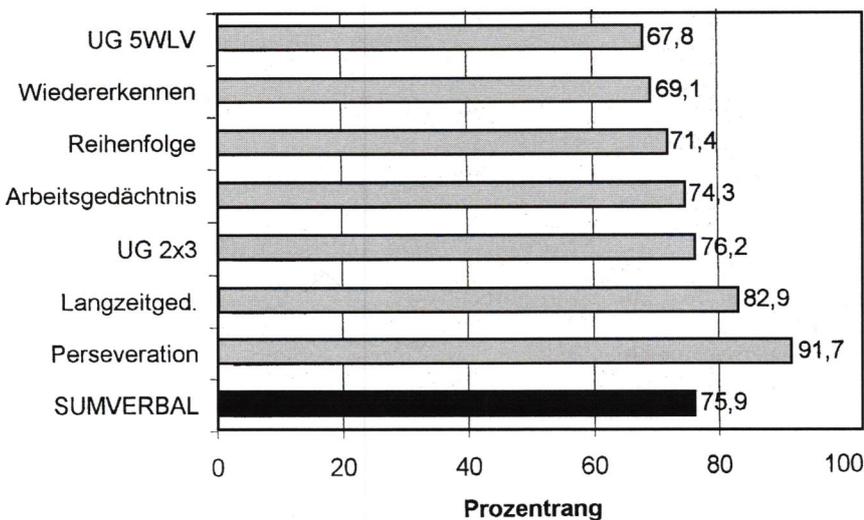


Abb. 2: Verbale Lern- und Gedächtnisleistungen bei 75 Kindern mit Rechenstörungen

Abbildung 2 zeigt die mittleren Prozentränge bei unterschiedlichen Lern- und Gedächtnisleistungen im verbalen Bereich. Hohe Prozentrangswerte stehen für schwache Leistungen. Sie geben an, wie hoch der Prozentanteil jener Kinder der Normalpopulation ist, die bessere Prozentrangswerte erzielen. Werte oberhalb Prozentrang 85 liegen damit im subnormalen Leistungsbe- reich. Die grauen Balken repräsentieren die verbalen Lern- und Gedächtnisleistungen im Einzelnen. Der schwarze Balken (SUMVERBAL) stellt den Mittelwert aller aufgeführten Einzelwerte dar und kann als ein pauschalisierender Mittelwert der übrigen verbalen Lern- und Gedächtnisleistungen betrachtet werden.

zielt, die in der Rangreihe der übrigen Variablen den günstigsten Wert darstellt.

Am wenigsten betroffen sind demgemäß verbale Kurzzeitgedächtnisleistungen.

#### 3.1.2 Wiedererkennen Prozentrang 69,1

Die Probanden haben die Aufgabe, die erlernten Wörter der Wortlerntests aus einer Reihe von Täuschungswörtern (Distraktor-Items) wiederzuerkennen.

Mit dieser Variable werden passive Langzeitgedächtnisleistungen erfasst. Im Vergleich zu aktiven Reproduktionsleistungen zeigen die bei unseren Kindern gemessenen passiven Wiedererkennensleistungen, dass das verbale

und damit auch von Reihenfolgevorstellungen erschwert.

**3.1.4 Arbeitsgedächtnis Prozentrang 74,3**

In der Lerntestbatterie „Luria 90“ werden Arbeitsgedächtnisleistungen gemessen, indem die Wortreihen im Anschluss an das unmittelbare Reproduzieren aus dem Kurzzeitgedächtnis noch zweimal wiederholt werden müssen. Bei Schwächen des Arbeitsgedächtnisses können dabei durchaus erhebliche Verluste des Lernmaterials auf dem Wege der Überführung in das Langzeitgedächtnis auftreten.

Schwächen im Arbeitsgedächtnis entsprechen einem typischen Symptom bei Rechenschwäche. Es fällt Betroffenen schwer, die Größen einer mathematischen Operation oder aber deren Schritte bzw. deren Schrittabfolge im Arbeitsgedächtnis zu behalten.

Luria (1973) ordnet derartige Störungen des „operativen Gedächtnisses“ linkstemporalen Läsionen zu. „Hierbei hängt der ... Schweregrad ... davon ab, in welchem Maße die Denkopoperationen auf einzelne feste Spuren im operativen audio-verbalen Gedächtnis zurückgreifen können.“ (Luria, 142).

**3.1.5 Unmittelbares Gedächtnis im 2x3-Wortlernversuch (UG 2x3) Prozentrang 76,2**

Mit dem 2x3-Wortlernversuch aus der Lerntestbatterie „Luria 90“ wird die Stabilität verbaler Lernprozesse unter Interferenz (Störeinfluss) gemessen. Den Probanden wird zunächst eine Gruppe von drei Wörtern vorgetragen, die sie nachsprechen und einprägen sollen. Unmittelbar danach wird ihnen eine zweite Gruppe von drei weiteren Wörtern mit der gleichen Zielstellung vorgetragen. Anschließend müssen sie die Wörter der ersten und danach die Wörter der zweiten Gruppe reproduzieren. Luria geht davon aus, dass jeweils eine Gruppe den Stabilisierungsprozess beim Einprägen der anderen Gruppe interferieren kann.

Gegenüber der Variable UG 5WLV (unmittelbares Gedächtnis im 5-Wortlernversuch) ist ein Leistungsabfall erkennbar.

Gemessen werden auf diese Weise Lernleistungen unter Störeinfluss, wobei davon ausgegangen wird, dass das Einprägen einer der beiden Wortgrup-

pen durch das unmittelbar folgende Einprägen der anderen Gruppe im Sinne von Interferenzeinflüssen gestört werden kann.

Interferenzinstabilität v.v. erhöhte Labilität verbaler Lernprozesse kann nach unseren Ergebnissen ein bestimmendes Merkmal bei Kindern mit Rechenschwächen sein.

**3.1.6 Langzeitgedächtnis Prozentrang 82,9**

Langzeitgedächtnisleistungen werden in der Lerntestbatterie „Luria 90“ erst abgefordert, nachdem zwischenzeitlich andere Testaufgaben zu lösen waren. So sind zunächst zwei Untertests mit verbalem (homogenem) Material zu absolvieren und danach zusätzlich zwei visuelle Lerntests (heterogenes Material). Erst nach den visuellen Lerntests ist in einem Langzeitgedächtnisversuch das verbale Material noch einmal zu reproduzieren.

Der mittlere Wert für verbale Langzeitgedächtnisleistungen nähert sich bereits deutlich dem Grenzwert normaler Leistungen, der bei einem Prozentrang von 85 anzunehmen ist.

Verglichen mit denjenigen Variablen, die den Prozessverlauf der Gedächtnisleistungen kennzeichnen, ergibt sich eine klare Reihenfolge nach der Qualität der Behaltensleistungen:

1. unmittelbares Gedächtnis im 5-Wortlernversuch  
Prozentrang 67,8
2. Arbeitsgedächtnis  
Prozentrang 74,3
3. Langzeitgedächtnis  
Prozentrang 81,9

Aus der Abbildung 3 wird erkennbar, dass vom unmittelbaren Behalten im 5-Wort-Lernversuch, über die Arbeitsgedächtnisleistung bis hin zum Langzeitgedächtnis ein zunehmender Leistungsabfall eintritt.

Je länger das Material behalten werden muss, desto mehr Material geht verloren, desto geringer wird die Behaltensleistung.

**3.1.7 Perseverationen Prozentrang 91,7**

Mit der Variable „Perseverationen“ werden Fehler beim Reproduzieren erfasst, die mindestens einmal wiederholt werden. So ist häufig zu beobachten, dass statt des erlernten Wortes „Mann“ aus dem 5-Wort-Lernversuch das Wort „Mensch“ reproduziert wird. Wenn das trotz mehrfacher Darbietung in den sukzessiven Lerndurchgängen mehrfach beobachtet wird, kann von unbeweglichem Haften an Fehlern ausgegangen werden.

Die Variable PE (Perseverationen) liegt am weitesten im Minusbereich.

Klebendes, eben perseverierendes Haften an Fehlern scheint demnach ein Charakteristikum für Lern- und Gedächtnisdefizite bei Dyskalkulie zu sein.

Läsionen präfrontaler Strukturen führen nach Luria (1970) zu solchen Mängeln der Steuerung und Kontrolle, die sich hier als überzufällig häufiges Festhalten an Fehlern und als mangelhaft entwickelte Fähigkeit zur Fehlerkorrektur darstellen. Wenn auch bei unseren Kindern mit Rechenschwächen keine frontalen Läsionen im Sinne Lurias nachgewiesen sind, so dürften doch aus neuropsychologischer Sicht Funktionsschwächen frontaler Struktu-

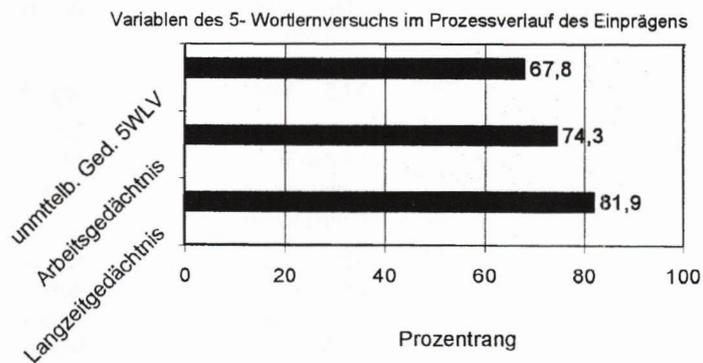


Abb. 3: Variablen des 5-Wortlernversuchs im Prozessverlauf des Einprägens

ren anzunehmen sein, die eine zielgerichtete Kontrolle der Lern- und Reproduktionsprozesse erschweren.

### 3.1.8 Summenwert verbaler Gedächtnisleistungen (SUMVERBAL) Prozentrang 75,9

Dieser Wert ist als Durchschnittswert aller übrigen Einzelvariablen des verbalen Gedächtnisbereichs zu betrachten. Er liegt mit Prozentrang 75,9 um 10 Prozentrangpunkte höher als der Summenwert aller visuellen Lern- und Gedächtnisleistungen SUMVISUELL, der mit Prozentrang 65,8 gemessen wurde.

Auch aus einem solchen Vergleich ergibt sich die vorrangige Bedeutung der verbalen Lernschwächen.

Aus Platzgründen und weil über das Thema des Beitrags hinausgehend, werden hier die Variablen für visuelle Lern- und Gedächtnisleistungen nicht kommentiert. Nur auf zwei Besonderheiten sei hingewiesen:

Erstens ist erwähnenswert, dass Perseverationen auch im Bereich des visuellen Gedächtnisses sehr stark ausgeprägt sind (Prozentrang 81,9).

Zweitens sei auf darauf hingewiesen, dass visuelle Reihenfolgefehler mit Prozentrang 61,9 weit weniger auffallen, als vergleichbare verbale Reihenfolgefehler (Prozentrang 71,5).

### 3.2 Prozentuale Häufigkeit verbaler und visueller Lern- und Gedächtnisstörungen

Im Folgenden sollen die Anteile verbal-auditiver und visueller Lernschwächen in unserer Population analysiert werden.

Die mit der Lerntestbatterie „Luria 90“ gewonnenen Ergebnisse zeigen, dass eine einfache Zweiteilung in eine Gruppe mit sprachlichen Lern- und Gedächtnisstörungen und in eine zweite Gruppe mit entsprechenden visuellen und taktilen Störungen nicht ausreicht. Übersehen würde die recht große Gruppe von 33%, die sowohl verbale als auch visuelle Lernschwächen aufweist.

Weitere 30% zeigten weitgehend normale Lern- und Gedächtnisleistungen sowohl im verbal-auditiven als auch im visuellen Bereich.

Ausschließlich verbale Lernstörungen mit Summenwerten oberhalb Prozentrang 84 für alle verbalen Lern- und Gedächtnisleistungen wurden bei 22% gemessen.

Ausschließlich visuelle Lernschwächen mit Summenwert größer Prozentrang 84 für alle visuellen Lern- und Gedächtnisleistungen fanden sich bei 15%.

### 3.3 Taktile Wahrnehmungs- und Lernleistungen

Bei 38 Kindern der Gesamtgruppe von 75 Kindern wurden taktile Wahrnehmungs- und Lernleistungen mit dem Taktilen Leistungstest gemessen, den wir in Anlehnung an den Tactual Performance Tests entwickelt haben.

Die Kinder hatten sechs Formen (Kreis, Quadrat, Dreieck, Halbkreis, Kreuz, Stern) ohne Sichtkontrolle zunächst mit der rechten Hand, dann mit der linken Hand und schließlich mit beiden Händen in ein Formbrett der Größe A5 einzuordnen. Gemessen wurde die für jeden der drei Versuche benötigte Zeit in Sekunden.

Wir haben in Anlehnung an die Originalform des Tactual Performance Tests das setting verändert und an kindliche Erfordernisse angepasst, indem wir die einzupassenden Formen (shapes) so verkleinerten, dass sie in eine Kinderhand passen und bequem ertastet werden können. In der Originalform des Tactual Performance Test sind die shapes sowie das Formbrett sehr viel größer.

In unserer Versuchsanordnung werden den Kindern die Formen zunächst gezeigt und sie müssen sie benennen. Danach werden die Formen unter einem kleinen Pult, das eine Sichtkontrolle verhindert, einzeln zunächst in die rechte, dann in die linke Hand gelegt. Dabei müssen die Formen noch einmal benannt werden.

Erst nachdem auf diese Weise ausreichende Tasterfahrungen mit den Formen vermittelt wurden, sind diese zunächst mit der rechten Hand, dann mit der linken und schließlich mit beiden Händen unter dem Pult ohne Sichtkontrolle in das Formbrett einzupassen.

Die Hälfte (n19) der 38 in den Versuch einbezogenen Kinder mit Rechenschwächen zeigte den typischen Leistungsverlauf, der durch sukzessiven Lerngewinn vom ersten über den zweiten bis zum dritten Versuch gekennzeichnet ist. Wir wollen sie im Folgenden als *gainer* bezeichnen.

- Die Gruppe der *gainer* benötigte im Mittel beim ersten Einpassversuch mit der rechten Hand 94 Sekunden.
- Beim zweiten Versuch musste die gleiche Aufgabe mit der linken Hand ausgeführt werden. Erfahrungsgemäß tritt bei diesem zweiten Versuch ein Lerngewinn in Form eines Zeitgewinns von 15-50% ein. Die *gainer* benötigten beim zweiten Versuch durchschnittlich 60 Sekunden. Das entspricht einer Zeiteinsparung von durchschnittlich 36,2%.
- Im dritten Versuch ist die gleiche Aufgabe mit beiden Händen zu lösen. Auch bei diesem Versuch ist im Normalfall ein weiterer Zeitgewinn 5-10% zu erwarten. Bei den

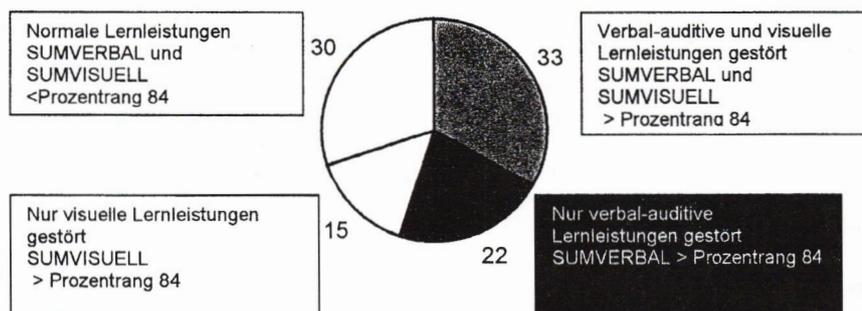


Abb. 4: Prozentanteile verbal-auditiver und visueller Lernschwächen bei Kindern mit Dyskalkulie

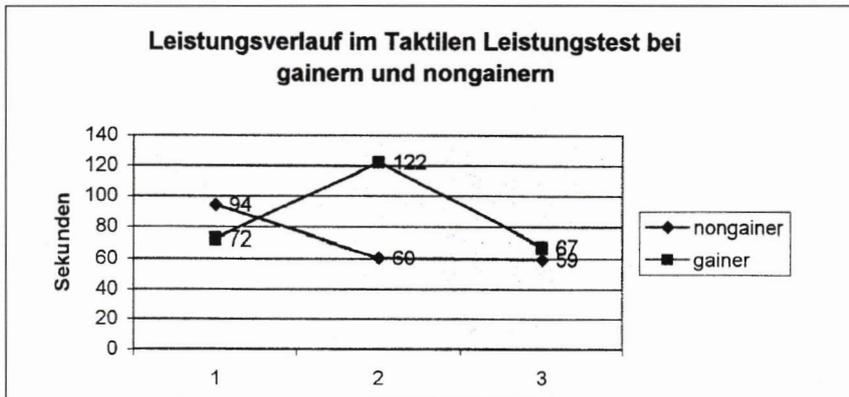


Abb. 5: Leistungsverlauf im Taktilem Leistungstest bei gainern und nongainern

gainern betrug er in unserem Fall im Durchschnitt 1,7%.

Die andere Hälfte unserer Gruppe konnte einen solchen Lerngewinn beim Zweitversuch nicht erzielen.

- Diese nongainer benötigten für den rechtshändigen Erstversuch im Mittel 94 Sekunden,
- für den zweiten, linkshändig ausgeführten Versuch 122 Sekunden. Das entspricht einem Mehrverbrauch an Zeit von 40,9%.
- Für den dritten, beidhändig ausgeführten Versuch benötigten die nongainer 67 Sekunden. Ein Lerngewinn trat nur beim beidhändigen Versuch ein, fiel aber mit 45% recht deutlich aus.

Ein Interpretationsversuch dieser Befunde kann zunächst davon ausgehen, dass bei der Hälfte der erfassten Kinder mit Rechenschwächen taktile Wahrnehmungs- und Merkleistungen der rechten Hand normal entwickelt sind.

Die gainer hatten das räumliche Muster des Formbretts beim ersten Versuch gespeichert, ein Lerngewinn wurde aufgrund dieser gut entwickelten taktilen und räumlichen Wahrnehmung in eine entsprechende räumliche Vorstellungs- und Behaltensleistung umgewandelt.

In der Gruppe mit erhöhtem linkshändigen Zeitverbrauch (nongainer) konnte das räumliche Muster des Formbretts beim ersten, rechtshändigen Versuch nicht in gleicher Weise gespeichert

werden. Dementsprechend erhöhte sich der Zeitverbrauch beim zweiten, linkshändigen Versuch um 40,9%.

Gleichzeitig darf vermutet werden, dass die Informationen, die beim Zweitversuch von der linken Hand direkt in Strukturen der kontralateralen, rechten Hirnhemisphäre eingespeichert wurden, dort weniger effektiv verarbeitet werden konnten.

Räumliche Wahrnehmungen und räumliche Vorstellungen als spezifische Leistungen der rechten Hemisphäre erwiesen sich als beeinträchtigt. Die nongainer lassen sich jener Gruppe zuordnen, die nach der Zerteilung nach Von Aster (siehe Tabelle) eher rechtshemisphärische Funktionsstörungen aufweisen. Lernstörungen dieser Art werden auch als „nonverbal learning disability“ bezeichnet (Rourke 1985, 1995; Heubrock / Petermann 2000; Spreen 2000). Nach Rourke sind rechtshemisphärische Funktionsstörungen (vorrangig frontal) mit nonverbalen Lernstörungen verbunden wie mit Störungen der räumlichen Wahrnehmung und Vorstellung, der Wahrnehmung von Größen, Distanzen, Gewichten, des rechnerischen Denkens, des Erkennens mathematischer Probleme.

#### 4. Diskussion und Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse unserer Untersuchung legen die Ursachen der Lernstörung

Dyskalkulie, die auch im Bereich von sprachlichen Lern- und Gedächtnisleistungen zu suchen sind, in differenzierter Weise offen und bestätigen, dass bei der Ursachensuche nicht auf Lernfähigkeitsdiagnostik verzichtet werden sollte. Das bedeutet nicht, dass Lernfähigkeitsdiagnostik der Intelligenzdiagnostik den Rang ablaufen sollte. Sie hat aber Intelligenzdiagnostik in einem wichtigen Bereich zu ergänzen.

Die Literatur zu Lern- und Gedächtnisleistungen bei Dyskalkulie ist nicht sehr umfangreich. Bull und Johnston (1997) vertreten die Auffassung, dass mathematische Schwierigkeiten von Kindern häufig durch Defizite des Kurzzeitgedächtnisses bedingt seien, sehen aber auch die Probleme, die dahinter liegenden Ursachen zu finden. Unter anderem wird ein zunehmender Verfall des Gedächtnismaterials im Verlauf des Einprägens und Reproduzierens angenommen.

Eben einen solchen Verlust des Gedächtnismaterials im Prozessverlauf konnten wir mit unseren Untersuchungen bestätigen. Während beim Abruf aus dem Kurzzeitgedächtnis noch der vergleichsweise geringste Schwund zu verzeichnen war, wurde er bei der Reproduktion aus dem Arbeitsgedächtnis schon bedeutsamer und hatte das größte Ausmaß beim aktiven Reproduzieren aus dem Langzeitgedächtnis. Cohen / Dehaene (1994) bestätigen anhand einer Einzelfallstudie den zunehmenden und permanenten Verfall von „Verbindungen und Knoten“ bei Rechenprozessen auf dem Weg vom Kurzzeitgedächtnis über das Arbeitsgedächtnis bis zum Langzeitgedächtnis. Auch die sehr stark auftretenden Perseverationen bei unseren Kindern mit Rechenstörungen sind als Ausdruck eines solchen „Verfalls“ der Steuerung und Kontrolle der Rechenprozesse zu beurteilen, wie das auch Cohen / Dehaene (1998) interpretieren.

Hingegen bereitete das passive Wiedererkennen des Gedächtnismaterials aus dem Langzeitgedächtnis heraus unseren Kindern mit Rechenschwächen weniger Probleme. Hier erreich-

ten sie Werte, die denen gleichen, die sie beim aktiven Reproduzieren des Wortmaterials aus dem Kurzzeitgedächtnis nahekommen.

Das steht im Widerspruch zur Auffassung Bulls und Johnstons, dass Schwächen bei der Identifikation (Wiedererkennen) der gespeicherten Informationen eine wesentliche Rolle spielen würden. In unserer Untersuchung wird das Gedächtnismaterial aus einem pool von Distraktor-Items (Täuschungswörter) sehr viel besser identifiziert, als das beim aktiven Reproduzieren der Fall ist. Damit kann den von Bull und Johnston erwähnten Schwächen bei der Identifikation (Wiedererkennen) nicht zugestimmt werden.

Die auffällige Diskrepanz zwischen schwächerer Leistung beim aktiven Reproduzieren und besserer Leistung beim passiven Wiedererkennen lässt sich mit der Lerntestbatterie „Luria 90“ auch häufig bei Legasthenikern beobachten.

Eine neuropsychologische Erklärung dieser Diskrepanz bietet Luria an. Danach reicht das Aktivationsniveau kortikaler Strukturen (insbesondere frontaler Strukturen) nicht aus, um das durchaus gespeicherte Material auch aktiv aus dem Speicher hervorzubringen. Andererseits zeigt dieser Befund, dass Lerntests zur Messung von Lern- und Gedächtnisleistungen sich nicht auf Wiedererkennensleistungen, als auf die Erfassung passiver Gedächtnisleistungen beschränken sollten. In der Realität des schulischen Lernens müssen die Schüler Lernstoffe in den meisten Fällen aktiv reproduzieren können.

Dyskalkulie und Legasthenie sind aber Lernstörungen, die in hohem Maße durch Schwächen beim Einprägen und Reproduzieren mitbedingt sind. Deshalb kann bei der Diagnostik dieser Lernstörungen auf Lernfähigkeitsdiagnostik nicht verzichtet werden, mit denen einerseits aktive Reproduktionsleistungen im Kurzzeitgedächtnis, im Arbeitsgedächtnis und im Langzeitgedächtnis gemessen werden können und die andererseits auch die Messung passiver Wiedererkennensleistungen ermöglichen.

Mit der vorliegenden Arbeit sollten Möglichkeiten einer solchen differenzierten Diagnostik verbal-auditiver und taktiler Lern- und Gedächtnisleistungen bei Dyskalkulie dargestellt werden. Visuelle Lern- und Gedächtnisleistungen, die wir bei unseren Patienten mit Rechenstörungen ebenfalls mit der Lerntestbatterie „Luria 90“ gemessen haben, konnten aus Platzgründen in dieser Arbeit nicht beschrieben werden.

## Zusammenfassung

Beziehungen zwischen Rechenschwäche und Sprachstörung werden einleitend anhand der häufig anzutreffenden Koinkidenz von Dyskalkulie und Legasthenie erörtert. Mit der Lerntestbatterie „Luria 90“ wird nachgewiesen, dass sprachliche Lern- und Gedächtnisleistungen in unterschiedlichem Maße bei Kindern mit Rechenschwächen beeinträchtigt sind. Während verbal-auditiver Kurzzeitgedächtnisleistungen am wenigsten betroffen sind, kommt es auf dem Weg vom Kurzzeitgedächtnis über das Arbeitsgedächtnis bis zum Langzeitgedächtnis zu einem zunehmenden Verlust des Gedächtnismaterials. Auf die erhöhte Störanfälligkeit verbal-auditiver Lernprozesse weisen die schwachen Leistungen im Untertest „2x3-Wortlernversuch“ hin, mit dem Lernprozesse unter Interferenzeinfluss geprüft werden. Taktile Wahrnehmungs- und Merkleistungen sind bei der Hälfte der erfassten Kinder in einer Weise betroffen, dass Schwächen der räumlichen Wahrnehmung und Vorstellung angenommen werden können.

## Literatur

- Bull, R., Johnston, R.S. (1997): Children's arithmetical difficulties: contributions from processing speed, item identification, and short-term memory. *J. Exp. Child Psychol.* April 65 (1) 1-24.
- Cohen, L., Dehaene, S. (1994): Amnesia for arithmetic facts: a single case study. *Brain & Language*, 45 (2), 214-232.
- Cohen, L., Dehaene, S. (1998): Competition between past and present. Assessment and interpretation of verbal perseverations. *Brain*, Sep; 121 (9): 1641-1659.

Dehaene, S., Cohen, L. (1995): Towards an anatomical and functional model of number processing. *Mathematical Cognition* 1, 83-120.

Dehaene, S. (1999): *Der Zahlensinn*. Birkhäuser-Verlag, Basel.

Donczik, J. (1990): *Lerntestbatterie „Luria 90“*, Eigenverlag

Donczik, J. (2000): *Rechenschwäche – eine Teilleistungsstörung, ähnlich verbreitet wie Lese- Rechtschreibschwäche*. *Päd – Praktische Pädiatrie* (1) 34-44 und (2) 102-110.

Grissemann, H. (1996): *Dyskalkulie heute*. Huber, Bern.

Gross-Tsur, V., Manor, O., Shalev, R.S. (1996): Developmental dyscalculia: prevalence and demographic features. *Dev. Med. Child Neurol.* 38, 25-33.

Halstead, W.C. (1974): *Brain and Intelligence: A quantitative study of the frontal lobes*. Chicago, University of Chicago Press.

Heubrock, D., Petermann, F. (2000): *Lehrbuch der Klinischen Neuropsychologie*. Hogrefe, Göttingen.

Kosc, L. (1974): Developmental Dyscalculia. *J. Learning Disabil.* 7, 164-177.

Lewis, C., Hitch, G.J., Walker, P. (1994): The Prevalence of Specific Arithmetic Difficulties and Specific Reading Difficulties in 9 to 10-year-old Boys and Girls. *J. Child Psychol.* Vol. 35, No. 2, 283-292.

Luria, A.R. (1970): *Die höheren kortikalen Funktionen des Menschen und ihre Störungen bei örtlichen Hirnschädigungen*. Verlag der Wissenschaften, Berlin.

Luria, A. R. (1973): *Das Gehirn in Aktion*. Rowohlt, Reinbek.

Rourke, B.P. (1985): *Neuropsychology of learning disabilities. Essentials of subtype analysis*. Guilford Press, New York.

Rourke, B. P. (1995): *Syndrome of non-verbal learning disabilities. Neurodevelopmental manifestations*. Guilford, New York

Simernitzkaya, E.G. (1975): *Mosg tsche-loveka – psichitscheskije processsi w ontogenese*. (russ.) Moskau, Verlag der Moskauer Staatlichen Universität.

Spree, O. (2000): *The Neuropsychology of Learning Disabilities*. *Zeitschrift für Neuropsychologie Journal of Neuropsychology* 11 (3), 168-193.

Thompson, L.L., Parson, O.A. (1985): Contribution of the Tactual Performance Test to Adult Neuropsychological Assessment: A Review. *J. of Clinical and Experimental Neuropsychology* 7, No.4, 430-444.

