K 11772

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

Themenheft:

Schriftlichkeit vor, in und nach der Schule

Gastschriftleitung: PD Dr. Ernst G. de Langen

3
2004

49. Jahrgang/Juni 2004

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: Dr. Volker Maihack, Moers

Landesgruppen:

Baden-Württemberg:
dgs • Peter Arnoldy, Schillerstr. 3-7, 74072 Heilbronn, Fax: 0 71 31 / 56 24 75
dbs • Margoth Willer, Richard-Wagner-Str. 9, 71711 Steinheim, Tel.: 0 71 44 / 2 40 58

Bayern:
dgs • Horst Hußnätter, Borkumer Str. 70, 90425 Nürnberg, Fax. + Tel.: 09 11 / 34 17 55
dbs • Claudia Wirts, Grimmelshausenstr. 5, 81677 München, Tel.: 0 89 / 14 95 92 39

Berlin:
dgs • Gunhild Siebenhaar, Skalitzer Str. 95a, 10997 Berlin, Tel.: 0 30 / 6 12 33 89
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 • Manfred Düwert, Ferdinandstr. 6, 16556 Borgsdorf, Tel.: 0 33 03 / 50 11 63

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 • Kirsten Diehl, Peter Kalffstr. 4, 18059 Rostock, Tel.: 03 81 / 45 33 77
dbs • Barbara Stoll, Doberaner Str. 6, 18055 Rostock Tel.: 03 81 / 4 99 74 75

Niedersachsen:
dgs • Manfred Backs, Lange-Hop-Str. 57, 30559 Hannover, Tel.: 05 11 / 52 86 90
dbs • Stefanie Dickhaut, Peiner Str. 11, 31319 Sehnde, Tel.: 0 51 38 / 70 27 03

Rheinland:
dgs • Dr. Reiner Bahr, Rethelstr. 157, 40237 Düsseldorf, Tel./Fax: 02 11 / 68 55 74
dbs • Meike Lonczewski, Benrather Schloßallee 10, 40597 Düsseldorf, Tel.: 02 11 / 71 73 20

Rheinland-Pfalz:
dgs • Klaus Isenbruck, Am Buchbrunnen 14, 55743 Idar-Oberstein, Tel.: 0 67 84 / 13 34
dbs • Dorothea Valerius, Helenenstr. 3, 54295 Trier, Tel.: 06 51 / 7 68 22

Saarland:
dgs • Frank Kuphal, Albertstr. 18, 66265 Heusweiler, Tel.: 0 68 06 / 1 34 76
dbs • Dorothea Valerius, Helenenstr. 3, 54295 Trier, Tel.: 06 51 / 7 68 22

Sachsen:
dgs • Antje Leisner, Rethelstraße 7c, 01139 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 Quedlinburg, 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 • Florian Schütte, Hasseldieksdammer Weg 23, 24114 Kiel, Tel.: 0 43 21 / 48 88 85

Thüringen:
dgs • Jens Baumgärtel, Am Teufelsbett 26, 98617 Utendorf, Tel.: 0 36 93 / 47 90 12
dbs • Katrin Schubert, K.-Liebknecht Str. 1, 01796 Pirma, Tel.: 0 35 01 / 52 87 70

Westfalen-Lippe:
dgs • Hermann Grus, Zur Hünenburg 2, 48691 Vreden, Tel.: 0 25 64 / 25 60
dbs • Dr. 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
Email-Adresse: 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
Email-Adresse: info@dbs-ev.de

Die Sprachheilarbeit

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

Verlag, Anzeigenverwaltung und Abonnementbestellungen:
verlag modernes lernen borgmann publishing GmbH & Co. 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. Otto Braun, Zandergasse 10, 78464 Konstanz
Telefon: 0 75 31 / 36 47 12, Telefax: 0 75 31 / 36 47 13
Dr. Ulrike de Langen-Müller, Mozartstr. 16, 94032 Passau,
Telefon: (0851) 9 34 63 61, Telefax: (0851) 9 66 69 74
Dr. Uwe Förster, Schieferberg 8, 31840 Hess. Oldendorf,
Telefon: (0 51 52) 29 50, Telefax: (0 51 52) 52 87 74

Mitteilungen der Redaktion

In der Sprachheilarbeit werden Untersuchungen, Abhandlungen und Sammelreferate veröffentlicht, die für die Sprachbehindertenpädagogik bedeutsam sind. Die Veröffentlichungen sollen dem Informationsstand und -bedarf der Leser angemessen sein. Praxisbeiträge sind ebenso relevant wie theoretische Abhandlungen. Für beide gilt, dass sie in ihrer Bearbeitung aktuell bzw. originell, methodisch überzeugend, sprachlich prägnant und klar gegliedert sein müssen. Gemäß dem üblichen Standard wird für die Diskussion von Ergebnissen und Schlussfolgerungen die Berücksichtigung der relevanten Autoren bzw. Arbeiten erwartet. Die wissenschaftlichen Qualitätsstandards gelten nicht für kurze Mitteilungen aus der Praxis, die unter der Rubrik Echo oder im Magazinteil der Zeitschrift veröffentlicht werden. 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)
(Einsendeschluss für die Rubriken des Magazinteils: Heft 1-6 jeweils 15.11./15.1./15.3./15.5./15.7./15.9.)

Bezugsbedingungen
Jahresabonnement € 40,00 einschl. Versandkosten und 7% MwSt.
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.

Inhalt

3
2004

Martin Sassenroth, Murten/Schweiz
... von Modeströmungen, Hoffnungen und Enttäuschungen ____ **102**

Ernst de Langen, Bad Griesbach/Potsdam
Editorial ____ **103**

Claudia Osburg, Rotenburg
Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten im Kindergartenalter?! ____ **104**

Astrid Neumann, Grit Uhlig, Berlin
Wie schreiben Sprachheilschüler Briefe? Eine empirische Untersuchung zu spezifischen Fertigkeiten von Jugendlichen an Sprachheilschulen in der Textproduktion am Beispiel eines formellen Briefes ____ **111**

Astrid Neumann, Grit Uhlig, Berlin
Schreiben Sprachheilschüler anders als Regelschüler? Eine vergleichende empirische Untersuchung zu spezifischen Fertigkeiten von Jugendlichen an Sprachheilschulen und Regelschulen in der Textproduktion am Beispiel eines formellen Briefes ____ **119**

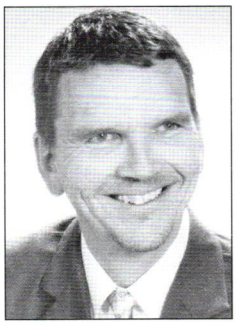
Ernst G. de Langen, Bad Griesbach / Potsdam
Variationen in der Beherrschung der Orthographie bei Alphabeten und ihre Bedeutung für die Diagnostik bei erworbenen Schreibstörungen ____ **124**

Manfred Grohnfeldt, München
Merkmale und Veränderungen im Berufsfeld von Sprachheilpädagogik und Logopädie ____ **139**

Aktuelles: dgs – Aktuelles ____ **147**
dbs – Beruf und Politik im Verband ____ **151**
Termine ____ **152**
Rückblick ____ **152**
Echo ____ **153**
Medien ____ **154**
Persönliches ____ **156**
Vorschau ____ **157**

49. Jahrgang/Juni 2004
dgs/dbs
ISSN 0584-9470

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt des Georg Thieme Verlags bei. Wir bitten unsere Leser um freundliche Beachtung.



Martin Sassenroth, Murten/Schweiz

... von Modeströmungen, Hoffnungen und Enttäuschungen

Uns allen ist hinlänglich bekannt, dass die Literatur zum Thema Schriftspracherwerb äußerst vielfältig und vor allem sehr unübersichtlich ist. Meistens wird der Schriftspracherwerb unter einem bestimmten Aspekt beleuchtet. Exemplarisch und vielleicht etwas pointiert herausgehoben oszilliert das Angebot von der Bedeutung der auditven und visuellen Verarbeitungsprozesse über den möglichen Einfluss der Augenbewegungen bis hin zu den gewagten und keineswegs belegten Desorientierungshypothesen von *Davis*. Ach ja, natürlich dürfen wir die brandneuen Ergebnisse der Neurobiologie und Genetik im Zusammenhang mit Lese-Rechtschreibstörungen (LRS) nicht unberücksichtigt lassen. Gleichzeitig muss noch an die Bedeutung der Kurzzeitspeicherung oder an mögliche Einflüsse der Ordnungsschwelle gedacht werden. Diese Liste ist keineswegs abschließend zu verstehen, sondern ließe sich noch beliebig erweitern.

Gerade haben sich die Sprachheilpädagogen intensiv mit einem speziellen Ansatz auseinandergesetzt, ist die Wissenschaftskarawane schon wieder weiter gezogen. In letzter Zeit hat sie einen recht bedeutenden Halt bei der „Phonologischen Bewusstheit" eingelegt. Endlich, so schien es, können wir unserem Traum der Prävention von LRS ein gewaltiges Stück näher kommen und mögliche Risiko-Kinder nicht nur früh mit dem *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)* und ähnlichen Verfahren erfassen, sondern auch noch mit dem Würzburger Verfahren trainieren! Nicht nur Bildungspolitiker, denen PISA schwer im Nacken sitzt, sondern auch praktisch tätige Sprachheilpädagogen frohlockten – endlich eine konkrete Vorgehensweise mit klaren Abfolgeschritten und gut evaluierten Instrumentarien! Verständlicherweise setzte ein große Euphorie ein und landauf und landab wurde und wird die phonologische Bewusstheit trainiert. Wenn da nicht diese unangenehmen, bis jetzt aber noch nicht so recht wahrgenommen Untersuchungen wären (z.B. *Hartmann* 2002), die leider darlegen, dass der Trainingseffekt nur schwer aufrecht zu erhalten ist, bzw. noch schlimmer, mit zunehmender Dauer wieder verflacht!