Von Aster, M., Göbel, D. (1990): Kinder mit umschriebener Rechenschwäche in einer Inanspruchnahmepopulation. *Z. Kinder-Jugendpsychiat.* 18, 23-28.

Von Aster, M. (1999): Rechenschwäche. Vortrag auf dem Kongress des Bundesverbands Legasthenie, Würzburg, 1999.

### Anschrift des Verfassers:

Dr. phil. Jochen Donczik  
Fachpsychologe der Medizin  
Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut (PTG)  
Mühlbachstr. 77  
84547 Emmerting  
E-mail: j-donczik@t-online.de

### Anzeige



**Verlag Wildegger**  
Übungs- und Spielmaterial  
für Vorschulkinder, Schüler und Erwachsene  
Fordern Sie unseren Prospekt an  
oder besuchen Sie unsere Homepage  
**[www.wildegger-lack.de](http://www.wildegger-lack.de)**



Kerschensteinerstr. 98a, 82110 Germering, Tel.: 08141/33718, Fax: 08141/33756



Marika Padrik, Tartu (Estland)

# Entwicklung und Förderung der Wortbildungsfähigkeit bei sprachauffälligen Schülern

## 1. Was ist Wortbildung?

### 1.1 Linguistische Grundlagen

Die Wortbildung ist eine für die entwickelten Sprachen charakteristische Erscheinung. Es gibt 2 Wortbildungsarten, die auf Morphemen beruhen: (1) Ableitung (Derivation; z.B. backen – Bäck/er); (2) Zusammensetzung (Komposition, z.B. Auto/bahn).

Mit Hilfe von Affixen ist es möglich, die Bedeutung des Basiswortes zu ändern (z.B. Arbeit – Arbeiter), zu präzisieren (z.B. Haus – Häuschen) sowie die Wortart des Basiswortes zu ändern (z.B. genau – Genauigkeit). Die Affixe, die die Wortart ändern, machen es möglich, einen Wortstamm im Satz in unterschiedlichen Rollen zu gebrauchen, und sind daher relevant für die Textbildung (Ehala 1997, 184-186). Demnach hat die Ableitung sowohl semantische als auch syntaktische Funktion.

## 2. Wie erwerben Kinder die Wortbildungsfähigkeit?

Viele Forscher haben in der Entwicklung der Sprache der Kinder eine Periode beschrieben, in der Kinder Neologismen – sowohl Ableitungen als auch Komposita – bilden, die nicht normgerecht sind (Clark / Grewendorf et al.; Oksaar / Schachnarovitsch, Jurjewa). In dieser Periode (im Alter von 2;6 – 7;6 Jahren) wird die Wortbildungsfähigkeit in der Praxis unbewusst erworben. In dieser Periode bilden die Kinder auch regelmäßige Ableitungen und Kompo-

sita, die von Erwachsenen jedoch nicht wahrgenommen werden. Dafür erregen aber Neologismen großes Aufsehen. In den Neologismen werden unpassende Affixe und Stämme verwendet, bisweilen wird aus zwei Wörtern ein Wort synthetisiert. Psycholinguistisch kann in der Wortbildung zwischen zwei Gruppen von Operationen unterschieden werden, die von Kindern im Vorschulalter erworben werden:

- Im Satzbildungsprozess stattfindende Verbindung von Stämmen bzw. von Stamm und Affix zu einer Ableitung oder einem Kompositum (z.B. *Das Mädchen hat blaue Augen. Ich mag dieses blauäugige Mädchen*) – im Weiteren syntaktische Wortbildung genannt.
- Wortbildung aufgrund der Analogie (als Basis dient ein Einzelwort oder eine Wortgruppe, z.B. *blauäugig – schwarzlockig, leichtsinnig*) – im Weiteren Analogiebildung genannt (Schöler / Lindner 1990; Šahnaroviš 1991; Padrik 1997).

Obwohl die genannten Operationen im Sprachprozess gemischt vorkommen, sind sie bei der Förderung der Wortbildungsfähigkeit zu trennen, d.h. es ist sowohl die Analogiebildung (Ableitungsmodelle) als auch die Durchführung von notwendigen Transformationsoperationen im Text zu behandeln. Die Studien von Sprachforschern zeigen, dass die zwei wichtigen Wortbildungsoperationen von Kindern nicht gleichzeitig erworben werden. Der Erwerb der Wortbildungsfähigkeit beginnt mit der Analogiebildung, der meistens ein übergeneralisiertes Musterwort (Wortrahmen) (Schöler / Lind-

ner 1990, 11) zugrundeliegt. Im Zusammenhang mit der Entwicklung der zusammenhängenden Sprache und der Transformationsfähigkeit der Sätze erwerben die Kinder auch die syntaktische Wortbildung. In der aktivsten Periode der Entwicklung der Wortbildungsfähigkeit (im 4.-6. Lebensjahr) werden die beiden Wortbildungsoperationen erworben. Am Ende des Vorschulalters und teilweise auch im Grundschulalter werden diese Operationen automatisiert. In dieser Etappe beherrschen die Kinder auch die sprachlichen Ausnahmen und machen bei der Wortbildung kaum Fehler (Gvozdev 1961; Tambovtseva 1993, Clark 1995; Elkonin 1989).

## 3. Wie erwerben sprachauffällige Kinder die Wortbildungsfähigkeit?

Es gibt bislang nur wenige vergleichende Studien über die Besonderheiten des Erwerbs der Wortbildungsfähigkeit bei sprachunauffälligen und sprachauffälligen Kindern. Die Voraussetzungen zur Wortbildung bei sprachauffälligen Kindern (hinreichender Wortschatz und hinreichende Anzahl von Satzmodellen, elementare Fähigkeit zur Abwandlung des Wortes) bilden sich häufig erst im älteren Vorschulalter oder gar im Schulalter heraus. Die Erarbeitung der in diesem Beitrag behandelten methodischen Grundlagen der Förderung der Wortbildungsfähigkeit beruht auf den von der Verfasserin in der Sprachheilschule durchgeführten Un-

tersuchungen, bei denen als Vergleichsgruppe die gleichaltrigen Schüler der allgemeinen Schule dienten (Padrik 1993; Karlep / Padrik 1996). Im Folgenden wird kurz auf die Ergebnisse der Untersuchungen eingegangen. Bei den untersuchten Schülern der Sprachheilschule (1.-6. Klasse) befand sich die Wortbildungsfähigkeit in der Entwicklungsphase, worauf die Neologismen hinwiesen, die in den Antworten von allen Schülern in größerem oder geringerem Maße vorkamen. In den Neologismen traten folgende Fehler bei der Morphemverwendung auf:

- Verwendung eines semantisch unrichtigen Morphems. Es wurde entweder ein in den sprachlichen Zusammenhang unpassendes Stammorphem (Grundmorphem) gewählt (z.B. *Läufer* statt *Fußballspieler*) oder ein Suffix einer anderen Wortart gewählt (Substantivsuffix statt Adjektivsuffix oder umgekehrt). Im Folgenden werden derartige Ableitung als dyssemantisch bezeichnet.
- Verwendung eines unrichtigen Morphems (Suffixes), Verstoß gegen die Sprachnorm – hier geht es um die Verwechslung von semantisch nahen Suffixen im Rahmen einer Wortart (*Fischling* statt *Fischer*). Es handelt sich um morphologische Neubildungen.
- Es wird eine unrichtige oder entstellte Stammvariante verwendet bzw. das Suffix entstellt (*Hohe* statt *Höhe*, *Floger* statt *Flieger*; *Fliegerling* statt *Flieger*). Diese Bildungen werden im Weiteren morphophonologische Neologismen genannt.

Es treten auch Kombinationen der genannten Arten auf.

Bei Komposita-Neubildungen handelt es sich um ein ungewöhnliches Zusammenfügen von Wortstämmen, was ein nichtgebäuchliches Kompositum ergibt (*Bienenmann* statt *Imker*; *Kriegsmann* statt *Flieger*). Unter den Neubildungen waren morphologische und morphophonologische Fehler vorherrschend, dyssemantische Neubildungen machten von allen Neubildungen lediglich 1/10 aus.

Es zeigten sich Unterschiede in den Ergebnissen in einzelnen Klassen, die hier nicht weiter ausgeführt werden können. Es konnte festgestellt werden, dass die mangelhafte Wortbildungsfähigkeit auch die Entwicklung der Fähigkeit zur Transformation von Sätzen, damit auch die Entwicklung der Textbildungsfähigkeit hemmte. Erhebliche Unterschiede in den Ergebnissen zeigten sich im Vergleich zu sprachunauffälligen Schülern, die in der 2. Klasse (8-jährige Schüler) die Wortbildung praktisch erworben haben. Der Studie von J. Sobotowitsch (1995) ist zu entnehmen, dass den Kindern mit Entwicklungsdysphasie vor allem die Verwendung der Morpheme – deren Auswahl und Aneinanderfügen – Schwierigkeiten bereitet. Probleme entstehen bereits beim Erwerb von lautlichen Formen und bei der Reproduktion von Morphemen. Demnach fällt ihnen der Erwerb des für den Ausdruck von Bedeutungen notwendigen Zeichensystems einschließlich des lautlichen Bestands der Morpheme schwer. Von den Forschern unterschiedlicher Länder ist als Ursache die Schwäche der Zergliederungs- und Analogiebildungsprozesse bei dysgrammatisch sprechenden Kindern angegeben worden (Schöler / Kany 1989; Schöler / Lindner 1990; Sobotowitsch 1995). Aus dem oben Gesagten lässt sich schließen, dass die Fähigkeit zur Verwendung von sprachlichen Mitteln, die für die Wortbildung notwendig sind, bei sprachunauffälligen Kindern unbedingt zu fördern ist.

#### 4. Die theoretischen Grundlagen der Förderung der Wortbildungsfähigkeit

Bei der Erarbeitung der Methodik der Wortbildungslehre dienten die Standpunkte der Linguistik, Psychologie und Psycholinguistik als Grundlage; zusätzlich wurde Folgendes berücksichtigt:

- Die psycholinguistischen Operationen der Wortbildung: dabei ist sowohl die Analogiebildung, die sich wiederum auf Zergliederungs- und

generalisierungsprozesse stützt, als auch die Fähigkeit zur Wortbildung bei der Transformation von Sätzen zu fördern.

- Die Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung der Wortbildungsfähigkeit bei sprachunauffälligen Kindern (die Abfolge des Erwerbs der Wortbildungsoperationen und Ableitungsmodelle und deren Abhängigkeit vom Kommunikationsprozess).
- Die Besonderheiten der Sprachentwicklung bei sprachunauffälligen Kindern: die spezifischen Schwierigkeiten bei sprachlichen Verallgemeinerungen sowie beim Erwerb von morphologischen Paradigmen).
- Die Besonderheiten der jeweiligen Sprache (z.B. die Stammänderungen im Estnischen).

Die Behandlung sollte nach Ableitungsmodellen erfolgen (z.B. Ableitung der Adjektive mit dem Suffix –ne vgl. –ig im Deutschen, d.h. die Anfügung eines Suffixes an verschiedene Wortstämme; bei Komposita die Anpassung eines Basiswortes an verschiedene Bestimmungswörter). Die Festlegung der chronologischen Abfolge der Behandlung der Modelle hängt ab: 1) von der Produktivität des Modells und der Häufigkeit der Verwendung des jeweiligen Suffixes; 2) von der Semantik des Suffixes (der Erwerb von Suffixen (Morphemen), die einen leicht wahrzunehmenden Zusammenhang mit der Änderung der Bedeutung besitzen, ist einfacher).

Mit Rücksicht auf die oben erwähnten Schwierigkeiten bei der Auswahl von Suffixen (bei morphologischen Neologismen) ist es sinnvoll, mindestens zwei Behandlungsalgorithmen anzuwenden, die unterschiedliche Ziele verfolgen:

1. Vorstellung eines Ableitungsmodells und Förderung der Fähigkeit zur Anwendung dieses Modells (z.B. Ableitung der Adjektive mit Hilfe des Suffixes -line / vgl. -isch im Deutschen).
2. Förderung der Fähigkeit zur Differenzierung zwischen verschiedenen Ableitungsmodellen sowie der Fähigkeit zur Anwendung der Modelle (z.B.

die Ableitung der Adjektive mit Hilfe der Suffixe -ne, -lik, -line / vgl. -ig, -lich, -isch im Deutschen).

## 5. Algorithmen der Förderung der Wortbildungsfähigkeit

(Es sind die Behandlungsetappen samt Mustern der Lehrverfahren angeführt worden.)

### 5.1 Vorstellung eines Ableitungsmodells und Förderung der Fähigkeit zur Anwendung dieses Modells

Das Ziel ist, die Bildung der Wörter mit Hilfe des Suffixes sowie die Anwendung der Ableitungsfähigkeit im Satz zu fördern. Es wird die Verwendung eines Suffixes behandelt. Hat das Suffix mehrere Bedeutungen, so wird mit der Vorstellung einer (der Haupt-, meistverbreiteten) Bedeutung begonnen.

#### I. Erfassen und Reproduktion der Ableitungen mit dem Suffix

Mit Sicherheit gibt es in der Sprache der Schüler Ableitungen, die in der fertigen Form (durch Auswendiglernen) erworben worden sind. Meistens handelt es sich dabei um die in der Alltagssprache häufig vorkommenden Ableitungen, die jetzt aktualisiert werden sollten. Auch der Erwachsene (LehrerIn) verwendet in dieser Etappe in seiner Sprache Wörter mit dem zu behandelnden Suffix und erläutert die Bedeutungen der Ableitungen. Zur Semantisierung der Ableitungen sind folgende Lehrverfahren geeignet:

- Passives Erkennen der Ableitung, z.B. *Ist das ein fleckiges Kleid? – Ja. Kann man zu einem sauberen Kleid fleckig sagen?*
- Aktives Erkennen der Ableitung, z.B. *Gib mir den farbigen Bleistift! Zeig mir den farbigen Bleistift!*
- Die Erläuterung der Bedeutung der Ableitung soll auf der morphologischen Analyse beruhen, d.h. es ist das Basiswort zu nennen, z.B. *Was siehst du am sandigen Strand? – Sand. Was macht der Fischer? – Er fängt Fische.*

Der Lehrer sollte dabei die Antworten der Kinder wiederholen und korrigieren und dabei den Unterschied (den Zusammenhang) zwischen der Ableitung und dem Basiswort hervorheben (sandig – Sand; der Fischer fängt Fische).

Die Bildung der Ableitungen mit bekannter Bedeutung wird erleichtert durch

- Verifikationsaufgaben – den Schülern werden 2 Ableitungen zur Auswahl vorgelegt, von denen er die nach der Bedeutung / der Form passende (richtige) auswählen soll.

Die Schüler bestimmen die semantische und formale Richtigkeit der Ableitungen (semantische und formale Verifikation). Zur semantischen Verifikation werden Ableitungen mit einem semantisch unpassenden Stamm/Suffix vorgelegt (*Ist das farbliches oder farbiges Papier?*).

Zur formalen Verifikation der Ableitungen werden Ableitungen, die nicht normgerecht sind, vorgegeben: Ableitungen mit einem unrichtigen Stamm, mit einem entstellten Stamm oder Suffix. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe wird erhöht, indem mehr als 2 Wörter zur Auswahl vorgelegt werden.

Bei den in der Verifikationsaufgabe verwendeten Wörtern sollten in der Sprache der Kinder auftretende Fehler berücksichtigt werden (Fehler bei der Wahl des Suffixes und bei der Änderung des Stammes).

Demnach schafft der Lehrer in der I. Etappe sog. „Problemsituationen“, in denen die Bedeutungen der Ableitungen erfasst und erläutert werden und die richtige/passende Ableitung ausgewählt wird. Oben beschriebene Abfolge der Lehrverfahren wurde von *Negnevitskaja* und *Šahnaroviš* bei der Erweiterung des Wortschatzes empfohlen.

In dieser Etappe lernen die Kinder die in der Sprache der Erwachsenen auftretenden Ableitungen verstehen und sind in der Lage, die semantisch und formal passenden Ableitungen im Rahmen eines Ableitungsmodells auszuwählen.

*II. Selbständige Bildung und Verwendung der Ableitungen. Bildung, eines Ableitungsmodells als eine verallgemeinerte Vorstellung bzw. die Vorlage des Ableitungsmodells durch ein veranschaulichtes Schema.*

Das Ziel dieser Etappe ist, die vorläufige Analogiegeneralisierung zu fördern, d.h. die Kinder zu befähigen, die Ableitungen mit dem Suffix regelmäßig zu bilden. Die Analogiegeneralisierung beruht auf der Zergliederung (Dekomponierung). Die Zergliederungsfähigkeit lag auch der I. Etappe zugrunde (Erläuterung der Bedeutung der Ableitung, Verifikation), in der sie jedoch überwiegend unbewusst war. In der II. Etappe wird die Zergliederungsfähigkeit bewusst gemacht.

In dieser Etappe sollten reale oder imaginäre Situationen geschaffen sowie Kurztexte vorgelegt werden, in denen die Verwendung/Bildung einer Ableitung notwendig ist. Demnach ist die primäre Tätigkeit des Schülers bei der Entwicklung der morphologischen Zergliederungsfähigkeit die Bildung eines Ableitungspaares (des Basiswortes und der Ableitung) in einer Spielsituation.

Ableitungen werden sowohl im Satz als auch in der Wortgruppe gebildet.

- Im Satz – der Lehrer nennt im sprachlichen Zusammenhang das Basiswort und die Ableitung. Die Schüler haben anhand des angeführten Beispiels die Lücke im Satz auszufüllen (z.B. *der Lehrer: Die Schuhe sind mit Schmutz beschmiert. Die Schuhe sind schmutzig. Die Kleider sind mit Sand beschmutzt. Der Schüler: Die Kleider sind ... (sandig).*
- Bei einer Wortgruppe ist der sprachliche Zusammenhang kürzer, deshalb kommt die Analogie besser zum Ausdruck, als im Satz (z.B. *Staub – staubige Tasche, Sand – ... (sandige) Kleider*). Die Auseinandersetzung mit der Wortgruppe setzt jedoch die Beherrschung des entsprechenden Satzmodells voraus.

Zur anschließenden Analyse werden die gebildeten Wortpaare an der Tafel

festgehalten und wiederholt:: *Staub - staubig, Sand - sandig.*

Es folgt die Analyse der Wortpaare, bei der die Bedeutungen und die Formen der Basiswörter und der Ableitungen einander gegenübergestellt und miteinander verglichen werden. Durch den Zergliederungsprozess wird eine Vorstellung über das Ableitungsmodell gewonnen, das durch ein Schema veranschaulicht werden kann.

- Durch den Vergleich des Basiswortes mit der Ableitung wird der semantische und formale Unterschied aufgedeckt, d.h. es wird auf das Suffix aufmerksam gemacht, das die Bedeutung des Wortes ändert. Die zu vergleichenden Wörter können buchstäblich gegenübergestellt werden:

S A N D  
S A N D I G

- Durch den Vergleich von unterschiedlichen Wortpaaren wird in den Wörtern die gleiche Komponente gefunden und ihre Bedeutung möglichst einfach erläutert (z.B. mit Hilfe des Suffixes können die Eigenschaften von Sachen/Gegenständen ausgedrückt werden).

Staub – staubig  
Farbe – farbig  
Sand – sandig

Demnach verläuft der erste Vergleich waagrecht (Basiswort ↔ Ableitung), der zweite aber senkrecht (die Ableitungen mit dem gleichen Suffix: ↓)

Durch den Vergleich und die Gegenüberstellung werden die Schüler zu einem generalisierten Analogiemodell geführt, das vom nachfolgend dargestellten graphischen Ableitungsschema unterstützt wird.

- Vorstellung des Wortbildungsschemas und Übung der Wortbildung

An der Tafel steht:

□ + -ig → □  
Farbe + -ig → farbig

Es folgt die Anwendung des Modells, d.h. die Bildung von Ableitungen aus den vorgegebenen Wörtern anhand des Schemas und deren Einfügung in einen sprachlichen Zusammenhang, in

dem die Bedeutungen der Ableitungen präzisiert werden.

- Zuordnungsaufgaben

Welche Wörter passen zusammen?

*Fleckige (-s), (-r) – Apfel, Kleid, Kuh*  
*Das Kleid farbig*  
*Das Bild fleckig*  
*Der Apfel faltig*

Die Auswahl einer Ableitung / eines Basiswortes, die/ das in die Satzücke passt. Z.B. *Die Stiefel sind ... Auf dem Boden gibt es viel ... (Sand, sandig).*

*Die Semantisierung* wird auch durch die Vorlage von Bildern und Gegenständen, bei Verben durch die Vorstellung der Tätigkeit sowie durch Zeichnungen, Kurztexte und Synonyme erleichtert.

### III. Selbständige Verwendung des Wortbildungsmodells

Das Ziel ist, eine maximale Generalisierung des Wortbildungsmodells zu erreichen, d.h. die Kinder sollen dazu geführt werden, Analogie im sprachlichen Zusammenhang (in der Wortgruppe, im Satz) und mit neuen Basiswörtern anwenden zu können. Als Basiswörter dienen die Wörter, deren Bedeutung den Kindern zwar bekannt ist, die jedoch in der vorigen Etappe nicht vorgekommen waren. In der vorhergehenden Etappe wurde die Entwicklung einer Wortbildungsoperation – die Analogiebildung gefördert. In dieser Etappe ist das Ziel, die beiden Wortbildungsoperationen, d.h. sowohl die Analogiebildung als auch die syntaktische Wortbildung, zu fördern. Also werden die Aufgaben zur Transformation der Sätze verwendet, wobei die Wortbildungsfähigkeit (z.B. Verwandlung des Objekts oder des Prädikativs in ein Attribut) angewendet wird. Hierbei sind folgende Lehrverfahren geeignet:

- Ableitung der Wörter und deren Verwendung in einer Wortgruppe  
*Welche Gardine? Farbe, Falte, Fleck, Staub*
- Ableitung der Wörter und deren Verwendung im Satz (Ausfüllen der Lücke im Satz).  
*Das Mädchen hat Flecken an ihrer Bluse. Ihre Bluse ist ... (fleckig).*

- Finden von Antonymen zu Ableitungen, z.B. *Schwäche – Stärke, Ferne – Nähe, Feigheit – Kühnheit, Feindschaft – Freundschaft*
- Ersetzen von Simplicia, Komposita oder Wortgruppen durch Ableitungen. Z.B. *Das Gesicht von Opa hat Falten. Der Opa hat ein Gesicht mit Falten. Opas Gesicht ist ... (faltig).*

In der letzten Arbeitsetappe können auch

- Korrekturaufgaben verwendet werden, in denen das Kind semantische oder Formenfehler zu finden und zu korrigieren hat, z.B. *Anne hat einen fleckigen Hund* (semantische Korrektur).  
*Anne hat einen flecklichen Rock* (Korrektur der Form).

Bei allen Aufgaben kann das Wortbildungsschema zur Unterstützung vorgegeben werden.

In der oben beschriebenen Studie wurde festgestellt, dass die Verwendung von semantisch nahen Suffixen im Rahmen einer Wortart (z.B. Auswahl von unterschiedlichen Adjektivsuffixen) den Schülern der Sprachheilschule große Schwierigkeiten bereitet. Deshalb ist es notwendig, nach der Behandlung der einzelnen Ableitungsmodelle die Fähigkeit zu deren Differenzierung zu fördern.

### 5.2 Förderung der Fähigkeit zur Differenzierung und Anwendung der unterschiedlichen Ableitungsmodelle

Das Ziel ist, die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen den Wörtern mit unterschiedlichen Suffixen zu fördern und die Verwendung von unterschiedlichen Wortbildungsmodellen zu üben. Die Differenzierung der Suffixe setzt die Beherrschung der Analogiegeneralisierungen nach einzelnen Wortbildungsmodellen voraus. Darüber hinaus bedarf es bei der morphologischen Zergliederung im Vergleich zur Förderung lediglich eines Ableitungsmodells größerer Bewusstheit. Es findet ein mehrfaches Vergleichen statt: Basiswort ↔ Ableitung 1 (z.B. *Farbe – farbig*); Basiswort ↔ Ableitung 2 (z.B. *Farbe – farblich*); Ableitung 1 ↔ Ableitung 2 (*farbig – farblich*).

Es wird mit der Förderung der Fähigkeit zur Differenzierung zwischen zwei Modellen begonnen. Der Schwierigkeitsgrad der Arbeit steigt mit der Erhöhung der Anzahl der zu differenzierenden Modelle.

## I. Erfassen, Unterscheiden und Reproduktion der Bedeutungen der Ableitungen.

- Die Arbeit beginnt mit der mündlichen oder schriftlichen Vorgabe der Ableitungen (bei Möglichkeit mit Vorführen von Bildern oder Gegenständen). Die Aufgabe der Schüler ist, die Bedeutungen der Ableitungen zu erkennen und zu erläutern. Die Arbeit wird mit der Gruppierung der Ableitungen fortgesetzt. Es werden unterschiedliche Gruppierungskriterien verwendet: nach dem ähnlichen Stamm, nach dem Suffix, nach der Bedeutung. Die Gruppierung setzt einen semantischen und einen formalen Vergleich voraus. Dabei sind folgende Verfahren geeignet:

- ✓ Gruppierung der Ableitungen nach dem Ableitungsschema

z.B. es sind folgende vorgegeben worden:  *nik*,  *ur* / vgl.  *er*,  *ler*,  *ling* im Deutschen.

Den Kindern werden Wörter oder Bilder gezeigt (darunter Wörter, die zu keinem Schema passen): *Schriftsteller*, *Schreiber*, *Lehrer*, *Lehrling*, *Prüfling*, *Feigling*, *Künstler*, *Sportler*, *Komponist*. Die Wörter werden semantisiert und es wird festgestellt, welche gemeinsame Bedeutung die Wörter durch das gleiche Suffix bekommen.

- ✓ Aufgaben zum Finden des „Überflüssigen“.

Z.B. Welches Wort passt nicht zu den anderen Wörtern? Warum?

Unter den Wörtern mit dem gleichen Suffix wird ein Wort mit einem anderen Suffix oder unter den Wörtern mit dem gleichen Stamm ein Wort mit einem anderen Stamm gefunden.

- Nach der Gruppierung der Ableitungen wird eine Analyse durchge-

führt, bei der die vorausgegangene unbewusst erfolgte Zergliederung bewusst gemacht wird:

- ✓ Es wird die Bedeutung jedes Wortes erläutert.
- ✓ In jedem Wort werden das Suffix und der Stamm festgestellt und zu jedem Wort wird das passende Wortbildungsschema gewählt.
- ✓ Es werden Basiswörter festgestellt.
- ✓ Es werden Fragen zur Morphologie gestellt (falls dies behandelt worden ist).

In der I. Etappe der Behandlung der Differenzierung sind auch

- Verifikationsaufgaben (Erkennung und Angabe der richtigen Ableitung) geeignet. Es können den Kindern bekannte Personen (z.B. Kasper u.a.) auftreten, die falsch sprechen und deren Aussagen korrigiert werden müssen.

## II. Selbständige Bildung und Verwendung der Ableitungen mit unterschiedlichen Suffixen

Das Ziel dieser Arbeitsetappe ist, die Kinder zu befähigen, das richtige Ableitungsmodell zu wählen und Wörter mit semantisch nahen Suffixen zu bilden.

Von den Verifikationsaufgaben mit alternativen Fragen wird zu

- Korrekturaufgaben übergegangen, bei denen die Fehler (falsche Stämme oder Suffixe) zu finden und die richtige Ableitung zu bilden ist.
- Im Gegensatz zum Algorithmus der Behandlung lediglich eines Ableitungsmodells, bei der zur Förderung der Analogiebildung ein möglichst knapper sprachlicher Zusammenhang verwendet wurde, wird bei der Förderung der Differenzierungsfähigkeit mit dem Satz begonnen. Der sprachliche Zusammenhang hebt die Bedeutungen der Ableitungen hervor und erleichtert damit die Auswahl des passenden Suffixes. Es können folgende Arbeitsmethoden verwendet werden:

- ✓ Ausfüllen der Lücke im Satz (es sind Ableitungen mit Hilfe von 2

oder mehreren Suffixen zu verwenden / zu bilden).

z. B. *Diese Jungen sind Sport\_(ler)*. *Der Bau\_(er) arbeitet auf dem Feld*.

- ✓ Bildung der Ableitungen mit Hilfe von Fragen.

z. B. *Welche Sprache spricht man in Japan, China ...? Nenne die Berufe folgender Personen nach deren Tätigkeit! Baut Häuser, trägt Pakete, lehrt in der Schule usw.*

- ✓ Bildung der Ableitungen durch die Transformation der Sätze.

z.B. *Mattias ist genau und höflich. Auch sein Freund mag Genauigkeit und ... (Höflichkeit)*.

Zur Unterstützung können wahlweise (1) Suffixe oder Ableitungsschemata, (2) richtige und falsche Ableitungen, (3) richtige Ableitungen mit unterschiedlichen Suffixen vorgegeben werden.

- Der Anteil des sprachlichen Zusammenhangs bei der Bildung und Verwendung der Ableitungen mit unterschiedlichen Suffixen verringert sich in zunehmendem Maße. Dem Ausfüllen von Lücken und der Transformation von Sätzen folgt die Bildung der Ableitungen mit unterschiedlichen Suffixen aus den vorgegebenen Wörtern und deren Einfügen in eine Wortgruppe anhand des Wortbildungsschemas.

Z.B. Bilde Adjektive! Verwende sie in einer Wortgruppe!

<u>IG</u>	<u>ISCH</u>	<u>LICH</u>
... <i>Papier</i>	... <i>Junge</i>	... <i>Mädchen</i>
... <i>Rock</i>	... <i>Kind</i>	... <i>Tag</i>
... <i>Tag</i>		

Dabei werden folgende Substantive vorgegeben:

*Glück, Trauer, Farbe, Nebel, Neid, Laune, Fleck, Jammer u.a.*

- Durch die Behandlung der Wortbildungslehre erwerben die Schüler die Wortbildungsparadigmen. Derartige Paradigmen werden bewusst geschaffen, indem die Ableitungen

mit unterschiedlichen Suffixen nach der Analogie gebildet werden.

z.B. *lesen – Leser- Leserin – lesbar*  
*essen – ...-...*

Bei der Bildung der Ableitungen mit unterschiedlichen Suffixen kann von den semantischen Reihen (Bedeutungsgruppen), die die Ableitungssuffixe entwickeln, ausgegangen werden (z.B. Personenbezeichnungen, Berufsbezeichnungen, Gegenstandsbezeichnungen). Zur Unterstützung werden wahlweise (1) Suffixe oder Ableitungsschemas, (2) Analogiebildungsmuster, (3) Begleittexte vorgegeben.

Eine noch größere Selbständigkeit verlangt die Anpassung der Stämme und Suffixe, die als Spalten oder in Tabellen vorgegeben werden.

- In der Endphase der Behandlung können Aufgaben zur Bildung der Ableitungen
- ✓ aus den vorgegebenen Basiswörtern mit Hilfe von möglichst unterschiedlichen Suffixen,
- ✓ mit Hilfe des vorgegebenen Suffixes aus möglichst unterschiedlichen Stämmen gestellt werden.

Die vorausgehende Arbeit sollte die Schüler zur spontansprachlichen Bildung/Verwendung der Ableitungen befähigen.

Zusammenfassend können die Behandlungsalgorithmen wie folgt dargestellt werden:

**1. Algorithmus** (Vorstellung eines Ableitungsmodells und Befähigung zu dessen Anwendung):

- 1) Erfassen der Bedeutung der Ableitung;
- 2) Reproduktion der Ableitung (Verifikationsaufgaben);
- 3) Verwendung / Bildung der Ableitungen im sprachlichen Zusammenhang, ihre Analyse;
- 4) Bildung eines Wortbildungsmodells;
- 5) Anwendung des Modells, d.h. Bildung der Ableitungen aus unterschiedlichen Basiswörtern;

6) Korrekturaufgaben.

**2. Algorithmus** (Befähigung zur Differenzierung und Verwendung von unterschiedlichen Ableitungsmodellen):

- 1) Unterscheidung zwischen den Bedeutungen der Ableitungen mit unterschiedlichen Suffixen;
- 2) Gruppierung und Reproduktion der Ableitungen;
- 3) Analyse der Ableitungen, Wahl des Ableitungsschemas;
- 4) Verifikationsaufgaben;
- 5) Korrekturaufgaben;
- 6) Selbständige Anwendung von unterschiedlichen Ableitungsmodellen im sprachlichen Zusammenhang sowie ausserhalb des sprachlichen Zusammenhangs.

## 6. Testen der Algorithmen (Übungsphase) und dessen Ergebnisse

Die Anwendungsmöglichkeiten und die Effizienz der oben beschriebenen Behandlungsalgorithmen wurden innerhalb von 2 Monaten in der 2. Klasse der Sprachheilschule Tartu getestet. In 20 Stunden wurde die Ableitung von Substantiven und Adjektiven behandelt: 8 Stunden wurden den unterschiedlichen Ableitungsmodellen im Einzelnen gewidmet, in 12 Stunden wurde auf die Unterscheidung zwischen den verschiedenen Ableitungsmodellen eingegangen. Der 1. und der

2. Behandlungsalgorithmus wurden abwechselnd angewendet (z.B. folgte der Behandlung der Ableitungsmodelle der Substantive die Differenzierung zwischen den Modellen, anschließend wurde mit der Behandlung der Adjektivmodelle fortgesetzt). Im Test (in der Übungsphase) beteiligten sich 12 Schüler im Alter von 8-12 Jahren.

Bei der Beurteilung der Effizienz der Behandlung dienten die Anzahl der richtigen Ableitungen vor und nach der Behandlung sowie die Änderung der Anzahl und der Typen der Neologismen als Hauptkriterien.

Die Ergebnisse eines Vorversuchs, die dem Test (der Übungsphase) vorausging, zeigten, dass die Rate der richtigen Antworten bei den Zweitklässlern der Sprachheilschule unter 75 % blieb (der Anteil der richtigen Antworten in unterschiedlichen Aufgaben lag bei 45 – 72%; s. Tab. 1). Nach der Übungsphase bereiteten die verwendeten Wortbildungsaufgaben den Schülern keine wesentlichen Schwierigkeiten und wurden mit verhältnismäßig gleichem Erfolg gelöst (85 – 96%). Es soll die Tatsache betont werden, dass auch nach der Übungsphase Neologismen gebildet wurden, obwohl deren Gesamtzahl sich verringert hatte (s. Abb. 1). Der Anstieg der Gesamtzahl der Neologismen kann ein Indiz für die Weiterentwicklung der Wortbildungsfähigkeit sein. Auf die Entwicklung der Fähigkeiten deutet auch die qualitative Analyse der Neologismen hin: die Anzahl der morphologischen Neologismen (Anwendung eines semantisch

Die Ergebnisse des Vorversuchs und nach der Übungsphase (%)

Aufgabe	Nach dem Vorversuch	Nach der Übungsphase
Benennungsaufgabe	45	92
Assoziationsaufgabe	70	86
Finden des Basiswortes	66	85
Ableitung der Substantive	70	94
Ableitung der Adjektive		
a) in der Wortgruppe	72	96
b) im Satz	68	94

*Tabelle 1*

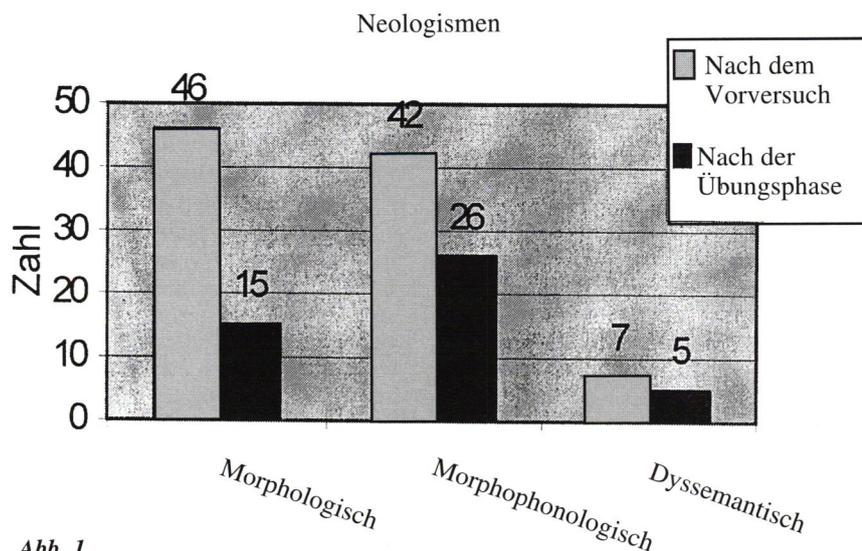


Abb. 1

nahen Suffixes) verringerte sich im Allgemeinen mehr als ums Dreifache, die Anzahl der morphophonologischen Neologismen (Entstellung des Stamms oder des Suffixes, die Wahl einer falschen Stammvariante) lediglich ums 1,6fache. Daraus lässt sich schließen, dass die Schüler die differenzierte Anwendung von Suffixen dank der Behandlung relativ besser erwarben, schwieriger fiel jedoch der Erwerb der Auswahl der Morphemvarianten (darunter Stammvarianten), die kein semantisches Gewicht hatten.

Die Ergebnisse der einzelnen Aufgaben zeigten, dass sich die Anzahl der Neologismen in den Wortgruppen ums Vierfache, in den Sätzen ums Zweifache verringerte. Demnach waren die Neologismen im Satz anhaltender, in dem die sprachliche Analogie nicht so leicht wie in der Wortgruppe wahrzunehmen ist. Dies zeigt, dass die Schüler die Analogiebildung (als Basis dient ein Einzelwort oder ein Wortpaar), die eine der psycholinguistischen Operationen der Wortbildung ist und mit der der Erwerb der Wortbildungsfähigkeit beginnt, nach dem Test (der Übungsphase) besser beherrschen. Einigermaßen langsamer und schwieriger entwickelt sich jedoch die 2. Wortbildungsoperation – die Bildung der Ableitungen im Prozess der Satzbildung, der eine besondere Bedeutung bei der Generierung des Textes zukommt.

Die Analyse der individuellen Ergebnisse der Schüler zeigte in den Fähigkeiten der Schüler vor dem Testen (der Übungsphase) und danach erhebliche Unterschiede (bevor  $\bar{x} = 42$ ,  $\sigma = 17,9$ ; danach  $\bar{x} = 75$ ;  $\sigma = 12,3$ ). Im Ergebnis des Testens (der Übungsphase) verringerten sich die individuellen Unterschiede der Schüler, jedoch war der Stand der Fähigkeiten der Schüler auch nach dem Testen (der Übungsphase) ziemlich uneinheitlich.

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass die Übungsphase ihre Hauptziele erfüllt hat: die Schüler wurden dazu befähigt, anhand der Analogie die meistverbreiteten Ableitungen zu bilden sowie zwischen den Suffixen mit Hilfe des sprachlichen Zusammenhangs zu differenzieren; demnach haben die Schüler die primären generalisierten Ableitungsmodelle erworben. Die Behandlung soll unbedingt fortgesetzt werden: die mündliche und schriftliche Anwendung der erworbenen Ableitungsmodelle ist zu fördern, neue Modelle sind vorzustellen bzw. bewusstzumachen.

## Schlussbemerkung

Die Wortbildungsfähigkeit ist eine Komponente der sprachlichen Kompetenz des Menschen, deren Entwicklung bei sprachauffälligen Kindern jedoch mit Schwierigkeiten verbunden ist.

Fehler bei der Ableitung der Wörter deuten auf den Dysgrammatismus hin, der sich in unterschiedlichen Sprachen unterschiedlich ausdrückt. Der psycholinguistische Mechanismus der Wortbildungsfähigkeit, der auch als Basis für die Förderung der entsprechenden Fähigkeit dient, ist in unterschiedlichen Sprachen jedoch ähnlich. Das Ziel der Förderung ist, die Kinder zur morphologischen Zergliederung, zu den darauf beruhenden Analogiegeneralisierungen (Ableitungsmodellen) und schließlich zu einer differenzierten Anwendung der Morpheme (Suffixe) zu befähigen. Die genannten Ziele sind mit Hilfe der oben beschriebenen Behandlungsalgorithmen erreichbar. Selbstverständlich können dabei die Besonderheiten der einzelnen Sprachen nicht unberücksichtigt bleiben (in der estnischen Sprache gibt es beispielsweise ein relativ schwieriges Regelwerk zu Stammänderungen, die deutsche Sprache ist dagegen durch eine hohe Anzahl von Präfixen gekennzeichnet). Die Grundzüge der Behandlungsetappen und die Abfolge der Lehrverfahren können nach dem Standpunkt der Verfasserin dieses Beitrags jedoch in allen Sprachen bei der Entwicklung der Wortbildungsfähigkeiten angewendet werden.

## Zusammenfassung

Die Wortbildung ist eine Komponente der sprachlichen Kompetenz des Menschen, deren Entwicklung jedoch bei sprachauffälligen Schülern mit Schwierigkeiten verbunden ist. Die Wortbildungsfähigkeit ermöglicht, die semantischen Änderungen der Wörter auszudrücken und spielt in der Textbildung eine besondere Rolle. In diesem Artikel wird eine Möglichkeit zur Förderung der Wortbildungsfähigkeit der Schüler der Sprachheilschule vorgestellt. Es wird näher auf zwei Behandlungsalgorithmen eingegangen, die die Schüler zur Anwendung von generalisierten Ableitungsmodellen sowie zur Differenzierung zwischen den Modellen befähigen. Es wird eine Übersicht über die Ergebnisse des Testens der Algorithmen (der Übungsphase) in einer estnischen Sprachheilschule gegeben.

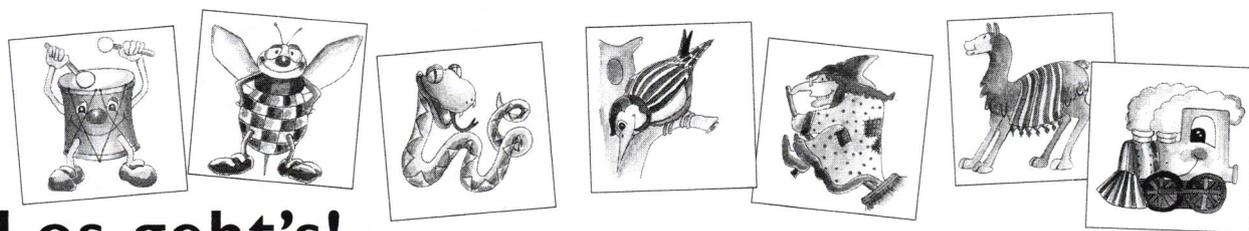
## Literatur

- Clark, E.V. (1995): Later lexical development and word formation. In: P. Fletcher, B. MacWhinney (Eds.): The Handbook of Child Language (393-412), Oxford-Blackwell.
- Ehala, M. (1997): Eesti keele struktuur (Die Struktur der estnischen Sprache). Tallinn, Künnimees.
- Elkonin, D.B.: Razvitije retši I obštsenije tšteniju (Die Sprachentwicklung und das Lesenlernen). In: W.W. Dawõdow, W.P. Zintschenko (Hrsg.) (1989): Izbrannõje psihologišeskije trudõ (Die gesammelten psychologischen Beiträge), (362-404). Moskau; Pedagogika .
- Grewendorf, G., Hamm, F., Sternfeld, W. (1987) Morphologie. In: Sprachliches Wissen. Eine Einführung in moderne Theorien der grammatischen Beschreibung. (253-297) Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gvozdev, A.N. (1961): Voprosõ izuštšenija detskoi retši (Fragen zur Untersuchung der Kindersprache). Moskau; APN RSFSR.
- Karlep, K., Padrik, M. (1996): Praktilise sõnatuletuse õpetamise võimalusi (Möglichkeiten zur Behandlung der praktischen Wortbildung). In: K. Karlep (Hrsg.): Tõid eripedagoogikast XIV (Beiträge aus der Behindertenpädagogik XIV), (175-192).Tartu.
- Negnevitskaja, J.I., Šahnaroviš, A.M. (1981): Jazõk i deti (Sprache und Kinder). Moskau: Nauka.
- Oksaar, E. (1987): Spracherwerb im Vorschulalter. Stuttgart.
- Padrik, M. (1993): Alakõnega ja normaalse I-II klassi õpilaste sõnatuletusokused (Die Wortbildungsfähigkeit der Schüler der I. und II. Klasse mit altersgerechter und gestörter Sprachentwicklung). In: K. Karlep (Hrsg.): Hälviklaste korreerimise psühholoogilis-pedagoogilised küsimused (Die psychologisch-pädagogischen Fragen zur Korrekturarbeit mit behinderten Kindern) (3-18), Tartu.
- Padrik, M. (1997): Sonatuletusokuse kujundamine alakõnega õpilastel. Magistrõõ (Förderung der Wortbildungsfähigkeit bei sprachauffälligen Schülern. Magisterarbeit). Tartu.
- Šahnaroviš, A.M. (1991) Proble mõ formirovanija jazõkovi sposobnosti (Probleme bei der Entwicklung der sprachlichen Kompetenz). In: J.S. Kubrajakova (Hrsg.): Tšeloventšekii faktor v jazõke. Jazõk i porozdenije retsi (Ein menschlicher Faktor in der Sprache. Sprache und Sprachproduktion). (185-220), Moskau: Nauka.
- Šahnaroviš, A.M., Jurjewa, N.M. (1990): Psiholinguistišeski analiz semantiki I grammatiki (Die psycholinguistische Analyse der Semantik und Grammatik). Moskau: Nauka.
- Schöler, H., Lindner, K. (1990): Zum Lernen morphologischer Strukturen. Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Dysgrammatismus“ Nr. 12. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Schöler, H., Kany, W. (1989): Lernprozesse beim Erwerb von Flexionsmorphemen: Ein Vergleich sprachbehinderter mit sprachunauffälligen Kindern am Beispiel der Pluralmarkierung. In: Kegel, G. et al. (Hrsg.): Sprachwissenschaft und Psycholinguistik (123-175), Opladen.
- Sobotoviš, J.F. (1995): Narušenija retševogo razvitija u detei I puti ih korrektsii (Störungen in der Sprachentwicklung der Kinder und Möglichkeiten zu deren Therapie. Kiew.
- Tambovtseva, A.G. (1983): Formirovanije sposobov slovoobrazovanija u detei doskolnogo vozrasta v detskom sadu (Entwicklung der Wortbildungsfähigkeit bei Vorschulkindern im Kindergarten). Moskau.

## Anschrift der Verfasserin:

Marika Padrik, M.A.  
Universität Tartu  
Tiigi 78  
51014 Estland

## Anzeige



## Los geht's!

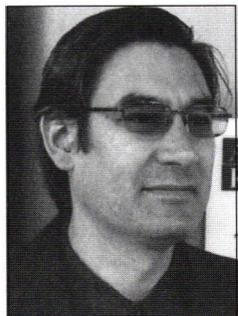
Mit LingoBingo üben Kinder nicht nur Aussprache auf Lautebene und visuelle Differenzierung, sondern lernen auch, dass Laute bedeutungsunterscheidende Funktion haben. Je nach Therapieziel können die Bildkartenpaare neu zusammengestellt werden.

<b>LingoBingo I - 4</b>		LingoBingo 1: Biene / Schlange	Förderlaute S-SS	je LingoBingo DM 24,90 € 12,75
		LingoBingo 2: Specht / Lama	Förderlaute K-T	
Alter: ab 4 Spieler: 2 - 4	32 Bildkarten pro Spiel	LingoBingo 3: Dampfloch / Hexe	Förderlaute SCH-CH1	
		LingoBingo 4: Trommel / Löwe	Förderlaute TR-KR	
		LingoBingo Kombi-Set mit allen 4 Lautkombinationen nur DM 89,50 / € 45,75		

Bestellungen, Infos: LingoPlay, Postfach 25 03 24, D-50519 Köln.  
Tel 0221.310 43-17, Fax 0221.310 43-18 oder: www.lingoplay.de

**LINGOPLAY**

Spiel mit mir!



Anne Huber, München; Mark Onslow, Sydney

# Intervention bei frühem Stottern: Das Lidcombe Programm

## 1. Vorwort

Mit diesem Beitrag möchte ich (Anne Huber) einen Therapieansatz für Stottern im Vorschulalter, der bei Sprachheilpädagogen noch weitgehend unbekannt ist, vorstellen. Innerhalb meines „Speech Pathology“ Studiums an der Curtin University in Australien und während meiner anschließenden Berufserfahrung hatte ich Gelegenheit, mich mit diesem Therapieansatz vertraut zu machen. Momentan studiere ich Sprachheilpädagogik am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik (Prof. Grohnfeldt) der Ludwig-Maximilians-Universität in München, um mich auch in Deutschland für meinen Beruf zu qualifizieren.

Mittlerweile wird in Australien für die Therapie des frühen Stotterns das Verfahren von Prof. Onslow als 'best practice' akzeptiert und somit landesweit gelehrt. Bei diesem Verfahren handelt es sich um ein sogenanntes operantes Verfahren, das unter Anleitung und Kontrolle eines Therapeuten von den Eltern durchgeführt wird. Für diese frühe und direkte Therapieform wurden inzwischen Daten gesammelt, die auf eine sehr hohe Erfolgsquote und gute Langzeiteffekte hindeuten.

Im Folgenden habe ich mit Prof. Onslows Zustimmung eine von ihm verfasste, nicht publizierte Zusammenfassung seines Lidcombe Programms übersetzt und leicht überarbeitet.

## 2. Das Lidcombe Programm von Prof. Onslow

### 2.1 Frühe Intervention

Über Jahrzehnte wurde die Ansicht vertreten, dass man der Sprache eines

stotternden Kindes keine Beachtung schenken sollte. Neuere Erkenntnisse jedoch zeigen, dass dieser Rat falsch und potentiell schädlich für das Kind sein kann, weil sich frühkindliches Stottern ohne geeignete Behandlung zu einer schwer veränderbaren und möglicherweise lebenseinschränkenden Stottersymptomatik entwickeln kann.

Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass Stottern mittel- und langfristig durch verhaltensmodifikatorische Prinzipien geheilt werden kann. Eine der erfolversprechenden Methoden ist das Lidcombe Programm. Für seinen Einsatz in der klinischen Praxis ist der Zeitpunkt der Behandlung des frühen Stotterns von großer Bedeutung, da in manchen Fällen spontane Heilung im ersten Jahr nach Beginn des Stotterns eintritt. Auf den Aufbau des Lidcombe Programms und die Frage, wann mit der Therapie begonnen werden soll, wird im Folgenden eingegangen.

Frühkindliches Stottern (d.h. bei Kindern bis zu 5 Jahren, in den ersten Jahren nach Einsetzen der Symptomatik) zeichnet sich, im Gegensatz zum chronischen Stottern bei Erwachsenen, dadurch aus, dass man es noch relativ leicht beeinflussen kann. Daraus erwächst (auch) die mittlerweile verbreitete Annahme, dass stotternde Kinder möglichst bald nach erstem Auftreten der Symptomatik an einen Sprachtherapeuten überwiesen werden sollten. Für eine frühe Behandlung des Stotterns sprechen darüber hinaus die möglichen sozialen und persönlichen Konsequenzen, die dieses Störungsbild häufig mit sich bringt. Bei Erwachsenen wurden soziale Fehlanpassungen und unerreichtes Berufspotential dokumentiert (Craig / Calver 1991; Silverman / Paynter 1991). Außerdem kann

Stottern für Betroffene lebenslange Angst und Scham in täglichen Sprechsituationen bedeuten. Diese Angst wurde jedoch nicht nur bei Erwachsenen beobachtet – bereits Vorschulkinder bringen ihre Verzweiflung zum Ausdruck, indem sie bei schweren Stottereignissen die Hand vor den Mund legen und 'Mama, ich kann das nicht sagen' hervorstoßen. Beunruhigung entsteht auch bei den Eltern dieser Kinder, speziell wenn die Symptome plötzlich auftreten. Das Bewusstsein geht bei den Kindern sogar soweit, dass schon bei 6-jährigen Kindern negative Einstellungen gegenüber dem Sprechen festgestellt wurden. Die Frage, ob Stottern während der Vorschuljahre psychologische Schäden bei Kindern hervorrufen kann, bleibt bisher jedoch gänzlich unerforscht (De Nil / Brutten 1991; Vanryckeghem / Brutten 1997). Frühe Intervention bei Stottern wird größtenteils dadurch motiviert, dass man Konsequenzen wie Angst, Scham, soziale Fehlanpassung oder unerreichtes Berufspotential, die für stotternde Erwachsene dokumentiert sind, verhindern will.

### 2.2 Die Entstehung eines operanten Therapieansatzes zur Bewältigung frühen Stotterns

Die diagnosogene Theorie (Johnson 1942), welche besagt, dass Stottern durch seine irrtümliche Diagnose verursacht wird, war über Jahrzehnte außerordentlich einflussreich. Durch sie wurde die Annahme verbreitet, dass man dem Sprechen eines stotternden Kindes keine direkte Beachtung schenken soll. Eltern wurde bis in die späten achtziger Jahre geraten, Stottern zu ignorieren, da es sich dann von alleine „auswachsen“ würde.

Die Unzufriedenheit mit dieser Theorie wuchs jedoch, da sie nie kritisch und empirisch nachgewiesen wurde und es oftmals unmöglich war, Eltern davon zu überzeugen, das Problem einfach zu ignorieren. In den achtziger Jahren wurde schließlich eine übereinstimmende Meinung prominenter Therapeuten veröffentlicht, welche die diagenogene Theorie verwarf und zur direkten Beachtung gestotterter Äußerungen im Vorschulalter riet (Prins / Ingham 1983).

Aus diesem Umbruch ergab sich für die Forschung ein neues Ziel: Entwicklung von Methoden zur direkten Therapie bei Stottern im Vorschulalter. Im Zuge dieser Forschung wurden auch operante Methoden auf ihre Tauglichkeit zum Gebrauch innerhalb einer Stottertherapie untersucht. Die Forschungsergebnisse wiesen zunehmend darauf hin, dass die operante Methode der Psychologie zur Therapie bei Stottern im Vorschulalter geeignet ist (siehe Bloodstein 1995; Ingham 1984; Onslow 1996).

Operante Methoden bezeichnen Verfahren, bei denen menschliches Verhalten durch die Konsequenzen, die es hat, verändert wird. Diese Konsequenzen können verschiedene Formen haben, eine davon ist beispielsweise verbale Rückmeldung wie Lob oder Tadel. Aus der Erziehung ist bekannt, dass derartige verbale Operante, bzw. Konsequenzen, ein ausgezeichnetes Mittel sind, um Verhalten von Kindern zu verändern. Ein klassisches Beispiel ist der Gebrauch von operanten Methoden, um Kindern beizubringen, in bestimmten sozialen Situationen 'Danke' zu sagen. Es ist generell so, dass ein Kind, das nicht 'Danke' sagt, von seinen Eltern aufgefordert wird, dies zu tun. Üblicherweise löst dieses Verfahren aus, dass das Kind zunehmend zum passenden Zeitpunkt 'Danke' sagt. Zusätzlich müssen die Eltern natürlich – und hier liegt das Erfolgsgeheimnis – daran denken, das Kind zu loben, wenn es 'Danke' gesagt hat. Dieses Beispiel macht deutlich, wie operante Methoden in Form von verbaler Rückmeldung in alltäglichen Erziehungssituationen gebraucht werden und effek-

tiv sind. Ähnliche verbale, operante Methoden sind auch in der Bewältigung von Stottern im Vorschulalter (0-5 Jahre) wirksam.

In einer bedeutenden Studie (Martin / Kuhl / Haroldson 1972) wurde ein raffiniertes Verfahren entwickelt, um operante Prinzipien bei stotternden Vorschulkindern anzuwenden: Der Therapeut und das Kind unterhielten sich in einem Zimmer mit einer sprechenden Marionette, die in einer beleuchteten Kiste montiert war und von außerhalb des Zimmers bedient wurde. Zuerst wurden während einer Anzahl von 20-minütigen Interaktionen Spontansprechproben erhoben (baseline). Daraufhin wurden jedesmal, wenn das Kind stotterte, negative Konsequenzen („Bestrafung“) präsentiert, indem man das Licht in dem Kasten mit der Marionette ausmachte und sie somit 'verschwinden' ließ. Nach Durchführung dieses Verfahrens wurden bei den Kindern Stotterfrequenzen gegen null festgestellt. Generalisierung des stotterfreien Sprechens wurde außerhalb der Klinik auch noch ein Jahr später beobachtet.

Forschung, die auf dieses bahnbrechende Experiment folgte, bestätigte die Vermutung, dass operante Methoden zur Stottertherapie bei Vorschulkindern geeignet sind.

### 2.3 Das Lidcombe Programm

Die angesprochenen Forschungsergebnisse bilden die Basis des Lidcombe Programms. Das Programm ist nach dem Stadtteil in Sydney/Australien benannt, wo es an der Sydney Universität und dem Stuttering Unit Bankstown Health Service/ Sydney entwickelt wurde. Es handelt sich um ein operantes Verfahren, das unter Anleitung und Kontrolle eines Therapeuten von den Eltern durchgeführt wird.

Onslow stellt die drei wesentlichen Bestandteile der Therapie folgendermaßen dar:

a) Eine operante Methode, um Stottern zu überwinden.