Sicherlich, die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit bleibt unbestritten. Es rückt jedoch allmählich wieder in den Blickpunkt, dass es im Schriftspracherwerb noch weitere wichtige Faktoren gibt, die für eine einigermaßen problemlose Aneignung an den Lerngegenstand maßgeblich sind, z.B. das Ausmaß der elterlichen Unterstützung und Anregung, Qualität der schulischen Unterweisung oder die Art und Weise der Anregung zu metasprachlichen Reflexionen u.v.m.

Zurück zu den vielfältigen Ansätzen: Mir persönlich hilft zur Einschätzung neuer Erkenntnisse eine entwicklungsorientierte Sichtweise des Schriftspracherwerbs. Die qualitativen Phasen, die alle Kinder auf dem Weg zur Schrift durchlaufen müssen, bleiben immer die gleichen. Es ist spannend, in diesem Orientierungsrahmen neue Ansätze einzuordnen. Das ist keine Hexerei und verhindert (manchmal) ein euphorisches unreflektiertes Aufspringen auf den nächsten Modezug! Ferner wird bei der Einordnung ganz schnell deutlich, dass ein eingeschränkter Ansatz unmöglich für alle Phasen des Schriftspracherwerbs und für alle Kinder relevant sein kann. Eine wesentliche Erkenntnis angesichts mancher Universalvorgehensweise, die über viele LRS-Kinder ausgeschüttet wird! Ach ja, zum Schluss noch dies: Bei allen möglichen Modeströmungen, deren Kommen und Gehen man beobachten konnte, eine Sichtweise ist anscheinend nicht tot zu kriegen. Der angebliche Zusammenhang zwischen Intelligenz und Lese-Rechtschreibleistungen ist zwar vielfach widerlegt, jedoch von erstaunlicher Resistenz. Noch immer sind in der Literatur Hinweise auf sogenannte „echte Legastheniker" im Sinne der alten Diskrepanzdefinition in Abgrenzung von den allgemein lese-rechtschreibschwachen Kindern zu finden. Obwohl diese Kinder sich in den realisierten Fehlerkategorien mitnichten unterscheiden, wird manchenorts eisern an dieser unseligen Trennung festgehalten. Wenn sich diese Unterscheidung auch noch hinsichtlich der Förderung so auswirkt, dass die „echten Legastheniker" Unterstützung erhalten, die „unechten" hingegen andere (diffuse) Förderung erhalten oder gar leer ausgehen, dann ist das ethisch gesehen ein äußerst problematischer Weg. Und weshalb man sich von den weniger intelligenten Kindern abgrenzen muss, wenn es um die gleichen Schwierigkeiten geht, habe ich, ehrlich gesagt, auch nie so richtig begriffen. Vielleicht liegt das aber an meinem IQ!

Ich wünsche Ihnen eine anregende Zeit bei der anschließenden Lektüre!

Dr. M. Sassenroth ist ehemaliger Leiter der Abteilung Sprachheilpädagogik/Logopädie am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz und zur Zeit freiberuflich in den Bereichen Fortbildung, Forschung und Schulentwicklung tätig.

Editorial

Dieses Themenheft zur Schriftlichkeit ist ein außergewöhnliches Heft. Die Publikationen zu diesem Thema fokussieren sonst in den meisten Fällen die Probleme, die in der Grundschule beim gesteuerten Erwerbsprozess von Lesen und Schreiben auftreten, in geringerem Umfang auch die Störungen, die sich nach einer erworbenen Hirnschädigung im Erwachsenenalter ergeben.
Dieses Heft richtet sein Augenmerk auf die Schriftlichkeit von drei – in der deutschen Fachliteratur – relativ selten besprochenen Zielgruppen: Kindergartenkinder, Haupt- und Realschüler und non-morbide Alphabeten. Der englische Ausdruck 'literacy', für den es in der deutschen Sprache keine befriedigende Übersetzung im Sinne der im angloamerikanischen Sprachraum verwendeten Bedeutung gibt, könnte man versuchsweise mit dem Begriff 'Schriftsprachkultur' übersetzen. Diese Schriftsprachkultur umfasst in unserem Kulturkreis alle Entwicklungsstufen, werden doch Kinder oft, aber leider nicht immer, bereits in der frühen Kindheit zwangsläufig mit Schrift konfrontiert. Das Ausmaß an verinnerlichter Schriftlichkeit ist für die schulische Laufbahn mitentscheidend und bestimmt im Jugend- und Erwachsenenalter zu einem wesentlichen Teil sowohl die berufliche als auch die private kommunikative Kompetenz.