Die Grundannahme dieses Verfahrens ist, dass das Verhaltensrepertoire des stotternden Kindes Sprechflüssigkeit

enthält. Der typische Charakter des frühen Stotterns spricht für diese Annahme: zu Beginn der Störung schwankt das Auftreten von Symptomen phasenweise, die Symptome sind in Schweregrad und Häufigkeit noch sehr variabel und ein gewisser Anteil von Kindern spricht (wie schon erwähnt) auch ohne Hilfe wieder flüssig. Durch operante Verfahren, d.h. verbale Rückmeldung, wird die flüssige Sprache anerkannt, gelobt und gefördert, während gestotterte Sprache systematisch durch korrigierende, verbale Rückmeldung abgebaut wird.

Die Eltern werden durch den Therapeuten in das Behandlungsverfahren eingeführt und es wird durch direkte Beobachtung sowie anhand von Tonbandaufnahmen der Eltern kontrolliert, ob das Verfahren richtig angewendet wird. Zu Hause führen die Eltern tägliche Sitzungen mit ihrem Kind durch. Während dieser kurzen Sitzungen wird das Kind für sein flüssiges Sprechen gelobt, auf seine gestotterten Äußerungen aufmerksam gemacht und zur Korrektur derer aufgefordert. Wichtig ist hierbei, dass ein Verhältnis von fünfmal Lob auf einmal Korrektur eingehalten wird.

Zu Beginn der Therapie stehen die täglichen Sitzungen im Vordergrund und außerhalb der Sitzungen wird nur gelobt und nicht korrigiert. Macht das Kind zunehmend Fortschritte, steht mehr und mehr die 'on-line' Behandlung im Vordergrund, d.h. es wird zunehmend in alltäglichen Situationen auf das Stottern eingegangen.

b) Regelmäßige Flüssigkeitsmessungen, innerhalb und außerhalb der Klinik.

Regelmäßige Messungen werden von dem Therapeuten in der Therapiesituation selbst und auch zu Hause von den Eltern vorgenommen. Diese Daten sind überaus wichtig zur Festlegung der nächsten Schritte in der Therapie.

Der Therapeut nimmt während der wöchentlichen Klinikbesuche objektive Messungen der Stottersymptomatik vor, indem er den Prozentsatz der gestotterten Silben berechnet: % SS (Per-

cent Syllables Stuttered). Beispielsweise ergeben 5 Stotterereignisse in 100 Silben 5% SS. Zusätzlich beurteilen die Eltern täglich den Schweregrad des Stotterns ihres Kindes auf einer 10-Punkte-Skala (0=kein Stottern, 10=schwerstes Stottern) und zählen unter Umständen täglich während eines bestimmten Zeitraumes die Stotterereignisse. Diese Bewertungen durch die Eltern, den Therapeuten und die objektive Messung der Stotterrate geben Aufschluss über die Fortschritte des Kindes und entscheiden über das weitere Vorgehen.

Während der Therapie werden anhand des individuellen Fortschritts, der durch die oben genannten Messungen festgestellt wird, einige Phasen durchschritten.

In der ersten Phase findet die Therapie vor allem in täglichen, strukturierten Sitzungen statt. Mit dem Therapeuten wird festgelegt, auf welchem sprachlichen Leistungsniveau die Eltern mit ihrem Kind kommunizieren sollen. Bei sehr starkem Stottern kann das am Anfang bedeuten, dass die Kinder lediglich mit Einwortäußerungen Bilder in einem Buch benennen. Ziel ist es, eine ausreichende Zahl flüssiger Äußerungen zu gewährleisten. Das Verhältnis von fünfmal positivem zu einmal negativem Feedback soll genau eingehalten werden. Außerhalb der Sitzungen wird von den Eltern kontinuierlich positives Feedback gegeben, das Stottern wird jedoch nicht korrigiert.

In der zweiten Phase wird das Sprechen nicht mehr in Extra-Sitzungen geübt, sondern in strukturierten on-line Situationen, die im Alltag auftreten, wie z.B. dem Abendessen, dem Einkauf im Supermarkt o.ä. Nur während dieser begrenzten Zeit wird neben dem Lob für flüssige Äußerungen auch das Stottern korrigiert. Die Verstärkung des flüssigen Sprechens findet weiterhin über den ganzen Tag hinweg statt.

In der dritten Phase wird den ganzen Tag über sowohl positives Feedback gegeben als auch das Stottern korrigiert. Dies ist jetzt möglich, da Stottern inzwischen so selten auftritt, und das Verhältnis zwischen Lob und Kor-

rektur aufrecht erhalten werden kann, obwohl auf jedes Stottern reagiert wird.

c) Eine systematisches Maintenance Programm (Aufrechterhaltung).

Die vierte Phase ist der dritte wichtige Bestandteil der Therapie. Diese Phase beginnt, wenn nahezu 0 % Stottern in täglichen Sprechsituationen erreicht wurde und dient dazu, sicher zu gehen, dass das Kind nicht wieder anfängt, zu stottern. Maintenance (Aufrechterhaltung) zieht sich üblicherweise über einen Zeitraum von 18 Monaten hin, während alle therapeutischen Maßnahmen systematisch von den Eltern bis hin zur gänzlichen Abschaffung reduziert werden. Sollten bei einem der Klinikbesuche Warnzeichen eines bevorstehenden Rückfalls bemerkt werden, wird wieder zu einer früheren Therapiephase zurückgekehrt.

### 2.4 Befunde zur Effektivität des Lidcombe Programms

Forschung, die durch das National Health and Medical Research Council of Australia unterstützt wurde, zeigt zunehmend, dass das Lidcombe Programm bei Vorschulkindern mittel- und langfristig, d.h. bis zu 7 Jahren nach der Therapie, dazu führen kann, dass die Kinder fast völlig stotterfrei bleiben (siehe *Onslow / Packman 1999*). Diese Behauptung stützt sich auf objektive Messungen der Stotterrate bei 42 Kindern in alltäglichen Sprechsituationen. Diese objektiven Daten werden durch Ergebnisse verstärkt, die beweisen, dass Hörer die Sprache von behandelten Kindern nicht von der Sprache normal flüssiger Kinder unterscheiden können (*Lincoln Onslow / Reed 1997*). Unter australischen Sprachtherapeuten ist somit das Lidcombe Programm als 'best practise' (bestes Verfahren) akzeptiert und Sprachtherapeuten in vier anderen Ländern werden gegenwärtig ausgebildet, dieses Verfahren zu benutzen. In Europa z.B. wurden ungefähr 180 Sprachtherapeuten formell in der Anwendung des Programms trainiert.

Zudem zeigen *Woods* und Mitarbeiter (2000), dass das Verfahren die Quali-

tät des Bindungsverhältnisses zwischen Kind und Eltern nicht beeinflusst und dem Kind keinen psychischen Schaden zufügt. Im Gegenteil: Die Ergebnisse von *Woods* und seinen Mitarbeitern zeigen, dass die Therapie bei Kindern wahrscheinlich sogar positive emotionale und soziale Veränderungen hervorruft! Gegenwärtig werden diese Untersuchungen ausgedehnt, um international Daten zu erheben.

Das Lidcombe Programm ist aus vielen Gründen zur Bewältigung von Stottern bei Vorschulkindern besser geeignet als Methoden, die bei Erwachsenen verwendet werden. In erster Linie wird natürlich klingende, stotterfreie Sprache mühelos erzielt, ohne dass das Kind ein neues Sprachmuster erlernen muß. Dies wird durch die Tatsache bestätigt, dass Kinder oftmals bei Kontrollbesuchen während der Maintenance Phase schon vergessen haben, wieso sie damals in die Klinik kamen und dass sie stotterten. Zusätzlich kann das Lidcombe Programm, im Gegensatz zu Methoden wie prolongiertes Sprechen für Erwachsene, bei den meisten Kindern angewendet werden. Weiterhin sind Rückfallraten sehr gering, soweit die Therapie von einem ausgebildeten Therapeuten durchgeführt wurde und die Kinder erscheinen nicht wegen erneutem Stottern in der Klinik, wie es bei erwachsenen Patienten so oft der Fall ist. Letztlich ist die Therapie kostensparend. Es zeigte eine Studie von 250 Fällen, dass durchschnittlich 11 Klinikbesuche von 45-60 Minuten Dauer nötig waren, um nahezu 0 % SS (gestotterte Silben) zu erreichen (*Jones / Onslow / Harrison und Packman*, im Druck). Dies entspricht einem Zehntel der Zeit, die man zur Behandlung des Stotterns von Erwachsenen benötigt.

### 2.5 Zeitpunkt der Intervention

Trotz der Tatsache, dass die Forschung zunehmend darauf hindeutet, dass frühe Intervention effektiv ist, ist auch klar, dass jedes Kind, das zu stottern beginnt, möglicherweise auch ohne Therapie geheilt werden kann. Somit stellt sich für Sprachtherapeuten eine

drängende Frage: Wie können die Vorteile des Hoffens auf natürliche Heilung gegenüber den Vorteilen einer frühen Intervention abgewogen werden? Anders ausgedrückt: wann sollte Therapie für frühes Stottern einsetzen? Einige neuere Studien haben sich ausführlich mit diesem Thema befasst (z.B. *Bernstein Ratner* 1997; *Curlee / Yairi* 1997 und 1998; *Ingham / Cordes* 1998; *Packman / Lincoln* 1996; *Packman / Onslow* 1998; *Zebrowski* 1997).

Von großer Bedeutung in dieser Hinsicht ist die Tatsache, dass der Weg vom frühen Stottern in den Vorschuljahren zum Stottern in den frühen Erwachsenenjahren auch eine Entwicklung von einer veränderbaren Störung zu einer gänzlich unveränderbaren bedeutet. Während der Vorschuljahre (0-5 Jahre) ist eine Verzögerung der Therapie noch möglich. Eine Untersuchung von 250 Kindern im Vorschulalter, die mit dem Lidcombe Programm behandelt wurden, zeigte, dass Verzögerungen bis zu 12 Monaten nach Beginn der Störung seine Beeinflussbarkeit durch Therapie nicht verschlechterte. Es scheint also gerechtfertigt, in den Vorschuljahren eine kurze Zeit nach Beginn der Störung abzuwarten, bevor Therapie begonnen wird. Unter Sprachtherapeuten herrscht jedoch Übereinstimmung, dass diese Verzögerung keinesfalls über die Vorschuljahre hinausgehen sollte. Die negativen Einstellungen zum Sprechen, die bereits bei 6- und 7-jährigen Kindern festgestellt wurden, bekräftigen diese Aussage (*De Nil / Brutten* 1991; *Vanryckenghem / Brutten* 1997).

Es wurden durchschnittlich 11 wöchentliche Therapiesitzungen benötigt, um Stottern zu beheben. Der Beginn der Maintenance Phase wurde in 90% der Fälle nach 22 Wochen erreicht. Demzufolge kann davon ausgegangen werden, dass relativ schnell Therapieerfolge erzielt werden können.

Im Gegensatz dazu sind für natürliche Heilung keine Daten bekannt. Der Therapeut, der beschließt, abzuwarten, ob Stottern remittiert, kann sich auf keine Daten berufen, um zu entscheiden, ab welchem Zeitpunkt nunmehr wenig

Chancen auf diese natürliche Heilung bestehen. Das Wissen begrenzt sich darauf, dass Heilung während der ersten sechs Monate nach Beginn der Störung oder jedoch erst in einigen darauffolgenden Jahren eintreten kann (*Yairi / Ambrose* 1999).

Nichtsdestoweniger besteht relative Übereinstimmung darüber, dass der Stottertherapie eine Periode der Beobachtung, ob natürliche Heilung eintritt, vorausgehen sollte. *Onslow* rät dazu, während der Beobachtungszeit regelmäßig Flüssigkeitsmessungen in alltäglichen Sprechsituationen vorzunehmen, um jegliche Besserungen aufzuzeigen. Diese Beobachtungsphase sollte ein Minimum von 6 Monaten betragen, jedoch, falls keine klare Besserung festzustellen ist, nicht weit darüber hinaus gehen. Zusätzlich sollte die Wahl des Zeitpunkts für den Therapiebeginn davon abhängig gemacht werden, ob bestimmte, durch die Forschung nachgewiesene Indikatoren, welche die Chance auf natürliche Heilung erhöhen können, auf das Kind zutreffen. Diese Faktoren sind: das Kind ist weiblich, die Störung besteht erst seit kurzer Zeit, und es gibt in der Familie Beispiele für natürliche Heilung (siehe *Packman / Onslow* 1999).

In einem stimmen jedoch Sprachtherapeuten überein: Der wichtigste Gesichtspunkt bei der Wahl des Zeitpunkts für den Therapiebeginn ist die Einschätzung des Therapeuten, ob das Kind Anzeichen dafür zeigt, dass es unglücklich über seine Störung ist und ob die Störung soziale oder psychologische Probleme auslöst.

### 3. Ausblick

Abschließend möchte ich noch zur Effektivität dieser Methode Stellung nehmen.

Persönlich habe ich mit *Onslows* Lidcombe Programm durchgehend gute Erfahrungen gemacht. Nach meinem Studium war ich zwei Jahre in Australien berufstätig und hatte während dieser Zeit Gelegenheit, die Methode mit unterschiedlich schwer stotternden Kindern im Alter zwischen 2 und 5

Jahren anzuwenden. Mit Unterstützung durch Elternarbeit wurden hohe Erfolgsquoten erzielt.

Die Mitarbeit und das Engagement der Eltern ist von zentraler Wichtigkeit und ein entscheidendes Kriterium für den Erfolg der Therapie. Dies ist jedoch leicht zu erreichen, da die Methode durch ihre Orientierung an alltäglichen Erziehungsprinzipien für die Mehrzahl der Eltern leicht verständlich und anwendbar ist. Meiner Erfahrung nach wurde in allen Fällen, in denen sich die Eltern für die Therapie engagierten und zu Hause Therapieeinheiten ordnungsgemäß durchführten, das Stottern behoben.

*Onslows* Methode stellt folglich für mich eine Möglichkeit dar, die oftmals lebens einschränkende sozialen und psychischen Folgen, die chronisches Stottern im Erwachsenenalter häufig nach sich ziehen, zu verhindern.

#### Literatur

- Bloodstein, O.* (1995): A handbook on stuttering (5th ed.): San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Bernstein Ratner, N.* (1997): Leaving Las Vegas: Clinical odds and individual outcomes. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6, 29-33.
- Curlee, R.F., Yairi, E.* (1997): Early intervention with early childhood stuttering: A critical examination of the data. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6, 8-18.
- Curlee, R.F., Yairi, E.* (1998): Treatment of early childhood stuttering: Advances and research needs. *American Journal of Speech Language-Pathology*, 7 (3), 20-26.
- Craig, A.R., Calver, P.* (1991): Following up on treated stutterers: studies of perceptions of fluency and job status. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 279-284
- DeNil, L.F., Brutten, G.* (1991): Speech-associated attitudes of stuttering and nonstuttering children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 60-66.
- Ingham, R.J.* (1984): Stuttering and behavior therapy: Current status and experimental foundations, San Diego: College-Hill Press.

- Ingham, R.J., Cordes, A. K. (1998): Treatment decisions for young children who stutter: Further concerns and complexities. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7 (3), 10-19.
- Johnson, W. (1942): A study of the onset and development of stuttering. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 7, 251-257.
- Jones, M., Onslow, M., Harrison, E., Packman, A. (in print): Treating stuttering in children: Predicting outcome in the Lidcombe Program. *Journal of Speech, Hearing, and Language Research*.
- Lincoln, M., Onslow, M. (1997): Long-term outcome of an early intervention for stuttering. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6, 51-58.
- Lincoln, M., Onslow, M., Reed, V. (1997): Social validity of an early intervention for stuttering: The Lidcombe Program. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6, 77-84.
- Martin, R. R., Kuhl, P., Haroldson, S. (1972): An experimental treatment with two preschool stuttering children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 15, 743-752.
- Menzies, R.G., Onslow, M., Packman, A. (1999): Anxiety and Stuttering: Exploring a complex relationship. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 3-10.
- Onslow, M. (1996): Behavioral management of stuttering. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Onslow, M., Andrews, C., Lincoln, M. (1994): A control/experimental trial of an operant treatment for early stuttering. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 1244-1259.
- Onslow, M., Packman, A. (1999): The Lidcombe Program of early stuttering intervention. In: N. Bernstein Ratner, E.C. Healy (Eds.): *Treatment and research: Bridging the gap*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Packman, A., Lincoln, M. (1996): Early stuttering and the Vmodel. *Australian Journal of Human Communication Disorders*, 24, 45-54.
- Packman, A., Onslow, M. (1998): What is the take-home message from Cudee and Yaih? *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7 (3), 5-9.
- Packman, A., Onslow, M. (1999): Issues in early stuttering intervention. In: M. Onslow, A. Packman, A. (Eds.): *A handbook of early stuttering intervention*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Prins, D., Ingham, R.J. (1983): Issues and perspectives. In: D. Prins, R. Ingham (Eds.): *Treatment of stuttering in early childhood: Methods and Issues*. San Diego: College-Hill Press.
- Silverman, F.H., Paynter K.K. (1990): Impact of stuttering on perception of occupational competence. *Journal of Fluency Disorders*, 15, 87-91.
- Stein, M. B., Baird, A., Walker, J. R. (1996): Social phobia in adults with stuttering. *American Journal of Psychiatry*, 153, 278-280.
- Vanryckeghem, M., Brutten, G.J. (1997): The speech-associated attitude of children who do and do not stutter and the differential effect of age. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6, 67-73.
- Woods, S., Shearsby, J., Onslow, M., Burnharn, D. (1997): Investigating the psychological impact of the Lidcombe Program of early stuttering intervention. *Journal of Fluency Disorders*.
- Yairi, E., Ambrose, N.G. (1999): Early Childhood Stuttering I: Persistency and Recovery Rates. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 1097-1112.
- Zebrowski, P.M. (1997): Assisting young children who stutter and their families: Defining the role of the speech-language pathologist. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6, 19-28.

## Anschrift der Verfasser:

Anne Huber  
Heigelstr. 24  
81545 München  
Associate Professor Mark Onslow,  
Australian Stuttering Research Centre,  
The University of Sydney,  
PO Box 170,  
Lidcombe NSW 1825.

## Anzeigen



**akademie  
für  
Gedächtnistraining**  
nach Dr. med. Franziska Stengel  
Vaihinger Landstr. 63  
70195 Stuttgart  
Tel. 07 11/ 6 97 98 06 Fax 07 11/ 6 97 98 08

### Fachtherapeut(in) für kognitives Training mit Zertifikat

Alle Fortbildungen unter  
ärztlicher Leitung.  
Fordern Sie das Gesamt-  
programm an!

### Stimmtherapie nach Schlaffhorst-Andersen

Praxisorientierte Intensivseminare

#### mit Dorothee Gutknecht

**Grundkurse:** 22.-23. Sept. 2001  
in Oldenburg 17.-18. Nov. 2001  
16.-17. März 2002

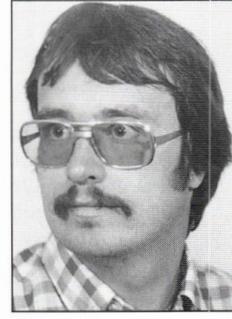
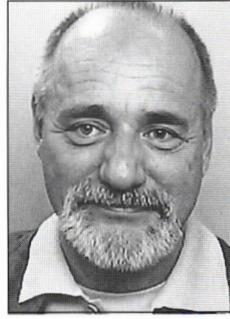
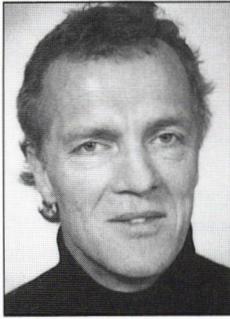
Tel.: 06252/9425-33, Fax: -34  
e-mail: dorothee.gutknecht@freenet.de

**Refresher- und Aufbaukurs:**  
in Bremen 20.-21. Okt. 2001

#### Anmeldung bei der Referentin:

Dorothee Gutknecht  
Atem-, Sprech- und Stimmlehrerin, Logopädin  
Steinkopfweg 5, 64646 Heppenheim-Oberlaudenbach

**Anzeigenschluß  
für Heft 6/2001  
ist der 3. November 2001**



Jens Bachmann, Beate Königstein, Bernhard Jäger, Jürgen Mosler, Frankfurt\*

# Modell zur Verbesserung der Berufsreife von Schülerinnen und Schülern der Hauptstufe

## Stufe 1

Einjähriger Qualifizierungskurs in 2 ausgewählten Berufen (*Schuhmacher(in), Maler/Lackierer(in), Fachverkäufer(in) im Lebensmittelhandwerk, Raumausstatter(in)*) im Rahmen des Fachs Arbeitslehre und durch 2 zehntägige Blockpraktika sowie begleitende Angebote in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch für Schülerinnen und Schüler der Klasse 7.

## Stufe 2

Zweijähriger Qualifizierungskurs in 3 ausgewählten Berufsfeldern/Berufen (*Fachkraft im Hotel- und Gaststättengewerbe, Installateur(in), Bauberufe, Handelsfachpacker(in), Fachverkäufer(in) im Lebensmittelhandwerk, Garten- und Landschaftsbauer(in)/Gärtner(in)*) im Rahmen des Faches Arbeitslehre sowie durch begleitende Angebote (u.U. zusätzlich zum Pflichtunterricht) in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch für Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse (1. Jahr) und 9. Klasse (2. Jahr).

## Vorüberlegungen

Ausgehend von der Beobachtung, dass in den letzten Jahren der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die mit dem Erreichen des Hauptschulabschlusses

am Ende des 9. Schuljahres in ein Lehrverhältnis eintreten konnten, drastisch gesunken ist (inzwischen unter 5 %), sehen wir uns vor die Aufgabe gestellt, diesem Trend entgegenzuwirken. An dieser Stelle alle Gründe aufzuzählen, die für den beschriebenen Sachverhalt als ursächlich zu nennen wären, würde den Rahmen eines Konzeptionspapiers sprengen. Wir setzen sie als bekannt voraus. Lediglich mit dem Vorwurf der mangelnden Berufsreife und Qualifizierung der Jugendlichen wollen wir uns hier auseinandersetzen, weil wir diesen – als Lehrerinnen und Lehrer – besonders ernst nehmen müssen und weil, dies kommt erschwerend hinzu, er nicht nur von Seiten der Wirtschaft, sondern auch von den Schülerinnen und Schülern selbst, ihren Eltern sowie den Kolleginnen und Kollegen aus den Berufsschulen erhoben wird.

Folgt man der nicht gerade neuen Sichtweise, Schule als Dienstleistungsbetrieb zu sehen, in dem die Kunden (sprich: Schülerinnen und Schüler) die Qualifikationen erwerben (sollen), die sie benötigen, um in der Gesellschaft als Erwachsene ein selbstbestimmtes Leben führen zu können, muss man akzeptieren, dass dazu auch diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten gehören, die von der Wirtschaft verlangt werden. Dass diese, im Vergleich zu früheren Jahren, heute ein z. T. höheres Niveau haben, hängt mit den Veränderungsprozessen zusammen, die Wirt-

schaft und Gesellschaft in der Vergangenheit durchlaufen haben. Man mag dies beklagen und auf politischer Ebene für einen Wertewandel eintreten, die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern wollen jedoch, dass die Schule – und dies gilt auch für die Hauptschule – den Jugendlichen hier und jetzt Chancen eröffnet.

Dies bedeutet für uns, dass wir die eingangs genannte Kritik ernst nehmen und unsere Arbeit entsprechend neu orientieren.

Einen Versuch in diese Richtung stellt das vorgestellte Modell dar. Es geht davon aus, dass die bisher verbreitete Organisation des Betriebspraktikums als zwei- bis dreiwöchige Veranstaltung im 8. und 9. Schuljahr – mit entsprechenden Vor- und Nachbereitungszeiten im Rahmen von Polytechnik/Arbeitslehre und des Deutschunterrichts nicht die notwendigen Qualifikationen vermittelt hat, die, langfristig gesehen, die Schülerinnen und Schüler befähigen, nach Abschluss ihrer Schulzeit in der Arbeitswelt bestehen zu können. Dies hängt in erster Linie damit zusammen, dass die Inhalte des Lernens nach der kurzzeitigen Praxis

\*Erstellt und vorgelegt von Kolleginnen und Kollegen der Weißfrauenschule – Sprachheilschule – in enger Kooperation mit Herrn Braune von der Industrie- und Handelskammer Frankfurt am Main und Herrn Klein von der Handwerkskammer Rhein-Main.

und der Vor- und Nachbereitungszeit ihre Relevanz für die Jugendlichen verlieren, weil sie nicht mehr angewandt werden können. Genau wie ein x-beliebiges Thema in jedem anderen Unterricht wird es, wenn abgeschlossen, abgehakt und weggelegt.

Hinzu kommt, dass die Wahl des Betriebspraktikumsplatzes fast nie unter der Perspektive „Das könnte ein Beruf sein, den ich lernen möchte“ erfolgte, sondern viel eher unter sekundären Gesichtspunkten wie

- Nähe zur elterlichen Wohnung („Wie weit muss ich laufen/fahren?“)
- Arbeitsbelastung („Gibt es dort viel oder wenig zu tun?“) oder
- Finanzen („Bekommt man dort am Ende des vorgegebenen Zeitraums etwas bezahlt?“).

Schon fast gar nicht trat der Gedanke in das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler, aber auch nicht ihrer Eltern oder der Betriebsinhaberinnen und -inhaber, dass auf diese Weise u.U. ein Ausbildungsplatz bzw. ein zukünftiger Mitarbeiter gefunden werden könnte.

Genau an diesem Punkt setzt nun das von uns entwickelte und im Folgenden vorgestellte Modell an. Es bezieht sich deswegen auch nicht nur auf eine Neuorganisation des Betriebspraktikums, sondern versteht sich als „Modell zur Verbesserung der Berufsreife ...“, bei dem letztendlich die bisherige Organisation des Unterrichts in der Hauptstufe zur Diskussion gestellt ist.

### Folgerungen

Da viele Schülerinnen und Schüler unserer Einrichtung heute nur über wenige bis gar keine Erfahrungen mit der Arbeitswelt verfügen, müssen ihnen diese auf einer ersten Stufe zugänglich gemacht werden. Dies geschieht in Betrieben, die in enger Kooperation mit der Industrie- und Handelskammer (IHK) und der Handwerkskammer (HK) unter dieser Zielsetzung (aus)gesucht wurden und die bereit waren, sich den damit verbundenen speziellen Anforderungen zu stellen. Diese bestehen vor allem darin, Zeit für

die Schülerin/den Schüler zu erübrigen – Zeit, in der ihr/ihm Arbeitsabläufe erklärt und ihre/seine Fragen an den neuen Erfahrungsbereich beantwortet werden können. Daneben soll sie/er durch den im Betrieb für diese Aufgabe Verantwortlichen auch die grundlegenden Arbeitsanforderungen kennenlernen, die von den Beschäftigten verlangt werden. Erst in zweiter Linie ist bei dieser Art des Praktikums daran gedacht, dass die Jugendlichen in bestimmten, eng umrissenen Arbeitsabläufen Aufgaben übernehmen.

Die zweite Stufe des Modells enthält als Kernstück einen Arbeitstag pro Woche in einem, wiederum gemeinsam mit IHK und HK ausgewählten Betrieb, an dem alle Schülerinnen und Schüler der 8. und 9. Klassen teilnehmen.

Zentrales Kriterium für die Auswahl ist hier die Eignung der in dem Betrieb angebotenen Ausbildungsgänge für unsere Jugendlichen und die Bereitschaft der Betriebsinhaberinnen und -inhaber, Lehrlinge einzustellen. Dazu tritt die Zukunftsfähigkeit des Berufs. Darunter verstehen wir die Chance des jungen Menschen, nach Abschluss der Lehre zumindest einige Jahre die erlernte Tätigkeit ausüben zu können und nicht gleich wieder das Arbeitsamt für eine Umschulungsmaßnahme in Anspruch nehmen zu müssen.

Eng mit diesem Kriterium in Zusammenhang steht die Nachfrage nach Auszubildenden für diesen Beruf und die Existenz eines zweijährigen Ausbildungsganges. Entsprechende Statistiken der IHK und HK aber auch des Arbeitsamtes (AA) werden immer wieder genau untersucht und ausgewertet.

Die Einteilung der beiden Schuljahre in 3 Blöcke entspricht ziemlich genau der zur Verfügung stehenden (Netto-) unterrichtszeit. Die Schülerinnen und Schüler haben also die Möglichkeit, in 2 Jahren 3 Berufe intensiv kennenzulernen. Dadurch, dass die Schule die Verantwortung für die Bereitstellung eines Praktikumsplatzes übernimmt, entfällt der Beliebigkeitscharakter der Wahl, der in der bisherigen Praxis – wie oben beschrieben – u.E. entschei-

dend dazu beigetragen hat, dass von den dort und im begleitenden Unterricht vermittelten Inhalten am Ende der Schulzeit nur noch sehr wenig bei den Jugendlichen abrufbar war. Vor allem aber bietet dieses Modell – und die ersten Erfahrungen bestätigen dies nachdrücklich – den Schülerinnen und Schülern eine reelle Chance, schon im Laufe der Schulzeit eine Lehrstelle angeboten zu bekommen.