Claudia Osburg schließt den Titel ihres Beitrags über die Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten im Kindergartenalter mit einem Frage- und Ausrufezeichen ab. Das Fragezeichen nimmt die Feststellung des derzeitigen Mangelzustands in deutschen Kindergärten vorweg, das Ausrufezeichen antizipiert die Forderung der Autorin nach Verbesserung dieser Situation. Manche Pädagogen warnen davor, Kindergärten als Bildungseinrichtung zu 'missbrauchen'. Dabei übersehen sie, dass Bildung und Spiel sich nicht grundsätzlich gegenseitig ausschließen, sie ignorieren die Tatsache, dass Spielhandlungen durchaus Bildung bedingen können. Die PISA- und IGLU-Studien sollten uns die Augen dafür öffnen, dass in anderen Ländern die Auseinandersetzung mit der Schriftlichkeit sehr viel früher als in Deutschland anfängt und anscheinend beschreiten diese Länder damit einen sinnvollen Weg. *Osburg*s Plädoyer ermutigt, nun müssen Taten folgen.

Astrid Neumann und **Grit Uhlig** schaffen mit ihren Beiträgen den Sprung weg von der traditionellen Fehleranalyse hin zur Analyse der Funktionalität von Schrift auf Textebene und zwar bei der eher selten beleuchteten Gruppe der Jugendlichen in Haupt- und Realschulen. Damit nehmen sie das (gewünschte) Endprodukt unter die Lupe und zwar mit der Frage, ob Schüler der achten, neunten und zehnten Klasse einen Brief schreiben können, der seinen kommunikativen Zweck erfüllt. Die Autorinnen decken differenziert die spezifischen Schwierigkeiten der jugendlichen Sprachheilschüler auf und überraschen mit der Feststellung, dass diese – trotz störungsspezifischer Defizite – den Hauptschülern in mancher Hinsicht überlegen und den Realschülern ebenbürtig sind. Ein Erfolg sprachheilpädagogischer Fördermaßnahmen?

Ernst G. de Langen schaut sich im letzten Beitrag dieses Themenheftes die Schreibleistung von Erwachsenen an, die zumindest so weit alphabetisiert sind, dass sie sich ohne Zwang freiwillig schriftsprachlich zu einem Thema zu äußern trauen. Angesichts der Anzahl von 4 Millionen Analphabeten in Deutschland stellt sich die Frage, ob die restlichen muttersprachlichen Bundesbürger in der Lage sind, die Orthographie weitgehend fehlerfrei zu beherrschen. Diese Frage ist aus sprachtherapeutischer Sicht insofern interessant, als dass wir bei Patienten mit erworbener Hirnschädigung aus diagnostischen und therapeutischen Gründen zwischen prämorbiden Schwächen und postmorbiden Symptomen unterscheiden müssen. Eine anhand der Datenanalyse erstellte typologische Fehlerklassifikation soll helfen, diese differentialdiagnostische Hürde zu überwinden. Und tatsächlich erweisen sich die beobachteten Fehlertypen meistens als qualitativ deutlich von den genuin agraphischen Symptomen unterscheidbar. Die erhobenen Daten berechtigen zu der Annahme, dass es unter Alphabeten erhebliche Variationen in der Beherrschung der Orthographie gibt, eine Realität, an der es wohl nichts zu ändern gibt, die es aber zu berücksichtigen gilt.

Sind diese beobachteten Defizite die Folge des (zu) späten Anfangs der Schriftlichkeit? Oder eine Folge falscher Akzentuierung bei deren Vermittlung im Schulunterricht? Werden kulturtechnische Grundfertigkeiten zu spät erworben, fehlen funktional orientierte Lernziele? Die Beiträge dieses Themenheftes sind dazu angetan, mehr Fragen aufzuwerfen als zu beantworten. Und das gehört sich auch so in der akademischen Sprach(heil)forschung und Sprachtherapie. Hauptsache, man erkennt die Fragen, sucht nach Antworten und versucht, die Ergebnisse in das Handeln zu integrieren.
In der heutigen Kultur der elektronischen Medien gewinnt die Schriftsprache an Bedeutung als Medium, zugleich aber droht eine Verarmung. Der Brief als kleines Gesamtkunstwerk ist vom Aussterben bedroht, obwohl gleichzeitig der schriftsprachfreie Arbeitsplatz zur Rarität verkommt. Die eher elliptische elektronische Post ist im Kommen. Elektronische Rechtschreibprogramme nehmen einem das Grübeln über Orthographie ab, der Handy-Schreiber nimmt's oft nicht so genau. Gerne würde ich mal die Millionen von SMS-Nachrichten analysieren ... oder vielleicht doch lieber nicht. Packen wir's früh an, im Kindergarten, und zeigen wir's den Schülern, dass Schreiben nicht nur lästig ist, sondern auch eine kreative Verschriftlichung der Phantasie sein kann. Schauen wir über die Grenzen, was unsere Kolleginnen und Kollegen dort tun, und lernen wir von ihnen neue Konzepte. Literacy is a crucial and international topic!

Ernst G. *de Langen*, Bad Griesbach / Potsdam

Claudia Osburg, Rotenburg

Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten im Kindergartenalter?!

Zusammenfassung

Seit PISA hat die Diskussion um Kindergärten als Bildungseinrichtungen eine neue Schärfe bekommen. Von einer bildungspolitischen Wende kann derzeit aber nicht die Rede sein. Lesen und Schreiben gehören in die Schule. Diese Meinung ist weit verbreitet. Dadurch werden enorme Chancen vergeben, Kinder (mit sprachlichen Auffälligkeiten) frühzeitig mit Schrift zu konfrontieren, um ihnen sprachliche Lernprozesse zu ermöglichen. Gerade Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten können erschwerte Ausgangsbedingungen für den Schriftspracherwerb haben. Konsequenter Weise sollte diesen Kindern mehr Zeit für die Schrift gegeben werden. Das Angebot ist dabei vielfältig und sollte genutzt werden.

Schlüsselwörter: Schrift im Kindergarten, Bildungspolitik, „2-Wege-Modell", Literacy, Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb, Schriftspracherwerb als Motor für sprachliche Entwicklung, sprachdidaktische Ableitungen

Supporting literacy abilities in children of kindergarten age

Astract

Since PISA, the discussion regarding kindergarten as an educational institution has received harsh criticism. There cannot be a change in educational politics, reading and writing belong in the school and this is a widely held opinion. However due to this opinion, many opportunities to support children early in writing skills through writing tasks are lost. This is especially the case with children who exhibit advanced speech skills. Specifically these children often have difficulties to learn writing skills and consequently they should be offered the opportunity to learn writing skills earlier. The offer proposed here is varied and should be utilised.

Keywords: Writing and its use in kindergarten, education policy, 2-way model, literacy, difficulties in writing processes, reading and writing as a motor for developing language processes, the deduction of speech didactics

1. Einleitung

In den 70er Jahren konnte man in englischen Kindergärten folgendes Schild lesen: „Schrift und Buchstaben in jeder Form sind in den Gruppenräumen zu vermeiden. Das betrifft auch die Bastel- und Malarbeiten von Kindern. Bücher sollen von Erwachsenen nur gezielt und unter Aufsicht ausgegeben und eingesetzt werden. Kinder sind in frühen Jahren von ihrer Entwicklung her nicht fähig und bereit zu lesen und zu schreiben. Deshalb kann schriftliches Material jeder Art Ängste und Desorientierung auslösen" (*Elschenbroich* 2001, 204).

Das Zitat ruft – aus heutiger Sicht – Bestürzung oder ironisches Lächeln hervor. Schrift sei schädlich und sollte vermieden werden. Lauthals wenden wir Deutschen uns – als Nachfolger von *Goethe* und *Schiller* – gegen den Absolutismus, scheinen zu protestieren. Protestieren wir wirklich? Wie halten wir es in Deutschland bildungspolitisch mit Schrift in Kindergärten und im Vorschulbereich? Ähnlich, möchte ich behaupten und werde dies in meinem Artikel konkretisieren. Insbesondere für sprachauffällige Kinder – so eine weit verbreitete Meinung – sei eine aktive Auseinandersetzung mit der geschriebenen Sprache frühestens zu Schulbeginn sinnvoll. Fast schon scheint das Zitat von *Elschenbroich* für diese Kinder passend zu sein. Schrift ist für die Kinder schädlich – sie sollten erst eine unauffällige gesprochene Sprache erwerben, um sich der geschriebenen zu nähern – und Schrift sollte vermieden werden. Aber: Die Auseinandersetzung mit der geschriebenen Sprache kann Sprachförderung sein – jedenfalls dann, wenn didaktisch die individuellen Schwierigkeiten der Kinder aufgefangen werden (vgl. *Füssenich* 1998, *Osburg* 1998, 2000). Die Möglichkeit der Annäherung an die geschriebene Sprache bereits im Kindergartenalter hat insbesondere für sprachlich auffällige

Kinder noch eine weitere Funktion: Gerade weil diese Kinder häufig mehr Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb haben können, sollten sie mehr Zeit für die Auseinandersetzung mit Schrift bekommen.

Wenn ich im Folgenden dafür plädiere, Kindern frühzeitig die Möglichkeit zu geben, sich für kulturspezifische Systeme (wie z. B. Schrift) zu interessieren und deren Aufbau verstehen zu wollen, dann spreche ich mich nicht dafür aus, Kindergärten als Bildungseinrichtungen zu „missbrauchen". Die Auseinandersetzung mit Schrift kann Motor für die Entwicklung sein (vgl. *Füssenich* 1998) und diese Chance sollte den Kindern bereits hier gegeben werden.