Dazu trägt der enge und dauerhafte Kontakt zwischen Schülerin/Schüler und Betrieb entscheidend bei. Auf Seiten des Betriebs besteht in den 20 Wochen die Möglichkeit, eine potenzielle Mitarbeiterin/einen potenziellen Mitarbeiter gut kennenzulernen. Im Einzelnen bedeutet dies, dass der/die für die Ausbildung Zuständige begründet beurteilen kann, ob die/der Jugendliche

- von seinen Persönlichkeitsmerkmalen zu den bereits vorhandenen Mitarbeitern passt,
- die intellektuellen und handwerklichen Anforderungen, die der Beruf an ihn stellt, bewältigen wird bzw. welche Hilfestellungen dafür u.U. nötig sein könnten,
- in Bezug auf die Arbeitstugenden (fälschlich Sekundärtugenden genannt) den im Betrieb geltenden Standards gerecht wird.

Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler besteht durch diese Art des Praktikums die Chance,

- einen Beruf gründlich kennenzulernen,
- sich durch entsprechenden Einsatz für eine Lehrstelle zu empfehlen,
- auf Grund der Kenntnis des Berufs eine begründete Entscheidung für oder gegen eine Ausbildung zu treffen,
- Inhalte der Arbeitswelt im Unterricht zu thematisieren und auf diese Weise die Trennung von Theorie und Praxis aufzuheben. (Die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer, die Anregungen der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen, wird dabei vorausgesetzt.)

Die Wahl eines Betriebspraktikumsplatzes erfolgte vor Einführung des

Modells nach unseren Recherchen (s.o.) nur in ganz seltenen Fällen nach den Kriterien, die bei der Suche nach einer Lehrstelle Bedeutung erhalten. Heute werden die Schülerinnen und Schüler, aber auch deren Eltern veranlasst, diese Kriterien bereits bei der Praktikumsplatzwahl anzulegen. Insofern findet bereits sehr viel früher eine realistische Auseinandersetzung mit den bestehenden Möglichkeiten statt, die zum einen durch die eigenen Fähigkeiten, zum anderen durch das wirtschaftliche Umfeld und die dort definierten Standards begrenzt werden. Die Vergabe der Praktikumsplätze seitens der Schule hat deshalb auch entscheidend mit der Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler durch die Institution zu tun. Steht diese im Widerspruch zu der der Jugendlichen oder der der Erziehungsberechtigten und streben diese eine vom Status und dem Anforderungsprofil her „höherwertige“, d.h. in der Mehrzahl der Fälle aber auch schwierigere, Ausbildung an, sind Gespräche erforderlich, deren Ziel eine Konsensfindung im Interesse der/des Jugendlichen ist. Dies kann bedeuten, dass sich die Eltern von der Auffassung der beteiligten Lehrkräfte überzeugen lassen – ein gelegentlich schmerzhafter und qualvoller Prozess für alle, die darin eingebunden sind. Es kann aber auch sein, dass der Überzeugungsprozess in umgekehrter Richtung Erfolg hat. In diesem Fall wird die Schule in Kooperation mit dem Elternhaus selbstverständlich versuchen, für dieses Kind einen Praktikumsplatz in dem gewünschten Beruf zu finden. (Die Erfahrungen zeigen, dass dies bisher immer möglich war.)

Das Bemühen der Planungsgruppe, ohne Aufgabe der primären Zielsetzungen, bei der Besetzung der Praktikumsplätze zu einer optimalen Passung möglichst aller Faktoren zu gelangen, hat Auswirkungen nicht nur in o.g. Hinsicht. So ist es denkbar, dass die Organisation der Arbeitsabläufe eine Verweildauer der Jugendlichen von mehr als den vorgesehenen 20 Wochen im Betrieb erfordert. Aber auch der Wunsch einer Praktikantin/eines Prak-

tikanten, die Einblicke in den gewählten Beruf zu vertiefen, oder das Verlangen eines Unternehmens, die Kandidatin/den Kandidaten für einen Ausbildungsplatz noch einmal genauer beobachten zu wollen, kann diese Konsequenz mit sich bringen. In allen aufgeführten Fällen wird die Schule versuchen, den Interessen der Beteiligten zu entsprechen, wenn sie damit dem Ziel „Vermittlung der Schülerinnen und Schüler in eine Lehrstelle“ näher kommt. Sogar Abweichungen von dem stundenplantechnisch fest verankerten Betriebspraktikumstag sind im Einzelfall und punktuell denkbar.

Auf die enge Verzahnung des Modells mit dem Unterricht – eines der zentralen Merkmale – soll im Folgenden an Hand des Faches Deutsch exemplarisch eingegangen werden.

Die Bereitschaft zur schriftsprachlichen Auseinandersetzung mit der Welt tendiert in der Regel bei Schülerinnen und Schülern der Hauptstufe, zumal an einer Sprachheilschule, gegen Null. Dies liegt zum einen darin begründet, dass die Rechtschreibung nur unzureichend beherrscht wird – nahezu 95% des angesprochenen Personenkreises sind als Legastheniker, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen, zu bezeichnen – und syntaktisch-grammatikalische Kenntnisse nur in Ansätzen vorhanden sind. Von daher sind Erfahrungen mit der schriftsprachlichen Kommunikation – im schulischen Rahmen – zumeist negativ besetzt und werden, soweit möglich, gemieden. Von noch größerer Bedeutung in diesem Zusammenhang aber dürfte die Tatsache sein, dass es im Leben der Jugendlichen bisher viel zu wenig „echte“ Schreibenlässe gab, d.h. sie sich nicht in Situationen befanden, in denen die Schriftsprache ein zu beherrschendes Instrument darstellte, um ein Ziel zu erreichen. Indem von den Schülerinnen und Schülern, analog zur Berufsschule, nun aber verlangt wird, ein Berichtsheft über das Tagespraktikum anzufertigen, das bei späteren Bewerbungen als Teil der Unterlagen einen Einblick in die im Praktikum erworbenen Qualifikationen geben soll, um den Schreiber aus

der Masse der Konkurrenten herauszuheben, das man also „gebrauchen“ kann, besteht die realistische Erwartung eines Motivationsschubes.

Bei der Besprechung der Berichte kann die Lehrerin/der Lehrer Angebote zur Verbesserung der syntaktisch-grammatikalischen Fähigkeiten unterbreiten und in Verbindung mit gezielten Aufträgen zur Wortschatzerweiterung („Wie heißt die genaue Bezeichnung für den Arbeitsvorgang? Wie nennt man das Spezialwerkzeug? Welche Eigenschaften muss ein frisches Brötchen/Brot haben?“) den Schülerinnen und Schülern konkret helfen, ihre Erfahrungen angemessener auszudrücken. Sie/Er kann die wöchentlichen Berichte zum festen Bestandteil seiner Deutschnote machen, mehrere Berichte nach einer ersten oder auch zweiten Durchsicht als Arbeit bewerten und sie/er sollte die Verantwortlichen im Betrieb bitten, sofern diese nicht von sich aus die Initiative ergreifen, die im Unterricht an den Berichten geäußerte Kritik zu wiederholen, um den Jugendlichen die Einsicht in eine Verbesserung ihrer Leistungsfähigkeit auf diesem Gebiet von der Arbeitsseite aus zu eröffnen.

Durch Einbeziehung neuer Technologien, in diesem Fall des Computers, auf dem die Berichte geschrieben werden, entfällt darüber hinaus das ständige erneute Anfertigen des gesamten Berichts, weil nur noch fehlerhafte Wörter, Satzteile oder Sätze ausgetauscht werden müssen. Korrektes Schreiben wird auf diese Weise zu einem „endlichen“ Vorgang, den man überschauen kann. Gleichzeitig wird der Computer als Arbeit erleichterndes Medium erlebt, nicht nur als Spielobjekt, und das Interesse geweckt, weitere derartige Funktionen kennen und beherrschen zu lernen. Außer den Berichten sind natürlich viele weitere Schreibenlässe vorstellbar, die bei „echten“ Kontakten mit der Wirtschaft entstehen. Nicht zuletzt die Bewerbungen um eine Lehrstelle, die im Rahmen des Modells während oder nach jedem der 3 Praktika erfolgen können, sind hier zu nennen.

Auch in anderen Unterrichtsfächern lässt sich der Praxisbezug als echt – und nicht künstlich erzeugt – herstellen. Man benötigt keinen virtuell-didaktischen Fliesenleger, um den Dreisatz zu konstruieren, sondern man kann sich der Aufgaben, mit denen die Schüler im Rahmen ihres Praktikums in diesem Beruf tatsächlich konfrontiert werden, bedienen. Die Notwendigkeit, Englisch kommunizieren zu können, muss nicht „erdacht“ werden, sie liegt im Hotel- und Gaststättengewerbe auf der Hand. Selbst für das Fach Biologie (beispielsweise im Teilgebiet Ernährungslehre) gilt der Praxisbezug als selbstverständlich und nicht als ein seitens der Lehrerin/des Lehrers geschaffenes Konstrukt – ganz zu schweigen von sozialkundlichen Problemen. Mit anderen Worten: Durch die intensive Teilhabe der Schülerinnen und Schüler am Leben außerhalb des Schutzes der Schule ebenso wie der Familie beantworten sich deren kritische Fragen an die im Lehrplan vorgesehenen Unterrichtsinhalte („Wozu lerne ich das eigentlich? Wozu ist das gut? Brauche ich das später im Beruf?“) gewissermaßen von selbst. Unterricht findet somit nicht mehr in einem mehr oder weniger abstrakten, konstruierten Raum statt, sondern erweist sich als das, was er sein soll: Vorbereitung auf die Bewältigung von Aufgaben, die in Zukunft auf die Jugendlichen zukommen.

Ein letzter Gedanke, der uns im Zusammenhang mit der Einführung des Modells wichtig war, soll zum Abschluss nicht unerwähnt bleiben. Er bezieht sich auf die Verantwortung der Schülerin/des Schülers für den in Anspruch genommenen Praktikumsplatz. Da davon auszugehen ist, dass positive Erfahrungen mit den Praktikanten auf Seiten der Betriebe dazu führen, dass sie der Schule auch weiterhin Plätze für die nachfolgenden Schülerjahrgänge zur Verfügung stellen, hat jede Teilnehmerin/jeder Teilnehmer die Verpflichtung, durch sein Verhalten dazu beizutragen, dass durch sie/ihn diese Werbung erfolgt, und zwar auch dann, wenn sie/er frühzeitig feststellt, dass sie/er den im Praktikum vorge-

stellten Beruf nicht erlernen will. Auf diese Anforderung werden die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern schon im Laufe des 7. Schuljahres während der beiden „Schnupperpraktika“ immer wieder hingewiesen. Sie werden darüber hinaus auch davon in Kenntnis gesetzt, dass die Schule das Risiko des Verlustes eines Praktikumsplatzes so weit wie möglich zu reduzieren versucht, indem sie bereits auf erste Anzeichen eines nicht angemessenen Verhaltens der Jugendlichen/des Jugendlichen im Betrieb, nach Rücksprache mit den dort Verantwortlichen, sie/ihn von dem Praktikum ausschließt und sie/ihn an den weiteren Terminen in der Schule unterrichtet. Die Einsicht für dieses strikte Vorgehen bei den Beteiligten zu wecken, ist Teil des Vorbereitungsprogramms im Laufe des 7. Schuljahres und, wie die bisherigen Erfahrungen zeigen, wird diese Haltung der Schule auch akzeptiert. Insbesondere die Betriebe sehen in der hiermit dokumentierten Einstellung, dass die Schule deren Engagement in diesem Modell sehr schätzt und sich intensiv darum bemüht, das Verhältnis zwischen den Partnern so konfliktfrei wie möglich zu gestalten.

### Erste Erfahrungen und Ausblick

Die bisher vorliegenden Erfahrungen mit dem vorgestellten „Modell zur Verbesserung der Berufsreife ...“ zeigen, dass ein großer Teil unserer Schülerinnen und Schüler davon profitieren kann. Von den 10 Schülerinnen und Schülern, denen vor 24 Monaten die Möglichkeit eröffnet wurde, in die 2. Stufe des Modells einzusteigen, haben 3 (30%) eine Lehrstelle in einem der ausgewählten Betriebe gefunden und werden im August dieses Jahres eine Ausbildung beginnen. 4 Schüler haben sich entschlossen, den erweiterten Hauptschulabschluss anzustreben. Aus dieser Gruppe besitzen 2 weitere Jugendliche (20%) eine feste Zusage – in einem Fall durch einen Vorvertrag bereits schriftlich fixiert – auf einen Ausbildungsplatz im Jahr 2001. An 1 Schüler (10%) konnte wegen seiner schlechten schulischen Leistungen der

Hauptschulabschluss leider noch nicht vergeben werden. Auch für ihn hätte die Möglichkeit bestanden, in einem Betrieb eine Ausbildung zu beginnen. 2 Schülerinnen werden eine Lehre in einem Berufsbildungswerk antreten.

Trotz dieser Erfolge, über die wir uns natürlich sehr freuen, bleibt kritisch anzumerken, dass nicht alle Jugendlichen die mit dem Modell verbundenen Chancen werden nutzen können. Die auf den ersten folgenden Jahrgänge haben unsere Beurteilungsbasis vergrößert und dabei wurde deutlich, dass für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die allgemein als lernschwach bezeichnet werden, die manchmal überzogen erscheinenden theoretischen Anforderungen der Berufsausbildung eine kaum zu überwindende Hürde darstellen. Insbesondere in Unternehmen, die sich nicht in der Lage sehen, auf die damit verbundenen Anforderungen der Praktikantinnen/Praktikanten einzugehen, führen die Defizite im theoretischen Leistungsbereich dazu, dass ihnen keine Lehrstelle angeboten wird.

Andererseits gibt es jedoch auch die Erfahrung, dass die konkrete tägliche Arbeitsleistung und die Einstellung zur Arbeit in einem Betrieb höher bewertet werden als das Leistungsvermögen in der Theorie (Schule, Berufsschule). So wurden 2 Schüler, die sich Ende des Schuljahres 1999/2000 zwar erst in der 8. Klasse, aber schon im 9. Schulbesuchsjahr befanden, trotz des nicht vorhandenen Hauptschulabschlusses (sie erhielten ein Abgangszeugnis) in eine Ausbildung übernommen. Diesen Jugendlichen war es gelungen, ihr Leistungsvermögen in der konkreten Tätigkeit am Arbeitsplatz voll abzurufen. Sie wussten damit die Betriebsinhaber zu überzeugen, trotz der mahnenden Hinweise der beteiligten Lehrkräfte, die im Laufe des Entscheidungsprozesses immer wieder auch die Probleme der Betroffenen thematisierten.

Die Zusage zu einer Lehrstelle auf eine solide Basis zu stellen, ist Teil der Philosophie, die hinter unserem Modell steht. Ein Betrieb muss demzufolge seitens der Schule umfassend über den möglichen Kandidaten für eine Lehr-

stelle informiert werden. Dazu gehört auch, auf seine Schwächen aufmerksam zu machen und nicht nur seine positiven Seiten herauszustellen. Erfolgt die Zusage des Betriebs eingedenk der Schwierigkeiten, die u.U. auf ihn zukommen, besteht eine wesentlich realistischere Chance, dass die Ausbildung letztendlich doch erfolgreich abgeschlossen werden kann. Abgesehen davon ist Ehrlichkeit im Umgang miteinander eine grundlegende Voraussetzung für eine langfristig angelegte Kooperation.

Die zweite Gruppe von Schülerinnen und Schülern, für die das Modell noch nicht ausreichend differenziert ist, ist diejenige, die aus dem bestehenden Bildungs- und Ausbildungssystem bereits „ausgestiegen“ ist. Zu dieser Gruppe zählen jene, die auf Grund ihres sozialen oder familiären Umfelds bisher ein (auch finanziell) selbstbestimmtes Leben nicht als erstrebenswertes Ziel kennengelernt haben. Diese Jugendlichen schafften es auch nicht, das Betriebspraktikum in der beschriebenen Form zu absolvieren. Die Gründe für ein solches Verhalten sind sehr vielfältig und müssten in jedem Fall individuell ermittelt werden. Unsere Möglichkeiten, diese Arbeit zu leisten, sind allerdings sehr begrenzt. Ein zentraler Aspekt in diesem Zusammenhang scheint jedoch der Verlust einer Lebensperspektive zu sein – einer Lebensperspektive in dem Sinne, dass es dem Betroffenen gelingen kann, aus eigener Kraft, und das bedeutet auch mit den vorhandenen Fähigkeiten, ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Ein Verlust dieser Lebensperspektive, der am Ende eines langen Prozesses von Misserfolgserlebnissen und verweigerten Chancen steht, könnte u.U. verhindert werden, wenn gerade auch lernschwachen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten würde, trotz ihrer Beeinträchtigungen eine Ausbildung zu beginnen. Diese müsste institutionell und rechtlich fest verankert und damit verlässlich sein; sie dürfte nicht von zufällig sich ergebenden, besonders günstigen Umständen abhängen.

Die in der Diskussion stehende „Modularisierung der Ausbildung“ könnte

in diesem Sinne einen positiven Beitrag leisten, wenn sie denn Realität würde. Die derzeit angebotenen sogenannten „Warteschleifen“ wie Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder Arbeitserberprobungsmaßnahmen des Arbeitsamtes tragen zur Lösung des Problems u.E. nicht bei. Dafür sind, neben den genannten, auch die Faktoren „verlorene Zeit“ und „Sondermaßnahme“ verantwortlich zu machen, durch die sich die Betroffenen stigmatisiert fühlen. Eine Modularisierung der Ausbildung im oben definierten Sinne würde allen Jugendlichen die Möglichkeit eröffnen, sich, ihrem Lerntempo angemessen, die erforderlichen Inhalte für die Zulassung zur Abschlussprüfung anzueignen. Die Betriebe ihrerseits könnten Schulabgänger einstellen ohne den Zwang, die Ausbildungsinhalte in einem vorgegebenen zeitlichen Rahmen vermitteln zu müssen. Ein Scheitern der/des Auszubildenden wäre vermieden, denn wenn sie/er es nicht schafft alle Module für die Zulassung zur Prüfung zu erwerben, könnte sie/er im Betrieb als „Arbeiterin/Arbeiter“ weiterhin beschäftigt bleiben – soweit sie/er in der konkreten Arbeitsleistung den Anforderungen genügt. (Siehe obiges Beispiel.) Sollte sie/er nach z.B. 5 Jahren aber alle Module für die Zulassung zur Prüfung erworben haben, könnte sie/er sie zu diesem Zeitpunkt ablegen.

Wenn von Schulen verlangt wird, auf veränderte gesellschaftliche Bedingungen zu reagieren und sich diesen zu stellen, darf dabei nicht vergessen werden, dass Bildung und damit auch die berufliche Bildung für die Jugendlichen kein Selbstzweck ist, sondern nur Sinn macht, wenn sie dadurch befähigt werden, ein selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Leben zu führen. Auch angesichts der Tatsache, dass heute kein junger Mensch ohne die Bereitschaft, ein Leben lang zu lernen, d.h. immer weitere Module zu erwerben, das genannte Ziel wird erreichen können, macht es keinen Sinn, aus welchen Überlegungen auch immer, einen gangbaren Weg nicht zu beschreiten. Politische Zielsetzungen, wie sie auf dem Europäischen Beschäf-

tigungsgipfel im November 1997 von den Regierungschefs der Mitgliedstaaten der Europäischen Union beschlossen wurden, nur mit Zusatzprogrammen erreichen zu wollen, erscheint deshalb verfehlt. Es ist an der Zeit hier mutiger zu werden und sich als nicht mehr zeitgemäß erweisende Strukturen im Bildungssystem zu verändern.

### 1. Erweiterung

In Folge der Erfahrungen mit dem vorstehend dargelegten „Modell zur Verbesserung der Berufsreife ...“ entstand die Notwendigkeit, sich Gedanken über dessen Weiterentwicklung zu machen. Ausgangspunkt entsprechender Überlegungen war die Tatsache, dass einerseits ein Teil unserer Schülerinnen und Schüler den Anforderungen der Berufsschule nicht gewachsen schien und deshalb für die Ausbilder in den Betrieben als potenzieller Lehrling nicht in Frage kam, andererseits genau diese Personengruppe – trotz ihrer unzureichenden Voraussetzungen im Bereich theoretischen Wissens – im Betrieb akzeptiert und anerkannt wurde, weil sie dort in der konkreten Arbeit voll zu überzeugen wusste. Es galt somit für die betroffenen Jugendlichen, die in unserer Reflexion als lernschwach beschrieben wurden, eine Möglichkeit zu schaffen, ihre Stärken mehr als bisher unter Beweis zu stellen und gleichzeitig dem Interesse der Betriebe nach einem erfolgreichen Abschluss der Berufsausbildung gerecht zu werden. Wir kamen deshalb überein, einen zweiten Arbeitstag für diese Gruppe anzubieten und gleichzeitig die Studentafel so zu verändern, dass beide Ziele erreicht werden können.

Wenn es bei Jugendlichen, die in Klasse 9 bereits 10 oder mehr Schulbesuchsjahre absolviert haben, immer noch fraglich ist, ob sie den Hauptschulabschluss erwerben werden oder eben nicht, so lässt sich mit einiger Berechtigung daraus ableiten, wenn andere ebenfalls mögliche Gründe, z.B. aus dem sozialen Umfeld, ausgeschlossen wurden, dass ein theorielastiger Unterricht für diese in vielen Bereichen

eine Überforderung darstellt. Die Reduzierung der entsprechenden Anforderungen auf von uns und den Betrieben so genannte Kerninhalte ist ein Ziel, das mit der Abwandlung der Stundentafel verfolgt wird. Da zudem durch den zweiten Praktikumstag noch mehr als bisher gewährleistet ist, dass sich Theorie und Praxis miteinander verzahnen, steht zu erwarten, dass die schon bei einem Praktikumstag festgestellten positiven Auswirkungen auf die Lernmotivation sich noch weiter verstärken werden.

Eine Gegenüberstellung der regulären Stundentafel für die 9. Klasse mit der von uns für die genannte Gruppe konzipierten verdeutlicht diesen Anspruch im Detail.

der Erstellung der Praktikumsberichte bereits machen konnten, aber natürlich auch die Klagen aus den Unternehmen über mangelnde Deutschkenntnisse der Schülerinnen und Schüler, haben uns veranlasst, diese Erweiterung vorzunehmen und das sinnerfassende Lesen als anzustrebendes Ziel nochmals explizit zu benennen. Erreichen wollen wir dies u.a. auch dadurch, dass im Deutschunterricht vermehrt Fachliteratur aus den von den Schülerinnen und Schülern gewählten Berufsfeldern zum Einsatz kommt und sie bereits in der Hauptschulzeit Erfahrungen im Umgang mit berufsbezogenen Texten machen können.

In Mathematik hat die Ausweitung das Ziel, die Sicherheit im Umgang

sendere Änderung in diesem Bereich erforderlich sein.

Der Englischunterricht wird ersatzlos gestrichen. Schülerinnen und Schüler, die beim Erwerb der deutschen Sprache schon große Probleme aufweisen, sind mit einer (weiteren) Fremdsprache, so unsere Erfahrungen, überfordert. Allerdings ist dieser Vorschlag nur zu realisieren, wenn die Eltern der betroffenen Jugendlichen zustimmen. Daran besteht jedoch, nach unseren ersten Umfragen, bei dem betroffenen Personenkreis kein Zweifel. Dass durch diese Maßnahme auch die für eine Ausbildung/Tätigkeit ins Auge gefassten Berufsfelder/Berufe eingeschränkt werden, ist hinzunehmen, zumal auf Grund der allgemeinen Lernausgangslage nicht damit zu rechnen ist, dass Ausbildungsplätze/Tätigkeiten, in denen Fremdsprachenkenntnisse erforderlich sind, für diese Bezugsgruppe eine realistische Perspektive darstellen.

Kunst und Musik werden ebenfalls nicht weiter unterrichtet. Angesichts der Notwendigkeit, Kürzungen vornehmen zu müssen, erscheint es uns den Schülerinnen und Schülern zumutbar, die Beschäftigung mit den Inhalten dieser Fächer in den Freizeitbereich zu verlagern.

Chemie und Physik werden von 4 auf 2 Stunden reduziert. Inhaltlich sollen im Unterricht Themen zur Sprache kommen, die mit der angestrebten beruflichen Zielsetzung in Zusammenhang stehen. Bei Fachverkäuferinnen und Fachverkäufern im Lebensmittelhandwerk könnten dies z. B. Fragen der Lebensmittelhygiene, Nahrungsmittelkunde o.ä. sein.

In Sozialkunde bleiben die beiden vorgesehenen Stunden erhalten. Auch hier wird sich die inhaltliche Ausrichtung des Faches jedoch stärker auf Themen aus der Arbeitswelt einstellen müssen. So sollten individuelles und kollektives Arbeitsrecht, Unfallverhütung und soziale Sicherheit hier eine zentrale Stellung einnehmen.

Der Geschichtsunterricht entfällt. Allerdings wäre zu überlegen, ob er nicht

	Stundentafel für die 9. Klasse	Stundentafel für die 9. Klasse (modifizierte Form)
Deutsch	4 Stunden	6 Stunden
Mathematik	4 Stunden	6 Stunden
Englisch	3 Stunden	_____
Sport	2 Stunden	2 Stunden
Religion	2 Stunden (entfallen)	_____
Kunst/Musik	2 Stunden	_____
Chemie/Physik	4 Stunden	2 Stunden
Sozialkunde	2 Stunden	2 Stunden
Geschichte	2 Stunden	_____
Polytechnik/Arbeitslehre	3 Stunden	3 Stunden (Arbeitstag)
Wahlpflichtkurs	Stunden	2 Stunden (Arbeitstag)

In Bezug auf den Deutsch- und Mathematikunterricht kommt es zu einer Erweiterung des Angebots um zwei Stunden.

Das Fach Deutsch ist – nicht nur für die angesprochenen Jugendlichen – von zentraler Bedeutung. Insbesondere die Fähigkeit zum sinnerfassenden Lesen und die Fähigkeit, eigene Erfahrungen in schriftlicher Form mitzuteilen, sind als sogenannte Schlüsselqualifikationen für jegliches weiteres Lernen zu bezeichnen. Die guten Erfahrungen, die wir im Zusammenhang mit

mit den Grundrechenarten zu erhöhen. Vor allem aber rechtfertigt sie sich aus der Einbeziehung von mathematischen Problemstellungen aus dem Arbeitsbereich. Deren Bewältigung erfordert einen wesentlich höheren zeitlichen Aufwand – eine Erfahrung, die im Zusammenhang mit sogenannten Textaufgaben immer wieder zu machen ist. Wenn zudem der Anspruch realisiert werden soll, alle an dem Versuch teilnehmenden Jugendlichen mit ihren Fragen zu Wort kommen zu lassen, könnte sogar eine noch umfas-

u.U. mit Sozialkunde epochal unterrichtet werden könnte.

Polytechnik/Arbeitslehre und der Wahlpflichtkurs gehen in den zweiten arbeitspraktischen Tag mit ein.

Zusammenfassend möchten wir feststellen, dass die Kürzung um 5 Stunden, die aus dem Vergleich sichtbar wird, unserer Auffassung nach das Ziel Hauptschulabschluss nach wie vor erreichbar erscheinen lässt – ja durch die veränderte Schwerpunktsetzung sogar begünstigt. Gleichzeitig bietet die Änderung die Möglichkeit, die Betriebsinhaber davon zu überzeugen, dass Schule ihre Kritik und Anregungen ernst nimmt und bereit ist, auf sie einzugehen.

Der engeren Verzahnung von Theorie und Praxis wird ebenfalls Rechnung getragen und somit zusätzliche Motivation bei Schülerinnen und Schülern entwickelt. Wenn man weiß, dass der Motivationsfaktor zentral für das Aneignen und Behalten von Lerninhalten ist, wird sich auch unter diesem Gesichtspunkt die Kürzung nicht negativ auswirken.