2. Schrift bereits im Kindergarten? – Geduldet, aber nicht immer erwünscht

Nicht erst PISA hat gezeigt, dass das deutsche Schulsystem krankt. Aber seit PISA stehen die Zeichen drastisch auf Veränderung. Es muss gehandelt werden und es wird gehandelt. Aber zu spät, zu zaghaft und zu kostenintensiv. Beispielsweise werden Sprachförderprogramme angeboten (in Hessen wurden im Jahr 2002 beispielsweise 1,3 Millionen Euro dafür ausgegeben, vgl. *Adolph* 2003), in Niedersachsen sollen dafür in diesem Jahr sogar 20 Millionen Euro – laut *Achimer Kreiszeitung* vom 5.2.2004 – ausgegeben werden). Diese Programme beginnen aber erst ein Jahr vor der Einschulung und erfassen primär Kinder nichtdeutscher Muttersprache (vgl. zur Kritik daran *Osburg* 2004, vgl. auch *GEW*, *Ulich* 2003). Zu spät, wenn man mit *Dannenbauer* (2002, 2003) davon ausgeht, dass die sensible Phase für den Spracherwerb im Alter bis zu 36 Monaten ist. Zu spät, wenn bei einer Förderung sprachlicher Fähigkeiten im Alter von 12-36 Monaten die größte Effizienz nachgewiesen werden kann (vgl. *Ward* 1999). Das Würzburger Trainingsprogramm (*Küspert/Schneider* 2000) soll obligatorisch in Kindergärten eingeführt werden. Zu zaghaft, denn es hört da auf, wo das Medium Schrift einbezogen werden könnte.

Zwar wird eine bildungspolitische Diskussion im Kindergartenbereich geführt, aber nur auf den ersten Blick kann behauptet werden, dass eine konzeptionelle Veränderung eintritt. Die Struktur bleibt erhalten. Deutschland ist eines der wenigen Länder der Welt, in denen Kinder unter sechs Jahren „ohne Konzept" (*Fthenakis* 2002, 20) erzogen werden. Immer noch wehren sich Lehrende dagegen, dass Kinder vor Schulbeginn Lesen und Schreiben können dürfen. Diese Annahme ist entwicklungspsychologisch nicht zu begründen, denn viele Kinder interessieren sich vor Schulbeginn für Schrift, wollen Lesen und Schreiben lernen – und Kindern, die dazu Gelegenheit bekommen, gelingt dies meist. In „Kinderhäusern", die nach dem Montessori-Prinzip arbeiten, erwerben fast alle Kinder grundlegende Erfahrungen mit Schrift, können sogar das kleine 1x1 rechnen. Aber das deutsche Schulsystem ist auf Homogenität ausgerichtet (vgl. *Brügelmann* 2002) und basiert auf dem Trugschluss, Lernen sei im Gleichschritt möglich. So spricht sich *Möller*, Rektorin einer Grundschule, beispielsweise zu Recht dagegen aus, dass Grundschullehrerinnen Sprachförderung in Kindergärten betreiben sollten, da es nicht ihr Kompetenzbereich sei, fordert aber im Gegenzug: „Es ist nicht sinnvoll und es war es nie, dass im Vorschulbereich ... mit Rechnen und Lesen den Kindern schon Vorwissen mitgegeben wird" (*Möller* 2002, 23).

Auch die in Baden-Württemberg laufenden heftigen Proteste gegen eine frühere Einschulung gehen in eine ähnliche Richtung, wenn sie mit einer zu frühen „Intellektualisierung der Erziehung" begründet werden. „Auf diese Weise werde den Kindern Zeit für ihre Entwicklung genommen" (*Kindergarten heute* 4/2003, 5). Unter den Bedingungen, wie Schule derzeit ist, sind die Proteste berechtigt. Aber endet mit Schulbeginn die Entwicklung der Kinder? Sollte sie nicht hier gerade gefördert werden?

Im Gegensatz zu Ländern wie Schweden, Norwegen oder England wird der Vorschulbereich in Deutschland extrem vernachlässigt (vgl. *Carle* 2002, *Eikenbusch* 2003). Deutschland kann es sich nicht mehr erlauben, so *Fthenakis*, (zusammen mit Österreich) das formal niedrigste Ausbildungsniveau für Erzieherinnen anzubieten. In Japan ist eine Kindergärtnerin vom Gehalt und Status einem Universitätsprofessor gleichgestellt (vgl. *Elschenbroich* 2001). Die derzeitige Unzufriedenheit mit dem staatlichen Schulsystem zeichnet sich unter anderem durch die zahlreichen Gründungen – meist durch Eltern initiiert – von „Kinderhäusern" oder Privatschulen ab (vgl. *Vogel* 2002). In der gegenwärtigen Diskussion zur Bildung von Kindern wird nicht der Bereich der Förderung von Kindern in den *ersten vier* Lebensjahren diskutiert, wenn der Kindergarten als Bildungseinrichtung verstanden werden soll. Bestenfalls geht es um eine Diskussion, die primär die potenziellen Schulkinder betrifft, die für 3 Monate Schulvorbereitung erfahren – die aber nicht schriftspezifisch ist. In der gegenwärtigen Diskussion geht es nicht um das Kind, nicht um die Frage, was Kinder brauchen, welche Entwicklungsphasen sie durchlaufen und wie diese unterstützt werden können. Es geht vielmehr um Begriffe wie „Standortbestimmung", PISA, Leistung (vgl. auch *Fthenakis* 2002).

Dennoch: In deutschen Kindergärten ist Bewegung, hervorgerufen aber durch die Fachkräfte vor Ort, die zur Veränderung bereit sind. Solange sie durch wissenschaftliche Begleitung und äußere Rahmenbedingungen unterstützt werden, kann die Veränderung positiv verlaufen. So sind in einigen Kindergärten (z.B. Klax-Kindergärten in Berlin) bereits Schreibecken eingerichtet, in denen die Kinder sich der Schrift konkret nähern können.

3. Frühe Literacy

Im angloamerikanischen Sprachraum nimmt der Bereich zu Literacy Einzug. In der deutschen Sprache gibt es keinen entsprechenden Begriff. Die Über-

setzung von Lese- und Schreibkompetenz greift zu kurz, da Text- und Sinnverständnis, Interesse an Schrift, Symbolverständnis, Sprachgefühl, Umgang mit Büchern, Lesefreude nicht einbezogen werden. Auch Literalisierung berührt zu wenig die grundlegenden Fähigkeiten.

Der Begriff Literacy bezieht sich stark auf die frühe Kindheit, auf die Entwicklung von schriftsprachbezogenen Kompetenzen, die sich bereits in den ersten Lebensjahren ausbilden (vgl. *Ulich* 2003). Kennzeichnend ist der enge Zusammenhang von Sprache bzw. Sprachentwicklung. *Language and Literacy in the early years* heißt es oft in angloamerikanischen Publikationen.

Das Fehlen eines Begriffes wie Literacy verhindert, das Augenmerk bewusst auf schriftsprachbezogene Frühförderung zu richten (vgl. *Osburg* 2004). Im Ansatz von früher Literacy wird davon ausgegangen, dass sich Schriftlichkeit in der frühen Kindheit aufbaut. Z. B. behauptet die dreijährige Sarah, die noch nicht lesen kann, dass sie nicht mitsingen könne, wenn sie kein Liederheft habe. Wird ihr eins gegeben, singt sie den ganzen Text mit. Dieses ist auch der Zeitpunkt, zu dem einige Kinder mit Down-Syndrom oder gehörlose Kinder beginnen, Schrift zu lernen (vgl. *Berheide* 2002).

Bei einer frühen Literacy handelt es sich um anscheinend „banale" Vorgehensweisen wie Geschichten erzählen, vorlesen (lassen) (vgl. *Wieler* 1997). Das Kind versucht, den Namen zu schreiben, es bekommt Post ... etc. Diese Erfahrungen machen viele Kinder, aber es gibt auch viele nicht so „privilegierte" Kinder, bei denen es zu Hause keine Bücher gibt, die keine Zeitung kennen, Kinder, deren Eltern selbst nicht lesen und schreiben können oder auch Kinder, deren Eltern kaum Zeit für sie haben, kaum Zeit, ihnen vorzulesen und sie im Hinblick auf Schriftlichkeit zu begleiten (vgl. *Schröter* 2001). Kinder mit frühen Literacy-Erfahrungen erwerben bessere Sprach- und Schreibkompetenzen (vgl. *Ulich* 2003) und diese stehen im Zusammenhang mit dem (erfolgreichen) Schriftspracherwerb. Zu rekonstruieren sind jedoch die Gründe für frühe Literacy-Erfahrungen. Sprachlich begabte Kinder interessieren sich meist mehr für Schrift – und sind demnach auch erfolgreicher.

4. Sprachstörungen als Bedingungsfaktor für einen erschwerten Schriftspracherwerb

Folgt man Medien, so häufen sich die Meldungen über Sprachstörungen. Zahlen von 25 % und mehr werden genannt. Jedes vierte Kind sprachauffällig? Das hieße, dass sich die Zahl seit 1976 versechsfacht hätte. Ich möchte hier nicht auf Gründe für die erschreckend hohen Zahlen eingehen, die sicherlich auch im Kontext von Diagnostik und Beschreibungskategorien stehen. Sie machen aber deutlich, dass Kinder über höchst heterogene sprachliche Fähigkeiten verfügen. Je nach sprachwissenschaftlicher und didaktischer Positionierung des Lehrenden wird der Schriftspracherwerb mehr oder weniger stark auf sprachlichen Fähigkeiten aufbauen, so dass die heterogenen Ausgangsbedingungen zu Lernschwierigkeiten (verstanden auch als Lehrstörung) führen können.

Nach *Brügelmann* (1983) können 20% der Leistungsstreuung im Schriftspracherwerb auf Sprachentwicklungsprobleme zurückgeführt werden. *Dannenbauer* (2002) bezeichnet Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten als „Risikogruppe ersten Ranges für den Schriftspracherwerb". Er bezieht sich auf Schätzungen, nach denen 40-70% dieser Kinder Probleme bekommen werden (vgl. auch *Dannenbauer* 2003). Viele dieser Kinder werden die Schule für Lernbehinderte besuchen, obwohl ihre Auffälligkeit sprachlichen Ursprungs ist.