Auf der anderen Seite bietet der zweite Praktikumstag den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre arbeitspraktischen Fähigkeiten mehr als bisher zur Geltung zu bringen. Die Chance, Betriebsinhaber dadurch zu veranlassen, ihnen eine Lehrstelle oder aber auch einen Arbeitsplatz anzubieten, der z.B. für den Erwerb „arbeitsmarktfähiger Teilqualifikationen“ im Sinne des im Februar 2000 gestarteten Projekts der IHK-Frankfurt Main und des Arbeitsamtes Frankfurt Main genutzt werden könnte, würde auf diese Weise erheblich verbessert. Deswegen stellt sich für uns im Zusammenhang mit dem genannten Projekt – dessen Erfolg im ersten Durchlauf durchaus eine Fortsetzung rechtfertigt – auch die Frage, warum diese Form der Vermittlung in Arbeit nur bei bereits länger arbeitslos gemeldeten Jugendlichen versucht werden soll. Unseres Erachtens macht es wenig Sinn, erst ein Scheitern der jungen Menschen im Rahmen einer regulären Ausbildung

mit anschließender Arbeitslosigkeit in Kauf zu nehmen, damit diese Maßnahme zum Einsatz kommen kann. Wenn es richtig ist, dass eine Ausbildung im Rahmen des dualen Systems einen Teil der uns anvertrauten Jugendlichen überfordert und wir auf Grund unserer Kenntnisse ihres Leistungsvermögens dies bereits vorher wissen, wäre es doch sinnvoll, dieser Zielgruppe bereits nach Beendigung ihrer Schullaufbahn den Einstieg in eine „Ausbildung“ dieser Art zu ermöglichen. Mit dem Erwerb arbeitsmarktfähiger Teilqualifikationen direkt im Anschluss an die Schulzeit zu beginnen, stellt einmal sicher, dass Jugendliche in der Lage sind, durch eigene Arbeit ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Gleichzeitig wird damit ihr Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl gestärkt. Darüber hinaus können die im Laufe der Zeit erworbenen Teilqualifikationen dazu benutzt werden, Ausbildungsinhalte (Fähigkeiten und Wissen) zu erwerben, die auch Bestandteile einer traditionellen Lehre sind. Der Vorteil des Modells der IHK-Frankfurt Main und des Arbeitsamtes Frankfurt Main liegt nun darin, dass der zeitlich vorgegebene Rahmen einer Berufsausbildung im herkömmlichen Sinne entfällt. So könnte eine Jugendliche/ein Jugendlicher, der in einem Betrieb arbeitet, immer dann, wenn er eine weitere arbeitsmarktfähige Teilqualifikation erworben hat, sich diese bescheinigen lassen und sich dann, wenn er alle im Lehrplan der regulären Ausbildung vorgesehenen Kenntnisse und Fähigkeiten angeeignet hat, zu einer – externen – Prüfung melden.

Natürlich müssen für diese Art der Ausbildung noch die entsprechenden rechtlichen Vorschriften geschaffen werden. Der Modellversuch in Frankfurt Main zeigt jedoch, dass es Sinn macht, auf diesem Sektor neue Wege zu beschreiten. Gewerkschaften, Unternehmer und die zuständigen staatlichen Gremien sollten sich bewusst sein, dass nicht alle Menschen auf nur einem Weg in Beschäftigung geführt werden können. Gerade Kolleginnen und Kollegen, die wie wir im Sonder-

schulbereich arbeiten, könnten hier auf Grund ihrer Erfahrungen mit (lern-)behinderten Jugendlichen viele Impulse geben und neue Wege aufzeigen helfen.

Im Sinne unserer Schlussbemerkung unter dem ersten Teil der hier unterbreiteten Vorschläge sind wir dankbar, dass wir die Möglichkeit erhielten, den beschriebenen Ansatz zur (Berufs-)bildung der uns anvertrauten Jugendlichen auszuprobieren.

### Zusammenfassung

Schule muss auf das Leben vorbereiten. Auch für Schülerinnen und Schüler in Sprachheilschulen bedeutet dies vor allem, nach Abschluss ihrer Schulzeit Eingang in die Arbeitswelt zu finden – am besten natürlich in Form einer betrieblichen Ausbildung. Dazu benötigen sie in der Hauptstufe einen Unterricht, in dem die Berufsvorbereitung stärker als bisher im Mittelpunkt steht.

Ein an der Weißfrauenschule, Sprachheilschule, in Frankfurt seit 2,5 Jahren in der Erprobungsphase befindliches Modell hat gezeigt, dass die intensive Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb Ergebnisse hervorbringen kann, die bis dahin nicht möglich schienen. Zurückzuführen sind diese nicht allein auf eine Änderung in der Organisationsform der Betriebspraktika, sondern des Unterrichts insgesamt.

Der vorliegende Beitrag soll dazu dienen, die Diskussionsbasis zu verbreitern und der politischen Dimension des Themas größeres Gewicht zu verleihen.

#### Anschrift der Verfasser:

Jens Bachmann  
Beate Königstein  
Bernhard Jäger  
Jürgen Mosler  
Weißfrauenschule  
Sprachheilschule  
Gutleutstraße 38  
60329 Frankfurt

Christian W. Glück, Susanne Schickel, München

## Phonemdiskrimination bei Vorschülern mit und ohne Sprachentwicklungsstörungen

### Teil 2: Einfluss des phonologischen Arbeitsgedächtnisses

#### Einführung

Als eine der derzeit am stärksten diskutierten Theorien über das Zustandekommen von Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen und Lese-Rechtsschreibstörungen gelten die Vorstellungen von verringerter Informationsverarbeitungskapazität bei den betroffenen Kindern. Dabei werden insbesondere Besonderheiten bei der Verarbeitung kurzzeitiger, auditiver Ereignisse, aber auch Kapazitätsbeschränkungen im phonologischen Arbeitsgedächtnis angenommen (Tallal et al., 1998). Als fraglich gilt dabei, ob es sich um sprachspezifische Verarbeitungsprobleme oder eher um Probleme genereller Natur handelt. Ebenso ist der genaue funktionale Zusammenhang zwischen diesen zugrundeliegenden Kapazitätsproblemen und der Oberflächensymptomatik der (Schrift-)Sprachstörung bislang nicht schlüssig nachgewiesen, obwohl es robuste empirische Evidenzen, bspw. über die Zusammenhänge von Arbeitsgedächtnis und Wortschatzentwicklung, gibt. Verschiedene Möglichkeiten der Einflussnahme des Arbeitsgedächtnisses werden diskutiert. Dabei kommt der Frage der strategischen Nutzung der Kapazität des phonologischen Arbeitsgedächtnisses eine entscheidende Rolle zu (Gathercole & Baddeley, 1993, Montgomery, 1995).

#### Fragestellungen

A) Können in der Stichprobe die zu erwartenden Unterschiede in der

phonologischen Arbeitsgedächtnisleistung zwischen sprachentwicklungsgestörten und sprachlich unauffällig entwickelten Kindern nachgewiesen werden?

- B) Führen Beschränkungen in der Kapazität des phonologischen Arbeitsgedächtnisses bei sprachentwicklungsgestörten Kindern zu generellen Problemen bei der Phonemdiskriminationsaufgabe des MPDT, da die beiden phonetischen Muster des vorgegebenen Wortpaares für den Vergleich im Arbeitsgedächtnis zwischengespeichert werden müssen?
- C) Oder wirkt sich umgekehrt die bessere Fähigkeit zur Lautunterscheidung auch positiv auf die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses aus?

#### Methode

Die Beschreibung der Stichprobe entnehmen Sie bitte den Darstellungen im Teil 1 (SHA 2/2001).

Neben dem im ersten Teil vorgestellten Münchener Phonemdiskriminationstest (MPDT; Glück / Kufner 2000) kam für die Untersuchung der Vorschulkinder auch das Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtsschreibschwierigkeiten (BISC; Jansen et al. 1999) mit leicht modifizierter Auswertung zum Einsatz. Einschränkung muss betont werden, dass Ergebnisse aus einem Screening

keine differenzierten Aussagen über das gesamte Leistungsspektrum bezüglich einer Fähigkeit zulassen.

Bzgl. der Fragestellungen sind insbesondere die Ergebnisse des Subtests „Pseudowörter nachsprechen“ relevant.

#### Ergebnisse

⇔ Zwischen der Leistung der Kinder im Lautdiskriminationstest Subtest Pseudowörter und dem Test zum Pseudowortnachsprechen (phonologisches Arbeitsgedächtnis) besteht eine signifikante, mäßige Korrelation ( $r=0,544$  bei  $p=0,013$  n. Spearman).

⇔ In den Subtests des BISC kommt es bei „Pseudowörter nachsprechen“ und „Laute assoziieren“ zu signifikanten Gruppeneffekten ( $p=0,001$  bzw.  $p=0,036$  im Mann-Whitney U-Test).

#### Bewertung

- A) Die Nachsprechleistung für Pseudowörter ist bis auf wenige Ausnahmen in den Untersuchungsgruppen entsprechend der Vorannahme unterschiedlich verteilt. Die SVE-Kinder haben deutlich schlechtere Ergebnisse erzielt.
- B) Die schwächere Nachsprechleistung für Pseudowörter der SVE-Kinder drückt sich nicht in einer generell verschlechterten Phonemdiskrimination aus, da sie im Subtest Echte Wörter des MPDT ähnlich gute Werte wie die sprachlich unauffällig entwickelten Kinder erzielen (vgl. Teil 1 SHA 2/2001).

C) Daraus folgt, dass die Lautunterscheidung kein einfacher bottom-up Verarbeitungsschritt ist, sondern ganz wesentlich von den bereits vorhandenen Wortform- und Lautklassenrepräsentationen abhängig ist. Vermittlungsinstanz hierfür ist das Arbeitsgedächtnis. Speicherinhalte erscheinen um so klarer, je schärfer konturiert die Merkmale des Wortklangbildes sind. Diese Schärfung, die eigentlich eine Vergrößerung phonetischer Charakteristika darstellt, wird durch die erlernten phonologischen Repräsentationen erreicht. Die Lautunterscheidungsfähigkeit sprachlich unauffälliger Kinder scheint sich dabei sowohl auf die langzeitgespeicherten Wortformen, als auch auf die erlernten Lautklassen, also die phonemischen Kategorien, zu stützen, während letztere den sprachentwicklungsgestörten

Kindern nicht vollständig zur Verfügung stehen.

Damit ist die Kapazität des phonologischen Arbeitsgedächtnisses indirekt von der Fähigkeit zur Lautdiskrimination abhängig, denn diese ist ein Spiegel für die Möglichkeit und Fähigkeit der Kinder, ihre unterschiedlichen, phonologischen Repräsentationsformate automatisch und strategisch zur Unterstützung des Arbeitsgedächtnisses (sog. Wissenseffekt) einzusetzen.

### Literatur

Gathercole, S. E. & Baddeley, A. D. (1993): Phonological working memory: A critical building block for reading development and vocabulary acquisition. In: European Journal of the Psychology of Education, 8, pp. 259-272

Glück, C. W., Kufner, B. (2000): MPDT. (unveröffentl. Testversion)

Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (1999): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Leserechtschreibschwierigkeiten (BISC), Göttingen, Hogrefe

Montgomery, J. W. (1995): Examination of phonological working memory in specifically language-impaired children. In: Applied Psycholinguistics, 16, pp. 355-378

Tallal, P., Merzenich, M. M., Miller, S. & Jenkins, W. (1998): Language learning impairments: integrating basic science, technology, and remediation. In: Experimental Brain Research, 123, pp. 210-219

### Anschrift der Verfasser:

Dr. C. W. Glück  
 Susanne Schickel  
 Sprachbehindertenpädagogik  
 Leopoldstr. 13, 80802 München  
 E-Mail: glueck@spedu.uni-muenchen.de

### Anzeigen

Zur Förderung von Schulkindern mit Lese-Rechtschreibproblemen

## Die CESAR Lernspielreihe



Nach **LESEN 1.0** und **SCHREIBEN 1.0** für 2.-4. Klasse haben wir speziell für 4.-6. Klasse Strategie- und Lernspiele zur sicheren Rechtschreibung entwickelt.

**CESAR SCHREIBEN 2.0 (4. - 6. Klasse)** umfasst 3 Lernfelder:

- **HÖREN** stellt in 10 Kapiteln alle "Hör-Probleme" vor, von Vokalen über Zischlaute bis zu Konsonantenverbindungen.
- **RECHTSCHREIBUNG** übt die Lernthemen >Dehnungs-h<, >Doppelvokal<, >ai<, >chs<, >x<, >v<, >i<.
- **WORTLEHRE** behandelt die Themen Formentheorie bei Wortarten und Verben in Bezug auf Zeit, Person, Aktiv/Passiv, Groß-/Kleinschreibung und Satzlehre. Mit frei editierbarer Wortwerkstatt.
- **15 LÜCKENDIKTATE** mit Arbeitsblättern wiederholen das Lernmaterial.

LESEN 1.0	DM 198,-
SCHREIBEN 1.0	DM 198,-
SCHREIBEN 2.0	DM 198,-

Paketpreise:  
 2 Titel DM 349,-  
 3 Titel DM 489,-

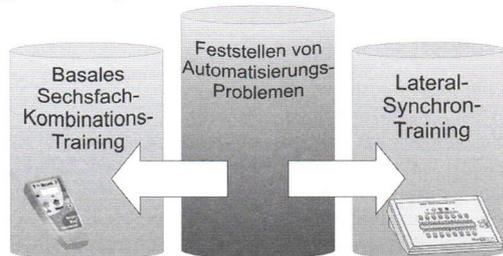
Weitere Informationen unter  
[www.ces-verlag.de](http://www.ces-verlag.de)



**CES VERLAG**  
 Kleinschmidtstr. 35  
 69115 Heidelberg  
 Fon 06221- 2 79 89  
 Fax 06221-18 20 30

**Automatisierungsdefizite und zentrale Hörverarbeitung – sind das noch Fremdwörter für Sie?**

Das **Warnke-Verfahren** bietet Ihnen Definitionen und Lösungen; denn auch Sie arbeiten mit diesen Auffälligkeiten – **ganz sicher!**



Bitte schicken Sie mir aktuelle **Produkt- und Seminarinformationen**

Name: \_\_\_\_\_  
 Straße: \_\_\_\_\_  
 PLZ, Ort: \_\_\_\_\_  
 Telefon: \_\_\_\_\_

MediTECH Electronic GmbH

Langer Acker 7  
30900 Wedemark

Telefon: (0 51 30) 9 77 78-0

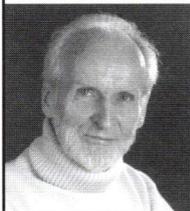
Telefax: (0 51 30) 9 77 78-22



SHA 5/2001

**Seminar- und Workshop-Termine zum Warnke-Verfahren (2001/2002)**

Datum	Ort	Ansprechpartner
26.-27. Okt. (*)	49401 Damme	KOMM-TEAM Herr Markus Rehling 0 54 91 - 99 50 31
27.-28. Okt.	60437 Frankfurt	Verein z. Förd. Wahr.gest. Kinder Frau E. Rohde-Köttelwesch 0 69 - 95 43 18-0
10.-11. Nov.	30900 Wedemark	MediTECH Electronic GmbH Frau Eve Warnke 0 51 30 - 9 77 78-0
16.-18. Nov. (*)	30900 Wedemark	MediTECH Electronic GmbH Frau Eve Warnke 0 51 30 - 9 77 78-0
24.-25. Nov. (*)	CH-8903 Birmensdorf	MediTECH Schweiz Frau Maja Rajgl 00 41 - 1 - 7 37 45 75
19.-20. Jan. '02	30900 Wedemark	MediTECH Electronic GmbH Frau Eve Warnke 0 51 30 - 9 77 78-0
01.-02. Feb. '02	53604 Bad Honnef	Professionelle Sozialarbeit Frau D. Ritter-Gunselmann 09 51 - 20 20 76



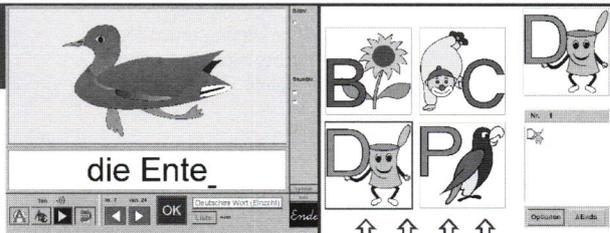
\* zwei- bis dreitägige Veranstaltung mit zwei praxisorientierten Workshopstagen

Zu genauen Informationen, zu Inhalten, Anfangszeiten, Anmeldeformalitäten und Preisen wenden Sie sich bitte direkt an die genannten Ansprechpartner.

Weitere Seminartermine können Sie gern bei der MediTECH® erfragen.

**Software für die Praxis**

● **Hören-Sehen-Schreiben** Bild und Ton ⇄  
Multimediales Schriftsprachtraining mit den Funktionen: Schreiben, lesen, hören, erinnern, visuelles und auditives Zuordnen. **99,80 DM**



● **Alphabet** Wahrnehmungsspiele: **ABC, Zahlen, Farben, Bilder, Muster, Wörter.** **89,90**

● **Lesen + Schreiben lernen** vom Lesen einfacher Konsonant-Vokal-Silben bis zum Zusammenstellen ganzer Sätze, 12 Programme inkl. Gleitzeile, 1.-2. Schuljahr **89,90 DM**

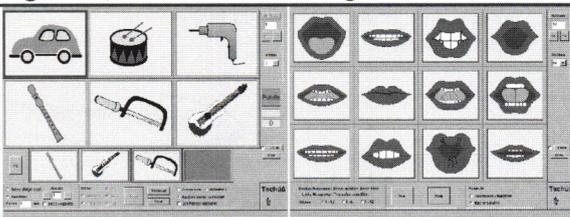
● **Wortbaustelle** zur Bearbeitung von Silben, Signalgruppen, Wortbausteinen. **89,90 DM**

● **Universelles Worttraining** zum Schriftspracherwerb. Die große Hilfe bei Rechtschreibproblemen, zur Legasthenietherapie empfohlen, 9 erfolgreiche Lernmethoden, individuell einstellbar, leicht erweiterbar, Beispiel: Greifspiel , mit Lernkartei und Sprachausgabe. **89,90 DM**

● **Diktattrainer** Diktate, Lückentexte, Groß-/Kleinschreibung, Schreibmaschinenkurs, sinnverstehendes Lesen, erweiterbar. **89,90**

● **Wahrnehmung** 15 Progr., visuelle Wahrnehmungsdiff., Reaktionstraining usw. **99,80 DM**

● **Audio I** Förderung der auditiven Wahrnehmung auf Geräusch- u. Lautebene; Laut- u. Bildzuordnung, Sequenzen- und Richtungshören, Figurgrundwahrnehmung, u.a. dichotische Wiedergabe wählbar, erweiterbar, 180 Bildkarten ausdrückbar, inkl. CD-Audio-Teil mit 120 Geräuschen. **138,00 DM**



Eugen Traeger Verlag Hoher Esch 52 49504 Lotte Tel/Fax: 05404-71858 www.etverlag.de

# Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie

Herausgegeben von  
Manfred Grohnfeldt

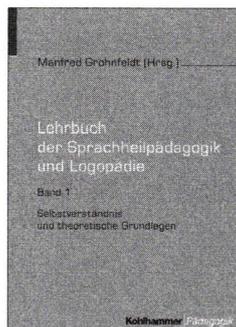
Das fünfbandige »Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie« wendet sich bei einer interdisziplinären Ausrichtung an alle Berufsgruppen, die in Theorie und Praxis mit sprach-, sprech-, rede-, schluck- und stimmgestörten Menschen arbeiten. Dabei erfolgt ein systematischer Überblick zu den einzelnen Aufgabengebieten, wobei die Darstellung in knapper Form den Stand der Forschung repräsentiert. Stichworte und Zusammenfassungen am Rand des Textes und ein leserfreundlich gestaltetes Layout erleichtern die Nutzung als Nachschlagewerk.

Folgende Bände sind bereits erschienen:

## Band 1: Selbstverständnis und theoretische Grundlagen

2000. 360 Seiten. Kart.  
DM 59,95  
ISBN 3-17-016049-4

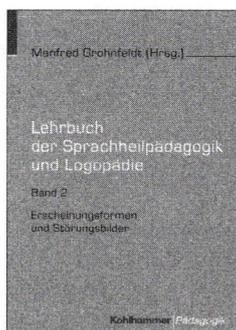
Der erste Band versteht sich als einleitende Grundlage zu Fragen der Standortbestimmung der betreffenden Wissenschaften. Er spiegelt die derzeitige Umbruchsituation und ist damit von außerordentlicher Aktualität sowohl für Praktiker als auch für Studierende.



## Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder

2001. 380 Seiten. Kart.  
DM 59,95  
ISBN 3-17-016661-1

Der zweite Band geht auf Merkmale der Erscheinungsformen der jeweiligen Störungsbilder der jeweiligen Störungsphänomene ein. Die Vielfalt der beobachteten Abweichungen, ihre Relativität der Abgrenzung, diffizile Überschneidungen und Querverbindungen sowie die nur in Ausnahmefällen eindeutige ätiologische Zuordnung spiegeln sich in einer komplexen Aufgabenstellung. Dabei steht weniger eine vermeintlich eindeutige Klassifikation, sondern eine möglichst genaue Beschreibung der beobachteten Erscheinungsformen im Vordergrund, um gezielt helfen zu können.



[www.kohlhammer-katalog.de](http://www.kohlhammer-katalog.de)

**Kohlhammer**

W. Kohlhammer GmbH · 70549 Stuttgart

# Zuwendung statt Pillen

Helmut Köckenberger

## Hyperaktiv mit Leib und Seele

Mit neuen Perspektiven  
verstehen, bewegen  
und entspannen

(Vorwort Dr. Inge Flehmig)

„Der Autor hat sich mit Intensität ans Werk gemacht. Er hat die augenblickliche Situation des Elternhauses, der Kindergärten und Schulen, ja praktisch aller Menschen, die mit Kindern zu tun haben und von ihnen gestört werden könnten, beleuchtet. ... Der umfangreiche Therapieteil des Buches enthält viele gute Vorschläge mit therapeutischen Vorstellungen, die aufgezeigt und auch kritisiert werden. Lösungen sind oft nicht einfach zu finden, schon gar nicht durch Anwendung von Medikamenten. Es ist nicht nur wichtig, das Buch zu lesen, es bedarf der Ruhe und Zeit des Nachdenkens. Die vom Autor gebotene Fülle an Information läßt ein therapeutisches Leben mit viel Kompetenz und menschlicher Zuwendung erkennen. Seine Lektüre ist Kinderärzten, Kinderneurologen, Pädagogen, Psychologen und Therapeuten sehr zu empfehlen. Aber auch Eltern können davon profitieren.“



Dr. Inge Flehmig in ihrem Vorwort

2001, 208 S., Format DIN A5, br, ISBN 3-86145-206-5,

Bestell-Nr. 8561, DM 34,00

Ulla Kiesling

## Sensorische Integration im Dialog

Verstehen lernen und  
helfen, ins Gleichgewicht  
zu kommen

(Vorwort Dr. Inge Flehmig)

Der Autorin ist es gelungen, ein an sich kompliziertes Fachgebiet praxisnah und auch für Laien leicht verständlich darzustellen. Ihre zahlreichen Beispiele veranschaulichen die vielfältigen Zusammenhänge der menschlichen Entwicklung. Gleichzeitig gibt Ulla Kiesling wertvolle Denkanstöße und Ideen zur eigenen Umsetzung. Spielerisch vermittelt sie, mit welcher reichen Anlagen wir Menschen von der Natur ausgestattet sind, um mit sinnlichem Vergnügen zu wachsen, zu reifen und zu lernen. Dafür bedarf es bestimmter Bedingungen.

Die Bedeutung und Wichtigkeit des Dialoges für das alltägliche und therapeutische Handeln ist hier brilliant dargestellt.

3. Aufl. 2001, 200 S., Format 16x23cm, br,  
ISBN 3-8080-0446-0, Bestell-Nr. 1034, DM 42,00

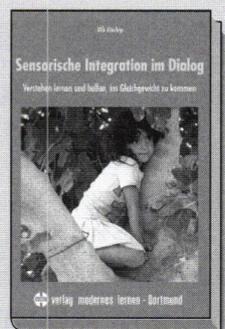
Portofreie Lieferung auf Rechnung durch:



verlag modernes lernen  
*borgmann publishing*

Hohe Straße 39 • D-44139 Dortmund

Tel. (0180) 534 01 30 • FAX (0180) 534 01 20



## dbs – Beruf und Politik im Verband

Liebe Leserin, lieber Leser,

in unser aller Köpfe und Berufsalltag spuken wohl die neuen Heilmittelrichtlinien umher. Bei allen formalen Neuerungen, die manch eine/r als Schikanen erleben mag, erscheint mir doch die Bedrohung unserer Befundkompetenz als der gravierendste Einschnitt, den die HMR mit sich bringen könnten. Ich habe mich deshalb entschlossen, einen offenen Brief an die Bundesregierung zu schreiben, den ich Sie heute gerne lesen lasse.

Des Weiteren finden Sie in dieser Ausgabe einen Bericht über das letzte Treffen der Hochschullehrer zum Sprachtherapeutengesetz, Informationen zum Thema Medienwirkung und, wie gewohnt, Informationen zum Fortbildungsprogramm.

Ihre Ulrike de Langen-Müller  
Koordinatorin dieser Rubrik

Kontakt: Dr. phil. U. de Langen-Müller, Mozartstr. 16, 94032 Passau  
Tel./Fax: 0851-9346361 / 9666974  
e-mail: deLangen-Mueller@addcom.de

## Die Qualität sprachtherapeutischer Leistungen ist in Gefahr – Offener Brief an die Bundesregierung

Passau, den 30.7.01

Sehr geehrter Herr Bundeskanzler, sehr geehrte Frau Bundesgesundheitsministerin, wie Ihnen bekannt ist, sind seit dem 1. Juli 2001 neue Heil- und Hilfsmittelrichtlinien in Kraft. Diese bilden unter anderem auch die gesetzliche Grundlage für die Verordnung und Abgabe von Sprach-, Sprech-, Stimm- und Dysphagietherapie, um die es im Folgenden geht.

Die Heilmittelrichtlinien regeln für die einzelnen sprachtherapeutisch relevanten Störungsbilder z.B. die zulässigen Verordnungsmengen, die Therapie-dauer und die maximalen Unterbre-

chungszeiten von laufenden Therapien. Inhaltlich regeln sie, dass der Arzt eine spezifische Diagnose mit Therapiezielen im Verordnungsformular benennen muss – sämtliche Diagnostik muss also gelaufen sein, bevor der Patient die Sprachtherapeutin aufsucht. Dies diene der Kompetenzbündelung und einer damit einhergehenden Kostendämpfung im Gesundheitswesen.

Bitte gestatten Sie mir meine Auffassung zu erläutern, warum diese Maßnahmen seitens des Gesetzgebers gravierende Tatbestände und langfristige Konsequenzen verkennen:

Es liegt in der Natur des Phänomens, dass die Diagnostik von Kommunikationsstörungen aufwendig und zeitintensiv ist und nur dann routiniert und möglichst fehlerfrei – damit auch, und nur damit, kostengünstiger – durchgeführt werden kann, wenn ein hohes Maß an Fachkompetenz, Spezialisierung und Erfahrung auf der Seite des Untersuchers vorhanden ist. Die Verlagerung der therapie-relevanten, förderspezifischen Diagnostik in die Hände der dafür nicht spezifisch ausgebildeten Ärzte – wie dies die neuen Heilmittelrichtlinien vorsehen – ist problematisch. Wenn Sie Sprachtherapeuten die Durchführung von Sprachentwicklungsdiagnostik oder neurolinguistischen Tests untersagen, weil die Diagnostik zur angeblich kostenreduzierenden Zentralisierung der Verantwortung in ärztliche Hände gehöre, verlangen Sie damit von Sprachtherapeuten die Abgabe eines Heilmittels ohne die Durchführung der Diagnostik als unerlässliche Grundlage für die Planung effektiven therapeutischen Handelns. Das ist in etwa so, als wenn Sie die Patienten mit ihren ärztlich ausgestellten Medikamentenrezepten in die Apotheke gehen lassen, zuvor aber die Arzneimittelforschung abgeschafft haben. Unsere Arbeit ist nicht vergleichbar mit dem Mischen von Pillen und Salben nach bekannter standardisierter Rezeptur, unsere diagnostische Arbeit in jedem Einzelfall entspricht eher der Forschungstätigkeit, deren Ergebnis die Zusammensetzung eines Heilmittels – in

unserem Fall die individuums- und störungsspezifische Sprachtherapie – ist. Lassen Sie im Interesse der Patienten und der Qualität von Sprachtherapie die Diagnostik in den Händen der dafür spezifisch Ausgebildeten!

Gestatten Sie mir weiterhin, einer impliziten Unterstellung durch die Heilmittelrichtlinien zu widersprechen: Sprachtherapeuten sind in der Regel nicht verantwortungslos mit den Mitteln der Kostenträger umgegangen. Die Untersuchung, Planung, störungsspezifische Vor- und Nachbereitung und Durchführung von Sprachtherapien einschließlich der Beratung von Betroffenen und Angehörigen erfolgt unter Beachtung des Gesetzes, der relevanten Verträge, der Berufsmoral, der Interessen und Möglichkeiten der Patienten, des wissenschaftlichen Kenntnisstandes und des eigenen fachlichen Anspruchs. Therapien werden nicht durchgeführt, wenn sie nicht erforderlich sind und sie werden auch nicht künstlich in ihrer Dauer verlängert. Die meisten therapie-relevanten Handlungsschritte der Sprachtherapeuten sind der Natur ihres Behandlungsgegenstandes gemäß kompliziert und zeitaufwendig.