Am Beispiel der Phonologie lässt sich der Zusammenhang verdeutlichen. Sagt beispielsweise die Erstklässlerin Marina zu einem Reiter <ETA>, weil es ihr noch nicht gelungen ist, sich – in Bezug auf die Muttersprache – ein taugliches phonologisches System zu konstruieren, so ist ihre Schreibung <ETA> absolut lauttreu – im Kontext *ihrer* Sprache. Oder wenn Anne sich des Prozesses Fronting bedient, also statt Kerze [tertze] sagt, aber <Turm> mit den Graphemen <KM> verschriftet, weil sie am Aufbrechen der Strukturen arbeitet und sie Backing als Form der Übergeneralisierung anwendet (vgl. *Osburg* 2000), so sind diese Auffälligkeiten offensichtlich „Fehler", die als Lernfortschritt zu werten sind, jedenfalls dann, wenn man Lernprozessbeobachtungen, wie beispielsweise die Lernbeobachtung von Mechthild *Dehn* (1988) im Kontext der *individuell* realisierten Sprache des Kindes analysiert. Werden diese Zusammenhänge nicht beachtet, werden ihnen Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb unterstellt, die Resultat fachlicher Unkenntnis sind.

Sogenannte phonologische Störungen werden, wenn sie „massiv sind", relativ sicher erfasst, optimistisch formuliert auch bei den oben erwähnten Sprachstandsüberprüfungen, da sie „hörbar" (*Crämer/Füssenich/Schumann* 1996) sind. Problematischer wird es jedoch für jene Kinder, die im semantischen Bereich der Sprache auffällig sind (vgl. *Osburg* 2002) – bzw. von „Laien" nicht als auffällig wahrgenommen werden – und deshalb keine didaktische Unterstützung bekommen oder bei so genannten Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (vgl. *Grimm* 1999). Zu Schulbeginn sind die Kinder meist sprachlich unauffällig – jedenfalls aus Laiensicht. „Unter der Oberfläche dieser relativen Unsicherheit", so schreibt *Dannenbauer* 2001, 52) „wirken aber die sprachlichen Schwächen in einer subtileren Weise weiter. Sie treten unter Umständen wieder dramatisch in Erscheinung, wenn die Kinder einen Sachverhalt zusammenhängend zu berichten versuchen" (vgl. auch *Knapp* 1999). Und dieses ist eine wesentliche Voraussetzung für mediale konzeptionelle Schriftlichkeit (vgl. dazu *Koch/Österreicher* 1994).

Als besondere Schwierigkeiten von Kindern mit erschwerten sprachlichen Ausgangsbedingungen (wie z.B. Kinder mit spezifischen Sprachentwick-

lungsstörungen) können exemplarisch folgende genannt werden:

Probleme können ihnen Aufgaben auf der Ebene der phonologischen Verarbeitung oder der Segmentierung von Wörtern bereiten, die Worterkennung wird durch erschwerte Aktivierbarkeit lexikalischer Einträge und Wortformen behindert, syntaktische Zusammenhänge können nicht so leicht erfasst werden, so dass sie sowohl beim Verstehen (von Textzusammenhängen, Aufgabenstellungen etc.) als auch beim Aufbau schriftsprachlicher Kompetenzen benachteiligt sind.

Durch eine eingeschränkte Verfügung über grammatisches Wissen und einen erschwerten Zugriff auf dieses, können sie weniger mit Sprache spielen, weniger kreativ sein. Während andere Kinder dabei fast schon literarische oder, wie *Wieler* (1997) formuliert, narrative Muster produzieren (die dreijährige Lea: Die Sonne hat das Fahrrad trocken geleckt.), ist dies bei *diesen* Kindern meist nicht beobachtbar.

Die grammatischen Strukturen können unsicher sein, grammatische Markierungen können ihnen schwerer fallen, auch Pluralbildung, insbesondere bei Unregelmäßigkeiten, machen ihre Sprache in gesprochener und geschriebener Form auffällig.

Das pragmatische Handeln ist divergent. Einerseits sind sie auf dieser Ebene stark, indem sie z.B. „Vermeidungsstrategien" anwenden (Beispiel: Sina (5;9) soll ein Spiel erklären. Sina: „Das Spiel kennt Navina (ihre Freundin, C.O.) auch. Das soll die erklären."). Andererseits verstoßen sie gegen Prinzipien, wie das Kooperationsprinzip, das Höflichkeitspostulat, gegen indirekte Sprechakte, weil sie sprachliche Strukturen schwerer durchschauen (vgl. *Dannenbauer* 2003). Auf der Ebene des Textes – und auch auf der Ebene der konzeptionellen Mündlichkeit – ist besonders das Organisationsniveau narrativer Strukturen auffällig.

Dazu ein Beispiel: Sina (5;9) berichtet von einem Brand: „Und dann ist da die Feuerwehr gekommen, da (zeigt auf die Haare), brumm, da der Brand, oh nein, gebrannt, dann da, so gelöscht ..." In unbeholfener und unflüssiger Weise versucht sie, Einzelheiten zu einem roten Faden aneinanderzureihen, sie benutzt dazu viel Gestik und Mimik. Es wird ihr vermutlich schwer fallen, einen kohärenten Text zu schreiben oder eine begründete Argumentation für ihren eigenen