Kostendämpfung durch Streichen der Befundposition, der Vor- und Nachbereitungszeit sowie der (Angehörigen-) Beratungszeit – die neuen Verordnungsformulare sehen nur noch eine Position, die Behandlungsposition, vor – ist eine Maßnahme wider jedes fachliche Wissen über die Natur von Sprache, ihren Störungen und deren Behandlung (vgl. a. Qualitätskriterien und Standards für die Therapie von Patienten mit (...) Aphasie und (...) Dysarthrie der Gesellschaft für Aphasieforschung und -behandlung, 2000). Mit gravierenden mittel- und langfristigen Folgen für unsere Gesellschaft, deren Funktionieren ganz wesentlich auf der Entwicklung und Anwendung von Kommunikationstechnologien, Medien und Kulturtechniken und der kommunikativen Kompetenz jedes Einzelnen basiert (s. dazu auch die Ausführungen des Bundeskanzlers zum „sozialen Kapital“ (Süd-

deutsche Zeitung Nr. 79, 4.4.2001) und zur „Fähigkeit der Gesellschaft zur Selbstorganisation“ (Süddeutsche Zeitung Nr. 80, 5.4.01)).

Wenn Kosten dadurch gedämpft werden sollen, dass Sie Entscheidungen aus kompetenten Händen bzw. Berufsgruppen in die Hand der im täglichen Sprechstundenalltag belasteten Ärzteschaft legen (siehe dazu auch Hinweise in der Tagespresse auf Fehldiagnosen infolge Überlastung, z.B. Süddeutsche Zeitung Nr. 117, 138,171), scheint das darauf abzielen, Sprachtherapie vollkommen abzuschaffen, weil viele Ärzte Notwendigkeit und Nutzen von Sprachtherapie nicht oder viel zu spät erkennen und weil die ohnehin in ihrer Mitteilungsfähigkeit eingeschränkten Betroffenen nicht die Kraft und nicht das Können haben, Ihre Rechte einzufordern. Hier sind die Persönlichkeitsentwicklung von jungen Menschen und das Recht auf Rehabilitation in Gefahr.

Sehr geehrter Herr Bundeskanzler, in Ihrer Grußadresse für eine Veranstaltung des Bundesgesundheitsministeriums in Berlin haben Sie geschrieben, dass sich die Diskussion über die Gesundheitspolitik nicht allein auf Finanzierungsfragen konzentrieren darf. Im Mittelpunkt stehe die Qualität der medizinischen Versorgung (Süddeutsche Zeitung vom 6.7.01).

Sehr geehrte Frau Bundesgesundheitsministerin, in einem Interview mit der Barmer Ersatzkasse sagten Sie: „Für mich stehen die Patientinnen und Patienten im Mittelpunkt der Gesundheitspolitik. Wir müssen den Menschen Sicherheit geben in die Leistungsfähigkeit des Gesundheitssystems. Wir müssen Ihnen auch die Sicherheit geben, dass wir in Zukunft diese Leistungsfähigkeit durch Innovation und Umgestaltung erhalten, sichern und fortentwickeln wollen (Mitteilungsheft der Barmer Ersatzkasse 2/01).“

Ich bitte Sie beide deshalb dringend, die Heilmittelrichtlinien in Bezug auf die Verordnung und Abgabe von Sprachtherapie noch einmal zu überdenken und dafür zu sorgen, dass eine *inhaltliche* Diskussion mit unseren Berufsverbänden stattfindet. Aus Ihren Äußerun-

gen in der Öffentlichkeit geht hervor, dass auch Sie davon überzeugt sind, Kostendämpfung langfristig nur zu erreichen, wenn Sie das Verantwortungsbewusstsein der im Gesundheitswesen Tätigen erhalten und die Qualität der Versorgung anheben – die neuen Heilmittelrichtlinien aber versuchen, hochqualifizierte, verantwortungsbewusste und engagierte Therapeuten lahm zu legen. Damit drohen die neuen Heilmittelrichtlinien die bestehende Qualität von sprachtherapeutischen Leistungen zu verringern. Als erfahrene Therapeutin möchte ich Ihnen auch mitteilen, dass sprachbehinderte Patienten und ihre Angehörigen – eine Gruppe z.T. chronisch Kranker – zusätzlich an Sicherheit und Vertrauen zu verlieren drohen. Bitte sorgen Sie dafür, dass dies im Interesse unserer Patienten, unserer Berufsgruppe und der Gesellschaft wieder rückgängig gemacht wird!

In Erwartung Ihrer – hoffentlich nicht standardisierten Antwort – verbleibe ich mit hochachtungsvollen Grüßen

Dr. phil. Ulrike de Langen-Müller

Seit 1989 Sprachheilpädagogin, M.A.

## 2. Treffen der Hochschullehrer-AG Sprachtherapeutengesetz

Von Gerhard Homburg, Hochschulbeirat dbs

Am 29. Juni 2001 traf sich in Hannover die Arbeitsgruppe Sprachtherapeutengesetz zu ihrer zweiten Sitzung. In der Gruppe sind neben dem Vorstand des dbs alle jene Hochschulen vertreten, die als Studienort infrage kommen, entweder weil dort ein entsprechender Abschluss (Diplom/Magister) bereits angeboten wird oder geplant ist. Nachdem auf der vergangenen Sitzung ein grundsätzliches Einvernehmen darüber hergestellt wurde, die Planung auf der Grundlage des von den sprachtherapeutischen Berufsverbänden vorgelegten Ausbildungsprofils (vgl. „Die Sprachheilarbeit“ 46 / 2001, Heft 1, S. 36-39) vorzunehmen, stand in dieser Sitzung die Ausrichtung der Planungen auf die bildungs- und gesundheitspolitischen Gegebenheiten sowie ihre Umsetzung

in eine Studien- und Prüfungsordnung im Mittelpunkt.

In einer ersten Informationsrunde wurden die jeweiligen örtlichen Gegebenheiten geschildert, die darin bestehen können, dass ein neuer Studiengang konzipiert wird (Rehabilitationspädagogik in Dortmund, Sprachtherapie (Diplom) in München, ein Hochschulbeirat neue ‘Produkte’ und bedarfsorientierte Abschlüsse fordert (Heidelberg) oder dass ein politischer Impuls von außen zur Umsetzung des Sprachtherapeutengesetzes vonnöten ist (z.B. Bremen). Mit Bezug auf die aktuelle Debatte um Bachelor- und Masterstudiengänge bestand Einigkeit, dass der Abschluss „Sprachtherapeut“ internationalen Standards entsprechend nur auf Masterniveau denkbar ist. Ungeklärt bleibt, wie der gebotene Berufsweg mit dem zuvor abzulegenden Bachelorabschluss sichergestellt werden kann.

Wenn auch die weitere Entwicklung von äußeren gesundheitspolitischen Bedingungen, insbesondere von der Meinungsbildung innerhalb der gegenwärtigen Rot-Grün-Koalition abhängt, sollte die Wirkung einer abgestimmten Ausbildungs-offensive aller sprachtherapeutischen Berufsgruppen nicht unterschätzt werden. In der aktuellen, von den Heilmittelrichtlinien ausgelösten Debatte um die Abrechenbarkeit von Befundungen sagt das gemeinsam getragene Grundverständnis, dass ohne eine diagnostische Abklärung kein Behandlungsplan erstellt werden kann. Die Kompetenz zur Befundung bleibt jedenfalls unverrückbar Ziel der Ausbildung zumal sich – gut zu wissen! – die besondere Stellung von Sprachheilpädagogen in der Rentenversicherung auf diese Kompetenz gründet.

Aus allem wird ersichtlich, dass bei der Ausgestaltung von Studium und Prüfung verschiedene Anforderungen und Trends in eine Balance gebracht werden müssen:

- Internationale Standards
- Berufsbezug
- Positionen der Berufsgruppen
- Bildungspolitische Bemühungen um einen akademischen Abschluss

für Lehr- und Leitungsfunktionen in Gesundheitsberufen

- 'Akademisierung' der Anforderungen des noch gültigen Logopädengesetzes
- Erlaubniserteilung / Anerkennung durch Krankenkassen.

Wenn die strukturelle Absicherung gegeben ist, kann die örtliche Umsetzung eigene hochschuldidaktische Akzente setzen.

Dennoch bleiben einige hochschulorganisatorische Fragen offen. Die Debatte in der Gruppe ist noch keineswegs abgeschlossen, und sie soll im Rahmen der 38. Arbeitssitzung der Dozentenkonferenz am 3. November 2001 in Berlin fortgeführt werden.

Über das Ergebnis wird zu gegebener Zeit berichtet.

#### **dbS-Fortbildungsprogramm 2002 erscheint im November**

Auch 2002 bietet der 'Deutsche Bundesverband der Sprachheilpädagogen' wieder ein umfangreiches und attraktives Fortbildungsprogramm mit Veranstaltungen aus verschiedenen diagnostischen und therapeutischen Themenkreisen an.

Das **dbS-Jahresprogramm 2002** kann angefordert werden bei:  
dbS-Bundesgeschäftsstelle  
Goethestr. 16  
47441 Moers  
Tel.: 02841 - 988919  
Fax: 02841 - 988914

### **DenkZettel: Daten und Zitate aus Fach- und Tagespresse**

Von Ulrike de Langen-Müller

In aller Munde und Kritik: Die Wirkung von Medien auf Kinder

„Beeinträchtigen unterhaltsame Medienangebote den Spracherwerb?“ so fragen Sie und die Eltern der Kinder in Ihrer sprachtherapeutischen Behandlung sich vielleicht häufiger. So auch *Ritterfeld* und *Vorderer* (Sprache,

Stimme, Gehör 2000; 24; 146-153), die die Auffassung vertreten, dass neben der Unschädlichkeit des Medienkonsums für sprachlich unauffällige Kinder sogar von einer sprachmotivierenden Funktion durch das Unterhaltungserleben während der Rezeption ausgegangen werden kann. Ihre Experimentalstudie mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft, die den sprachförderlichen Einfluss unterhaltensamer Hörkassetten nachweisen soll, läuft derzeit noch, und wir können mit Spannung erwarten, wie die Autoren dabei das Verhältnis von Medienkonsum und verbaler Interaktion in der Familie als Variable berücksichtigen.

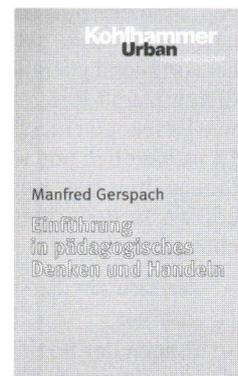
Problematisch ist mit Sicherheit der Fernseh-Massenkonsum, wie *Myrtek* und *Scharff*, Psychologen der Universität Freiburg, in einer Studie nachweisen konnten (Süddeutsche Zeitung 10.5.2001). Übermäßiges Fernsehen mache einsam und abgestumpft, Vielseher haben die schlechteren Schulnoten und empfinden mehr Stress im wirklichen Leben als Wenigseher.

Dazu kommt wohl, dass die meisten Kinder abends zwischen 18 und 21 Uhr vor der Mattscheibe sitzen (Die Zeit Nr. 42, 10.10.2000) und somit vor allem durch ungeeignete Erwachsenenprogramme gefährdet sind. Richtig Fernsehen will gelernt sein. Ist es „ein ebensolches Bildungsziel wie Lesen, Schreiben oder Klavierspielen?“ (ebd.)

Der 'mediendidagogische forschungsverbund südwest' hat 11 Broschüren zum Thema 'Medienkompetenz und Medienpädagogik in einer sich wandelnden Welt' herausgegeben, die zu Stichwörtern wie Gewalt und Fernsehen, Werbung, Radio und Hören, Lesen, Medien und Wirklichkeit, Medien-erziehung im Kindergarten, Kulturtechniken und Medien, Medien und die Entwicklung des Kindes in jeweils 10 Punkten Stellung beziehen. Wer sie zur Grundlage seiner Meinungsfindung und Elternberatung machen will, sollte berücksichtigen, dass es sich hierbei um eine Initiative von Rundfunkveranstaltern handelt: *mpfs* - medienpädagogischer forschungsverbund südwest

Ltg. Sabine *Feierabend*  
c/o SWR Medienforschung  
Hans-Bredow-Straße  
76530 Baden-Baden  
Tel./Fax: 07221 - 929 4338 / 929 2180,  
info@mpfs.de

### **Medien**



**Manfred Gerspach: Einführung in pädagogisches Denken und Handeln.** Urban Taschenbuch 440, Stuttgart: Kohlhammer 2000, 266 S., DM 31,30.

Das zu besprechende Buch hat sieben Kapitel; davon ist das vierte, mittlere, den Grundzügen einer pädagogischen Anthropologie gewidmet. Etwa in der Mitte dieses mittleren Kapitels stehen, quasi als Herzstück des Gesamtwerks, die folgenden Sätze: „Pädagogische Prozesse wissen sich jeder Gradlinigkeit erfolgreich zu entziehen. Sie enthalten immer ein Geheimnis, das sich uns erst nachträglich – rekonstruktiv – entschlüsseln will. In dieser Unabschließbarkeit gegen jeden erzieherischen Determinismus liegt das Kernstück der Anthropologie von der menschlichen Spezies. Nicht jeder Pädagoge vermag mit dieser Unschärfe umzugehen. Die Zeit schreit eher nach schematisierten Mustern einfacher Wenn-Dann-Beziehungen: Wenn ich mich so oder so verhalte, wird das Kind diesen oder jenen Lernprozess durchlaufen“ (124 f.).

Jede Leserin und jeder Leser dieser Zeitschrift, die oder der sich in den letzten Jahren mit den Fragen der Qua-

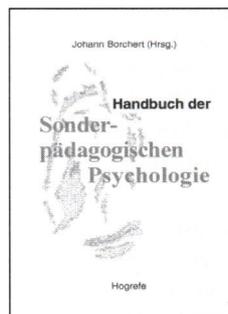
litätssicherung in sprachheilpädagogischen Arbeitsfeldern konfrontiert sah, wird sehr schnell erkennen, dass die zitierten Sätze eine wichtige Argumentationshilfe darstellen können, wenn es darum geht, das eigene sprachheilpädagogische Wirken eben als pädagogisches zu akzentuieren. Im Zuge der angesprochenen Diskussion erscheint es mir wichtiger denn je, sich auf die pädagogischen Grundlagen des eigenen Denkens und Handelns zu besinnen. Genau dazu ist *Gerspachs* Buch hervorragend geeignet. Es spricht Studierende und Referendare genauso an wie Pädagogen in Schulen und Praxen. Es ist handlich und sehr gut lesbar und ihm gelingt das Kunststück, auf nur 250 Textseiten pädagogisch Wesentliches anzusprechen:

- den Grundwiderspruch des Pädagogischen
- Fragen der Sozialisation
- die Möglichkeit einer Theorie der Pädagogik
- die bereits erwähnten anthropologischen Grundlagen
- vorhandene wissenschaftstheoretische Orientierungen und die damit verbundenen Menschenbilder
- Fragen des Lernens (überwiegend solche des Dialoglernens unter Berücksichtigung der frühen Mutter-Kind-Beziehung und der Bedeutung affektiver Anteile)
- Erziehungsstile.

Der als Einzelkapitel fehlende historische Kontext von Pädagogik wird in erster Linie durch Bezüge zur Gegenwart (Stichworte: „Modernisierungsfalle“, „Wissengesellschaft“) und zur jüngeren Geschichte gleichwohl berücksichtigt. Für Sonderpädagogen ist dieses Buch auch deswegen interessant, weil der Autor, Professor für Sozial-, Heil- und Sonderpädagogik an der Fachhochschule Darmstadt, immer wieder Beispiele aus dem Themenkreis des Umgangs mit Behinderten bringt. Aus meiner Sicht bedarf es gerade unter Sprachheilpädagogen einer vermehrten Diskussion über den von ihnen vertretenen Bildungsanspruch, um einem Selbstverständnis vorzubeugen, wonach sie in erster Linie Sprache zu

behandeln haben und nicht Menschen, denen sie zur Sprachlichkeit verhelfen wollen. Insofern kann eine Besinnung auf die Grundlagen pädagogischen Denkens und Handelns gar nicht oft genug stattfinden. Dass die pädagogische Diskussion eine anstrengende, weil höchst widersprüchliche ist, zeigt *Gerspach* mit großer Deutlichkeit.

Reiner Bahr



**Borchert, Johann (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie.** Göttingen: Hogrefe-Verlag, 2000, 1055 (XXXI) Seiten, 148,- DM, ISBN 3-8017-1227-3.

Das von Johann *Borchert* herausgegebene *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* stellt in seiner Breite, Differenziertheit und Aktualität ein bisher im deutschsprachigen Bereich nicht zu findendes Kompendium dar. Bereits ein Blick in das Inhaltsverzeichnis bzw. in das Sachregister macht deutlich, dass bei der Suche nach einem Fachbegriff bzw. einer Fachthematik kaum ein Wunsch unerfüllt bleibt und der klare Aufbau und die Übersichtlichkeit des Werkes ins Auge fällt.

Der Umfang des Handbuches ermöglicht in den meisten Fällen nicht nur einen ersten Überblick, sondern auch vertiefende Einblicke zum gesuchten Thema.

Der Schwerpunkt der Beiträge liegt neben einer besonderen Betonung der Darstellung interventionsorientierter Ansätze auf der ausgewogenen Berücksichtigung von wissenschaftlichen Bezugstheorien und empirischen Befunden.

Das Handbuch bietet von seinem Aufbau her sowohl fachrichtungsspezifische als auch fachrichtungsübergreifende Informationen. Besonders zu beto-

nen ist, dass der aktuelle Forschungsstand der sonderpädagogischen Psychologie (und z.T. auch der gesamten Sonder- und Heilpädagogik) vorgestellt wird, was die Aktualität des Handbuches für die nächsten Jahre sichert.

Dabei werden sowohl die Bedürfnisse von Erstsemestern der sonderpädagogischen Fachrichtungen, von in der schulischen und außerschulischen Praxis arbeitenden Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen als auch für wissenschaftlich tätige Kolleginnen und Kollegen berücksichtigt. Über den Kreis der in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern Tätigen hinaus bietet das Werk auch für Lehrkräfte an Allgemeinen Schulen Hilfen für die Arbeit, insbesondere wenn sie Überlegungen (und die daraus folgende Realisierung) zu einem gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern verfolgen wollen.

Kritisch könnte zu diesem Handbuch angemerkt werden, dass es eher ein Handbuch der Sonderpädagogik aus psychologischer Sicht als ein Handbuch für sonderpädagogische Psychologie ist. Dies muss aber nicht als Mangel verstanden werden.

Ein gerade für Studierende schwerwiegenderer Nachteil des Buches liegt in seinem Preis von 148,- DM, der aber in Bezug auf den Umfang von insgesamt fast 1100 Seiten noch angemessen erscheint.

Manfred Wittrock



**Margrith A. Lin-Huber: Kulturspezifischer Spracherwerb; Sprachliche Sozialisation und Kommunikationsverhalten im Kulturvergleich.** Verlag Hans Huber, Bern 1998, ISBN 3-456-83079-3, 49,80 DM.

In einer großen Stadt wie Hamburg begegnen wir täglich Menschen aus vielen unterschiedlichen Ländern und Kulturkreisen. Wenn diese ausländischen Familien Kinder haben, kommen diese in deutsche Schulen und werden dort in deutscher Sprache und deutscher Tradition unterrichtet. Da bereits im Spracherwerb große Unterschiede von Kultur zu Kultur bestehen, müssen viele ausländische Kinder nicht nur eine neue Sprache erlernen, sondern sich auch mit anderen Verhaltensmustern, Wertvorstellungen und sozialen Beziehungen auseinandersetzen. Auch das Lernverhalten ist durch die frühe Kindheit und die Vorschulzeit unterschiedlich geprägt.

In dem vorliegenden Buch zeigt die Autorin auf, dass der Spracherwerbsprozess, der mit sprachlicher Sozialisation und Kommunikationsverhalten eng verbunden ist, von Kultur zu Kultur recht unterschiedlich verläuft. Es bilden sich sehr verschieden gewichtete Erziehungsmuster heraus, zum Beispiel

- das Kind wird frühzeitig zu Selbstständigkeit und Eigenverantwortung erzogen, es muss also schnell lernen, seine Wünsche und Bedürfnisse sprachlich zu artikulieren, damit es seinen Platz als eigenständiges Mitglied der Familie und Gemeinschaft einnehmen kann.
- Das Kind wird sehr geliebt und deshalb auch emotional und körperlich reichlich umsorgt, seine sprachlichen Äußerungen gelten als weich beziehungsweise sanft. Damit wird gesagt, dass es in seiner Sprache noch ungenau ist. Sobald es ein gewisses Maß an Sprache zeigt, wird es dazu erzogen, seine Sprache zu härten, das heißt, zu einer genauen Anwendung zu gelangen.
- Das Kind erfährt liebevolle Umsorgung und Geborgenheit, wird aber angehalten, viele Sprechmuster so lange nachzusprechen, bis es sie richtig sprechen kann, unabhängig davon, ob es den Inhalt schon erfasst oder nicht. Es lernt dabei auch, dass es in eine Hierarchie eingebet-

tet ist, die auch bei Unterhaltungen ihre Gültigkeit behält. Es muss also beim Sprechen und Nachsprechen lernen, an welchem Ort der Rangordnung sein Platz ist.

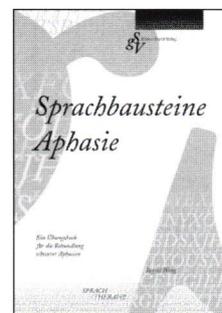
Daraus wird auch ersichtlich, dass mit dem Spracherwerb gekoppelt die Kinder in unterschiedlicher Weise und mit unterschiedlichem Selbstverständnis in ihren Lebenskreis hineinwachsen. Die einen werden zu möglichst früher Eigenständigkeit und damit auch zu Eigenverantwortung erzogen. Die anderen lernen, sich in ein hierarchisches Gefüge einzugliedern und dort ihren Platz zu erkennen. Sie lernen auch, wie sie ihren Rang erhöhen können und was sie vermeiden müssen, um nicht rangtiefer zurückgesetzt zu werden. In diesem Zusammenhang findet auch eine recht unterschiedliche Behandlung von Mädchen und Jungen statt. Während in Mitteleuropa Mädchen und Jungen weitestgehend gleichwertig behandelt werden, gibt es in anderen Kulturen eine klare Bevorzugung von Jungen, die so weit geht, dass Mädchen schweigen, wenn ein Junge reden möchte. Während in Mitteleuropa Kinder ermuntert werden, ihre eigene Meinung zu sagen und dabei in Kauf nehmen müssen, dass diese nicht anerkannt wird, während sie also nach dem Prinzip von trial and error ständig ihre Wissens- und Sprachkompetenz erweitern, lernen zum Beispiel in Japan die Kinder, dass sie zuhören sollen und nur dann antworten, wenn sie gefragt werden.

Mit ihren kulturspezifisch erworbenen Einstellungen kommen die Kinder in die Schule und werden zum Beispiel in Hamburg mit der hier üblichen Handhabung von Sprache und Lernen konfrontiert. Durch ihr erworbenes Verhaltensmuster erscheinen sie dann leicht als vorlaut oder zurückhaltend, ja zurückgeblieben. Wenn sie dann auch die deutsche Sprache nicht ausreichend kennen, kann das leicht zu Fehleinschätzungen führen.

Dieses Buch informiert recht anschaulich über die unterschiedlichen Erfahrungen, die Kinder im Spracherwerb machen. Deshalb empfehle ich es

allen Pädagogen und Erziehern, die in multikulturellen Klassen und Einrichtungen arbeiten, zur Lektüre.

August Bergmann



**Ingrid Weng: Sprachbausteine Aphasie. Übungsbuch.** Günther Storch Verlag, Stockach, 2000, 173 Seiten, 59,50 DM.

Nachdem im gleichen Verlag bereits ein „Trainingsprogramm für die Eigenarbeit bei leichteren bis mittelschweren Sprachstörungen“ (Alltagssprache für Aphasiker, 1999) erschienen ist, wendet sich das vorliegende Buch an die Therapeuten von Menschen mit schweren Aphasien.

Im Rahmen der Erläuterung des neuropsychologischen Hintergrundes wird v.a. auf Funktionsschwächen im kognitiven Bereich hingewiesen, z.B. auf eine optisch/akustische Wahrnehmungs-, Differenzierungs-, Gliederungs- oder Behaltensschwäche.

Das Übungsbuch möchte also dazu beitragen, kognitive Fähigkeiten zu trainieren und für eine elementare Sprachverwendung verfügbar zu machen. Parallel dazu, so die Autorin, müssen sprachspezifische Übungen – z.B. Wortfindungsübungen – angeboten werden.

„Sprachbausteine Aphasie“ ist für die Aktivierungsphase der Sprachtherapie konzipiert und zielt insbesondere auf die elementare sprachliche Stimulierung in den verschiedenen Modalitäten ab. Darüber hinaus kann das Material zur Vorbereitung einer Sprechapraxie-Behandlung eingesetzt werden: In jedem Kapitel werden Laute/Buchstaben entweder isoliert oder im Wortzu-

sammenhang geübt und bereiten auf die Lautanbahnung vor.

Inhaltlich besteht das Buch aus folgenden 14 in sich thematisch zusammenhängenden Kapiteln: Namen-Städte-Ein Tag-Einkaufen-Frühstück-Guten Appetit-Kalender-Wetter und Jahreszeiten-Im Bad-Körperteile-Kleidung-In der Wohnung-Raus ins Freie!-Beim Arzt.

Jedes Kapitel besteht wiederum aus vier Teilen:

- Bild-Wortteil/Situationseinbindung. Ziel: z.B. Herstellen der Verbindung zwischen Bild und Wort.
- Phonematisch-graphematischer Teil. Ziel: z.B. „Umwälzung“ von Lauten, Buchstaben und Wörtern.
- Lexikalisch-semantischer Teil. Ziel: z.B. Aktivierung des zwischen den Wörtern bestehenden Beziehungsgeflechtes.
- Dialogischer Teil unter Berücksichtigung der dialogischen Syntax. Ziel: z.B. Hinführung zu einer ersten kommunikativen Sprachproduktion.

Von Kapitel zu Kapitel steigt der Schwierigkeitsgrad der Übungen hinsichtlich folgender Kriterien an: Materialfülle und -dichte sowie Enge des semantischen Feldes.

Zusammengefasst ist das Buch m.E. durchaus zu empfehlen, da es nicht nur – wie aus eigener Erfahrung zu berichten ist – von Patienten gut angenommen wird, sondern auch eine Lücke schließen hilft, die sich durch die z.T. zeitlich lang andauernde Zusammenarbeit mit von Aphasie betroffenen Erwachsenen auftut. Insbesondere Global Aphasiker benötigen ein Material, das ihrem sprachlich-eingeengten Niveau entspricht, dabei aber alle Kriterien erfüllt, die an adäquates „Therapeutikum“ gerichtet werden: motivierend, abwechslungsreich, altersgerecht.

Auch in der Sprachförderung anderer Personengruppen, z.B. geistig behinderter Erwachsener, hat sich das Übungsbuch bereits bewährt, aber warum sollten Sprachbausteine auch nur innerhalb der neurologischen Rehabi-

litation Verwendung finden?

Abschließend hinzuweisen ist auf die dazugehörigen Bildtafeln, die zusätzliche methodische Möglichkeiten bei der Therapie schaffen. Sie können auch dazu verwendet werden, individuelle Kommunikationstafeln für Patienten herzustellen, da sie den in der Therapie verwendeten Bildern entsprechen. Die Bildtafeln kosten zusätzlich DM 39,80.

Uwe Förster

## Termine

### XII. Griesbacher Fachgespräche der Sprachheilpädagogen

30. Nov./1. Dez. 2001  
im Klinikum Passauer Wolf, Bad Griesbach i. Rottal

#### Hauptreferat Dr. phil. Stephan Baumgartner

Institut für Sonderpädagogik  
Ludwig-Maximilians-Universität  
München

#### Darf Stottertherapie einfach sein? Wissen, Meinungen und Fragen zur Diagnose und Behandlung stotternder Kinder

**Begleitreferat: Priv. - Doz. Dr. phil. Ernst G. de Langen**, Klinikum Passauer Wolf, Bad Griesbach

#### Erworbene Redeflussstörungen

#### Gruppenarbeit zu drei Themenkreisen

*Bevor die Sprachtherapie losgeht – Handling von Patienten mit neurologischen Bewegungsstörungen in Anlehnung an das Bobath-Konzept als Voraussetzung für eine ergonomische Arbeits- und adäquate Therapiehaltung*

Leitung: Christine Bauer, Krankengymnastin und Bobath-Therapeutin,

Klinikum Passauer Wolf, Bad Griesbach

*Wie Sprachentwicklungsstörungen weitergehen –*

#### **Probleme der Therapiemotivation, Zieldefinierung und Materialgestaltung in der Sprachtherapie mit Schulkindern und Jugendlichen**

Leitung: Barbara Bimüller, Sprachheillehrerin und Sprachheilpädagogin, M.A., BBW für Hör- und Sprachbehinderte, Nürnberg

*Wenn der Therapieerfolg (scheinbar) ausbleibt –*

#### **Evaluierende Betrachtung von Motivation, Zielen, Methoden und Kompetenzen im Verlauf der Therapie von Sprachentwicklungsstörungen**

Leitung: Dr. phil. Werner Gebhard  
Sprachheilpädagoge und Klin. Linguist (BKL)

Heckscher Klinik, München Solln  
und weitere Vorträge aus dem Teilnehmerkreis.

Der Tagungsbeitrag beträgt 110,- DM. Die Teilnehmerzahl ist begrenzt.

#### Information bei:

Dr. Ulrike de Langen-Müller  
oder Frau Luise Meisenberger  
Klinikum Passauer Wolf  
Bgm.-Hartl-Platz 1  
94086 Bad Griesbach  
Tel.: 08532-274615 oder  
0851/9346361

### Göttinger Sprech- und Stimm-Tage

Eine interdisziplinäre Fortbildung für Stimme, Sprechen und Körper für LogopädInnen, SprecherzieherInnen, Stimm- und SprechbildnerInnen und Interessierte

am 27. und 28.10.2001

im Arbeitsbereich  
Sprecherziehung, Waldweg 26,  
37083 Göttingen

Samstag, 27.10.2001:

Beginn: 10.00 Uhr

- ☐ Georg Thum (München): Integrative Stottertherapie mit Computerunterstützung. Möglichkeiten und Wege für die Ambulanz.

- Margit Jäcklein (Volkach): Orofaziale Störungen – Möglichkeiten und Grenzen der Diagnostik und Therapie im Rahmen der Frühförderung
- Gabi Münch (Regensburg): Manuelle Stimmtherapie

### Sonntag, 28.10.2001

Beginn: 10.00 Uhr

- Sabine Mariß (Göttingen-Diemarden): Die Anwendung der Funktionalen Stimpädagogik nach Gisela Rohmert auf die Sprechstimme
- Jutta Müller-Koelbl (Bremen): Körperarbeit nach Elsa Gindler
- Elisabeth Bender (Frankfurt/M.): Stimm- und Sprechbildung nach der Funktionalen Methode

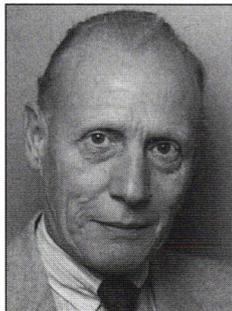
### Für Rückfragen wenden Sie sich bitte an:

Heidi Schmitt  
Reinholdstr. 9  
37083 Göttingen  
Tel. 0551/76419  
Fax 069-791200156  
mail heidi.schmitt@telda.net

Oliver Leibrecht  
Am Rain 2  
25039 Marburg  
Tel. 06421/62507  
mail ol@euton.de

## Persönliches

### In memoriam



Karl-Heinz Hahn, geb. 01.09.1923, gest. 09.05.2001  
1. Vorsitzender im Bundesvorstand der dgs von 1976 – 1984

Nach langer Krankheit starb in Hamburg unser ehemaliger Kollege Karl-Heinz Hahn im 78. Lebensjahr. Sein Tod gibt Anlass, sich in Dankbarkeit an eine Persönlichkeit zu erinnern, die sich in außergewöhnlichem Maße um die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik verdient gemacht hat.

Karl-Heinz Hahn wuchs in Stettin auf. Wie viele junge Männer seiner Generation wurde er von der Schulbank weg Soldat. Nach Kriegsjahren als Angehöriger der Marine und anschließender Kriegsgefangenschaft, musste er erst einmal das Abitur nachholen. Danach studierte er Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Kiel, erprobte sich bei ersten Anstellungen in Schleswig-Holstein und trat 1951 in den Hamburger Schuldienst ein. 1955 begann er ein Probejahr an der Sprachheilschule Rostocker Straße und entschloss sich dann zum Aufbaustudium der Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachheilpädagogik, das er 1958 abschloss. Jahre intensiver Arbeit als Sprachheillehrer an der Schule Rostocker Straße folgten. Ehemalige Kolleginnen und Kollegen erinnern sich gern an die Zusammenarbeit: Karl-Heinz Hahn war anderen immer freundlich zugewandt und hilfsbereit. Weder in der Klasse noch im Lehrerzimmer verlor er in schwierigen Situationen jemals seine ruhige Sicherheit, seinen bewundernswerten Gleichmut. Niemals drängte er sich in den Vordergrund. Hinter seinem bescheidenen Auftreten verbarg sich hohe fachliche Kompetenz, sein Rat war begehrt. Ungern ließ man ihn gehen, als er 1972 zum Schulleiter der Bugenhagenschule in Hamburg Alsterdorf gewählt wurde, einer Evangelischen Integrativen Grund- und Gesamtschule für Kinder mit besonderem Förderbedarf. Dieser Aufgabe widmete er sich bis zum Eintritt in den Ruhestand 1986.

Schon in den 60er-Jahren hatte er seine vielseitige Begabung auch in den Dienst der dgs gestellt. Von 1969 bis 1975 wirkte er als Landesgruppenvorsitzender der dgs in Hamburg, seit 1970 außerdem als Referent im Bundesvorstand. 1976 wurde er bei der

Tagung in Nürnberg als Nachfolger von Joachim Wiechmann zum 1. Vorsitzenden im Bundesvorstand gewählt. Die nächsten acht Jahre in diesem Amt forderten alle seine Kräfte heraus: Es war eine spannungsreiche Zeit der Auseinandersetzungen mit neuen Gruppierungen, die sich um die Therapie von Kindern und Erwachsenen mit Sprachstörungen bemühten. Harte Kontroversen gab es mit der Ärzteorganisation „Deutsche Gesellschaft für Stimm- und Sprachheilkunde“ um Abgrenzungen der Tätigkeitsbereiche von Ärzten und ärztlichem Hilfspersonal einerseits, Sprachheilpädagogen andererseits. Diese und andere Fragen wurden vor allem bei Arbeitssitzungen des Hauptvorstandes und auf Fortbildungstagungen erörtert. In der Diskussion zeigte sich Karl-Heinz Hahn immer hervorragend vorbereitet, hellwach und konzentriert über viele Stunden, manchmal bis in die Nacht hinein. In der Sache blieb er unbeirrbar, in der Verhandlungsweise mit Kontrahenten konziliant. Mit ruhiger, ausgleichender Sachlichkeit verteidigte er die Position der Sprachheilpädagogen und erwarb sich dabei auch die Anerkennung seiner Gegner.

Wichtig waren ihm Aufbau und Pflege von Beziehungen zu Verbänden mit verwandten Aufgabenbereichen, u. a. zur Deutschen Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter, zum Zentralverband für Logopädie, zur Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik und zur schon erwähnten Deutschen Gesellschaft für Stimm- und Sprachheilkunde. Aus Zusammenwirken und Kontroversen erwachsen starke Impulse für die Arbeit mit Sprachgestörten und damit auch für die richtungsweisende Tätigkeit der dgs. Von 1973 bis 1977 leitete Karl-Heinz Hahn einen Arbeitskreis, der im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesländer Rahmenrichtlinien für die Schule für Sprachbehinderte auf Bundesebene entwarf.

Fast überflüssig zu erwähnen, dass ein enormer Schriftwechsel zu bewältigen war, den der 1. Vorsitzende zu einem guten Teil selbst übernahm. Dafür wa-

ren mehrere Stunden in seinem täglichen Arbeitspensum eingeplant.

Schwerpunkte seiner Interessen fanden auch in einer Anzahl von Veröffentlichungen Ausdruck: „Über den Aufbau der Hamburger Schulen für Sprachkranke“ (1962), „Die Bedeutung der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus für die Stotterertherapie“ (1962), „Probleme der Früherfassung sprachentwicklungsgestörter Kinder“ (1976).

Unter der Last seiner zahlreichen Verpflichtungen und seiner Verantwortung wirkte Karl-Heinz *Hahn* niemals nervös und gedrängt, in aller Hektik, die oft um ihn herrschte, behielt er seine zurückhaltende, freundliche Gelassenheit. Fernerstehende mögen ihn als kühl und reserviert empfunden haben. Wer ihn aber näher kannte, wusste um seine tiefe Menschlichkeit. Immer hatte er Zeit und ein offenes Ohr für die Nöte von Kindern, Eltern und Kollegen, immer war er hilfreich zur Stelle, wenn er gebraucht wurde. Das war und blieb ihm während seines ganzen Lebens bedeutsamer als alle Ämter und Ehrungen.

*Ursula Randt*  
Hamburg

### Nachruf auf Ernst B. Kremer

Am 11. Juni 2001 verstarb Ernst *Kremer*, leitender Regierungsschuldirektor i.R. Mit ihm ist ein „großer Kölner“ und ein „Altmeister“ der Sprach- und Heilpädagogik von uns gegangen, dessen Lebensinhalt es war, behinderten Kindern, die keine Lobby haben,

zu helfen. Er hat für ein differenziertes Angebot an Sonderschulen gesorgt, das allen Kindern gerecht wurde. Er setzte sich dafür ein, dass auch geistigbehinderte Kinder beschult wurden.

1957 gründete er die eigenständige Schule für Sprachbehinderte in Köln, Marienplatz, und erreichte als Schulleiter, dass für diese Schule ein zentralgelegenes, neues Gebäude errichtet wurde. Darüber hinaus erwirkte er die Einrichtung einer Eingangsklasse, damit den sprachbehinderten Kindern ein langsamer, therapieintensiver Schulstart ermöglicht wurde.

Als Leiter des Prüfungsamtes für Erste Staatsprüfungen setzte er sich für eine mehr praxisorientierte Lehrerbildung ein. Auch die zweite Phase der Lehrerbildung war durch sein Wirken geprägt. Er schuf das Seminar für das Lehramt an Sonderschulen, dessen Sitz in der ehemaligen alten Universität in der Claudiusstraße ist. In dieser Zeit erkannte er Begabungen und förderte sie mit allen ihm zur Verfügung stehenden Möglichkeiten. Er sorgte dafür, dass die Sonderschulen gute Schulleitungen bekamen, dass qualifizierte Fachleiter ernannt wurden und dass deren Fortbildung gewährleistet war.

Als Sonderschulrat nahm er die Schulaufsicht sehr ernst. Er sah seine primäre Aufgabe in diesem Amt als Berater, nicht als Schulaufsichtsbeamter.

In seiner Ära gab es kein Gremium, das nicht von ihm positiv beeinflusst wurde. Er gründete 36 Städtische Sprachambulanzen für Sozialschwache, denn es war ihm ein Anliegen, den Men-

schen entgegenzukommen und sie nicht kommen zu lassen.

Für seinen Einsatz für den Aufbau und die Organisation des Sonderschulwesens wurde Herr *Kremer* mit dem Bundesverdienstkreuz am Bande ausgezeichnet. Trotz seiner steilen Karriere blieb Herr *Kremer* ein bescheidener, christlich geprägter Mensch, der bis zuletzt im Hintergrund noch alle Fäden des Lebens in der Hand hielt.

Semper aliquid haeret... Sein Wirken und sein Engagement hat unauslöschliche Spuren hinterlassen. Wollen wir hoffen, dass wir mit ihm nicht auch die Sonderschulpädagogik zu Grabe getragen haben.

*Marlies Schneider-Rumor*

*Komm. Schulleiterin der Städt. Schule für Sprachbehinderte, Marienplatz*

### Vorschau auf die nächste Ausgabe

*B. Giel*: Qualitätsmanagement in der Sprachtherapie am Beispiel Myofunktioneller Therapie.

*C. Hammann*: Von „Voice Care“ bis „Effective Speaking“: Was können deutsche Universitäten vom Ausland lernen?

*A. Sportelli, B. Raestrup*: Stimmstörungen und stimmspezifische Belastungsfaktoren in Call Centern.

*H. Böhm, S. Langer et al.*: 75 Jahre städtische und staatliche sprachheilpädagogische Beratungsstelle in Chemnitz.

Zusatztermin 2001!

## Seminar „Phonologie“

Phonologische Betrachtungsweise  
kindlicher Aussprachestörung

Referentin: Dipl. Päd. Sabine Brill

**Ort: Oberhausen**

November: 16.-18.11.2001 (3-tägig)

Teilnahmegebühr: 220,00 DM (dgs)  
(inklusive Script- und Analysematerial)

Anmeldung: Sabine Brill • Von-Büllingen-Str. 46b  
47495 Rheinberg • Fax: 0 28 43 - 909 883

Für unsere Praxis Nähe Ingolstadt suchen wir baldmöglichst zur Verstärkung unseres Teams

## eine/n Sprachheilpädagogin oder Logopädin

Wir bieten intensive Einarbeitung, flexible Arbeitszeit, Festanstellung, Vollzeit, leistungsgerechte Bezahlung, Therapie aller Störungsbilder

Praxis für Sprach- und Stimmtherapie, Angela Schehl-Theek  
Hartackerstr. 35 Tel.: 08457/7901  
85088 Vohburg Fax: 08457/6190

## NLP \* Stimme \* Körperarbeit

NLP für Therapie und Coaching 14.-18.11.01  
per.sona Stimmtraining 21.-25.11.01

mit **Marliese Pfeil**

NLP-Kommunikationstrainerin  
und Logopädin

[www.nlp-und-kommunikation.de](http://www.nlp-und-kommunikation.de)



Studio für Kommunikation \* 35037 Marburg  
Telefon 0 64 21 - 95 23 40  
e-mail: marliese.pfeil@gmx.de

Praxis für Sprachtherapie sucht ab sofort eine/n

## Sprachheilpädagogin/en

- Teilzeitanstellung bei flexibler Zeiteinteilung
- Behandlung kindlicher Sprachstörungen

Hildegard Tegethoff  
Am Markt 5  
24782 Büdelsdorf  
Tel./Fax 04331/38272

**Hier hätte Ihre Anzeige  
stehen können**

**Tel.: 02 31 / 12 80 11**

**Rufen Sie uns an!**

**Anzeigenschluß für Heft 6/01  
ist der 3. November 2001**



**Franziskuswerk  
Schönbrunn**

Das Franziskuswerk Schönbrunn gemeinnützige GmbH beschäftigt als katholischer Träger eines Werkes für Menschen mit Behinderung ca. 900 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Bereichen Arbeit und Förderung, Ausbildung, Bildung und Erziehung, Wohnheime, Wohnpflege, Senioren und Zentrale Fachdienste.

Unsere Aufgabe ist, Menschen mit einer Behinderung ein Leben in Würde und zum Heil zu ermöglichen. Schönbrunn liegt im Landkreis Dachau, ca. 20 km nördlich von München.

Sie sind eine innovative Persönlichkeit und möchten sich neuen Herausforderungen stellen? Dann sind Sie bei uns genau richtig!

Zum Aufbau eines neuen Fachdienstes Logopädie suchen wir zum nächstmöglichen Zeitpunkt eine/einen

## Logopädin/Logopäden

in Teilzeit oder Vollzeit

Wir wünschen uns eine/n Mitarbeiter/in

- mit mindestens zweijähriger Berufspraxis
- die/der der Herausforderung gewachsen ist, einen eigenen Fachdienst aufzubauen
- möglichst mit Erfahrung in der Arbeit mit geistig- und mehrfach behinderten Menschen
- und sich einem christlichen Menschenbild verpflichtet fühlt

Wir bieten:

- Vergütung nach den Arbeitsvertragsrichtlinien des Deutschen Caritasverbandes (AVR)
- Fachbezogene Fortbildung
- Zusätzliche Sozialleistungen (Beihilfe im Krankheitsfall, zusätzliche Altersversorgung)
- Gewährung eines Essenszuschusses
- Arbeit in einem interdisziplinären Team
- Bei der Wohnraumbeschaffung sind wir gerne behilflich

Ihre schriftliche Bewerbung richten Sie bitte an das:  
**Franziskuswerk Schönbrunn**, Zentrale Fachdienste  
z.H. Herrn Kalchgruber,  
Prälat-Steininger-Str. 1, 85244 Schönbrunn  
E-mail: kalchgruber@schoenbrunn.de

Für Ihre Bewerbung ist die Zugehörigkeit zu einer christlichen Konfession Voraussetzung

Das Franziskuswerk ist eine anerkannte Zivildienststelle

Für **Menschen**  
mit Behinderung

An der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich  
wird per 1. Februar 2002 oder nach Vereinbarung im  
Departement Pädagogisch-therapeutische Berufe folgende  
Stelle ausgeschrieben

## Verantwortliche/r Studiengang Logopädie

### HfH

Interkantonale Hochschule  
für Heilpädagogik Zürich

#### Ihre Aufgaben

Fachliche und organisatorische Leitung des Studiengangs Logopädie, Vertretung des Studiengangs nach aussen; Teamleitung; Weiterentwicklung des Curriculums; Lehrtätigkeit im Studiengang Logopädie; Möglichkeit zur Mitarbeit im Departement Weiterbildung, Forschung und Dienstleistungen

#### Unsere Anforderungen

Ausbildung in Logopädie und abgeschlossenes Hochschulstudium; Mehrjährige Berufserfahrung im logopädischen Bereich; Teamfähigkeit und Führungskompetenz; Erfahrungen in der Erwachsenenbildung; EDV Anwenderkenntnisse

#### Wir bieten

Besoldung und Sozialleistungen gemäss ABO der HfH

Informationen zum Studiengang Logopädie/ zur HfH finden Sie unter [www.hfh.ch](http://www.hfh.ch).

Nähere Auskünfte erteilt Ihnen gerne Frau Susanne Amft, Departementsleiterin (Tel. 00411 317 11 61) oder Frau Beate Kolonko, Dozentin Logopädie (0041 79 645 22 52).

Ihre Bewerbung richten Sie bitte bis zum 15.11.01 an lic. phil. Thomas Hagmann, Rektor HfH, Schaffhauserstrasse 239, CH-8057 Zürich.

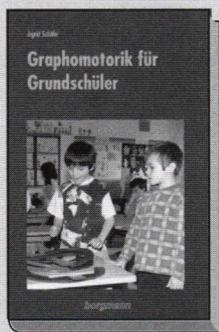
## Neuerscheinung

Ingrid Schäfer

### Graphomotorik für Grundschüler

#### Praktische Übungen zum Schreibenlernen

Dieses Buch skizziert die Bausteine der Graphomotorik und bietet eine Fülle von Übungen zur Förderung der visuellen, akustischen, taktil-kinästhetischen Differenzierungsfähigkeit und der (psycho)motorischen und kognitiv-emotionalen Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs. Die Übungen sind präzise beschrieben, zum großen Teil mit Fotos oder Zeichnungen illustriert und mit einem Hinweis auf Variationsmöglichkeiten versehen. So können sie unmittelbar im Anfangsunterricht von Grund- und Sonderschulen eingesetzt werden. Sie sollen aber auch als Anregung und Ermutigung für die eigene kreative Praxis der LehrerInnen dienen. Eine Fundgrube für Eingangsstufen- und ErstklasslehrerInnen! 2001, 288 S., mit Fotos, 36 S. Handzeichen-Alphabet-Fotos, viele Formular-Kopiervorlagen, Format DIN A4, im Ordner, ISBN 3-86145-128-X, Bestell-Nr. 8547, DM 59,80



 verlag modernes lernen *borgmann publishing*  
Hohe Straße 39 • D-44139 Dortmund  
Tel. (0180) 534 01 30 • FAX (0180) 534 01 20

## DIE BÖRNE



Gemeinnützige Gesellschaft  
für Soziale Dienste mbH

Für unseren Sprachheilkindergarten in Zeven suchen wir zum 01.01.2002

### 1 Logopädin/Logopäden oder Sprachheilpädagogin/ Sprachheilpädagogen

für 38,5 Wochenstunden

Wenn Sie dieses vielseitige und verantwortungsvolle Aufgabenfeld interessiert und Sie Wert auf interdisziplinäre Zusammenarbeit legen, richten Sie Ihre Bewerbungsunterlagen bitte an:

Die Börne, Postfach 3033, 21670 Stade,  
Tel. 04281/8882

Wegen Mutterschutz und Elternzeit ist die Stelle zunächst befristet bis Sommer 2003.

*Ihre Praxis ist  
unser Programm!*

Iris Adams / Veronika Struck /  
Monika Tillmanns-Karus

### **Kunterbunt rund um den Mund**

Materialsammlung für die mundmotorische  
Übungsbehandlung

◆ 5. Aufl. 2001, 152 S., Format 17x24cm,  
Ringbindung,  
ISBN 3-8080-0428-2,  
Bestell-Nr. 1905, DM 44,00

Silke Breitfeld / Werner Pangerl

### **Buchstabenlehrgang mit dem ABC-Zoo**

(Zeichnungen von Detlef Kersten)

◆ 2001, 280 S. (davon 260 S. Kopiervorlagen),  
Format DIN A4, im Ordner,  
ISBN 3-8080-0485-1,  
Bestell-Nr. 1916, DM 78,00

Volkmar Clausnitzer

### **Orofaziale Muskelfunktions- therapie (OMF)**

Ein myofunktionelles Übungsbuch

◆ 2001, 208 S., Format 16x23cm, Ringbindung,  
ISBN 3-8080-0482-7,  
Bestell-Nr. 1914, DM 44,00

Berthold Gröne / Eva-Maria Engl / Anneliese  
Kotten / Ingeborg Ohlendorf / Elfi Poser

### **Bildmaterial zum Sprach- verständnis**

Übungen zu Phonologie, Semantik und Syntax

◆ 2000, 252 S. (80 S. Bildvorlagen, 28 S.  
Kopiervorlagen Protokollheft, 260 Satzkarten  
zum Heraustrennen), Format DIN A4, im Ordner  
ISBN 3-86145-175-1,  
Bestell-Nr. 8554, DM 68,00

Peter Haase (Hrsg.)

### **Schreiben und Lesen sicher lehren und lernen**

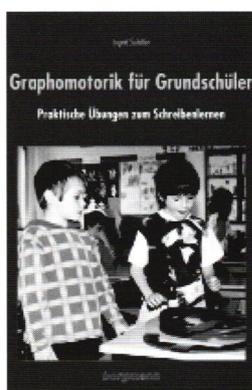
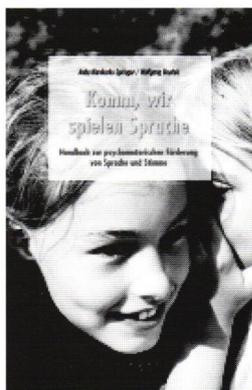
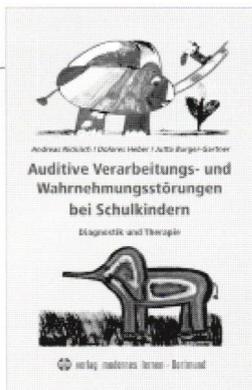
Voraussetzungen, Risikofaktoren, Hilfen bei  
Schwierigkeiten

◆ 2000, 528 S., Format 16x23cm, gebunden  
ISBN 3-86145-186-7, Bestell-Nr. 8016, DM 49,80

Klaus Kleinmann

### **Verstehen, Beobachten und geziel- tes Fördern von LRS-Schülern**

◆ 3. Aufl. 2001, 368 S., Format 16x23cm, br  
ISBN 3-86145-205-7, Bestell-Nr. 8015, DM 42,00



**Schriftspracherwerb  
Sprachtherapie  
Logopädie**

Andreas Nickisch /  
Dolores Heber / Jutta Burger-Gartner

### **Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen bei Schulkindern**

◆ 2001, 208 S. (davon 81 S. Kopiervorlagen),  
Format DIN A4, Ordner, ISBN 3-8080-0480-0,  
Bestell-Nr. 1915, DM 68,00

Anke Nienkerke-Springer / Wolfgang Beudels

### **Komm, wir spielen Sprache**

Handbuch zur psychomotorischen Förderung von  
Sprache und Stimme

◆ Okt. 2001, ca. 256 S., farbige Fotos, Format  
16x23cm, gebunden, ISBN 3-86145-208-1,  
Bestell-Nr. 8133, DM 39,80 bis 31.10.01, danach  
DM 44,00

Patricia Oetter / Eileen W. Richter / Sheila M. Frick

### **M.O.R.E.**

Ein entwicklungstherapeutisches Konzept –  
Der Mund als Quelle sensorisch-integrativer  
Funktionen

◆ 1999, 216 S. Format 21x28cm, Ringbindung  
ISBN 3-8080-0435-5,  
Bestell-Nr. 1033, DM 44,00

Gisela Röttgen

### **Spielerlebnisse zum handelnden Spracherwerb**

Tier-Theater-Texte

◆ 2., durchges. Aufl. 1995, 140 S., Format DIN A4,  
Ringbindung, ISBN 3-86145-105-0,  
Bestell-Nr. 8510, DM 38,00

Ingrid Schäfer

### **Graphomotorik für Grundschüler**

Praktische Übungen zum Schreibenlernen

◆ 2001, 288 S., Fotos, Kopiervorlagen, 36  
Handzeichen-Alphabet-Fotos, Format DIN A4, im  
Ordner, ISBN 3-86145-128-X,  
Bestell-Nr. 8547, DM 59,80

Veronika Struck / Doris Mols

### **Atem-Spiele**

Anregungen für die Sprach- und Stimmtherapie

◆ 3. Aufl. 2001, 264 S., farbiges Register, Format  
17x24cm,  
Ringbindung  
ISBN 3-8080-0420-7,  
Bestell-Nr. 1911,  
DM 44,00

**Wir  
liefern  
portofrei  
auf Rech-  
nung**

**FAX,  
e-mail  
oder  
Anruf  
genügt!**



**verlag modernes lernen borgmann publishing**

**Hohe Straße 39 • D-44139 Dortmund • Tel. (0180) 534 01 30 • FAX (0180) 534 01 20  
www.verlag-modernes-lernen.de • e-mail: info@verlag-modernes-lernen.de**

## Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für  
Sprachbehindertenpädagogik

verlag modernes lernen  
Hohe Str. 39 • D - 44139 Dortmund

PVSt, Deutsche Post AG, „Entgelt bezahlt“, K 11772

## Für die Therapie mundmotorischer Störungen

# Sammys MuMo-Olympiade



## ein Poster mit Spielparcours

In einer wahren Olympiade mundmotorischer Übungen zeigt die freche Sammy allen anderen Kindern, wie sie Zunge und Lippen spielerisch und mit viel Spaß trainieren können.

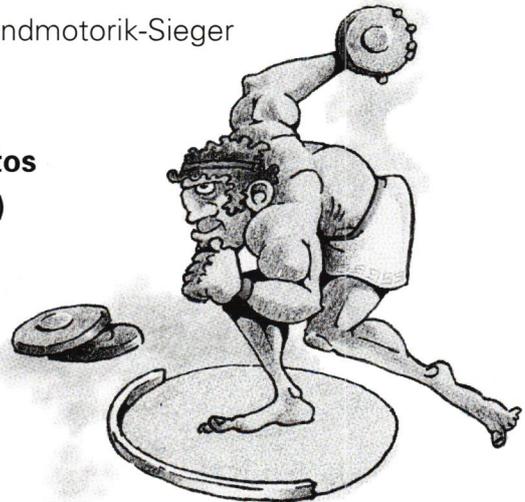
Aber die MuMo-Olympiade ist nicht nur ein anschauliches Poster: Wahlweise bilden die 32 farbigen Fotografien zugleich einen Spielparcours für ein Übungswettrennen auf Tisch oder Boden. Und zum Schluss gibt es für alle erfolgreichen Mundmotorik-Sieger eine Sammy-Medaille.

**Poster/Spielplan DIN A0-Format mit 32 Farbfotos  
1 Medailenset auf Pappe (auch nachbestellbar)**

Art.-Nr. 141 **29,90 DM**

**Medaillen zum Nachbestellen (50 Stück)**

Art.-Nr. 142 **9,95 DM**



# PROLOG

 02 21/660 91-0  02 21/660 91-11

**PROLOG**  
THERAPIE- UND  
LERNMITTEL OHG

**Kostenlos für Sie:**

Der neue Produktkatalog 2001 – einfach anrufen!!

Olpener Straße 124 • 51103 Köln • [prolog@t-online.de](mailto:prolog@t-online.de)

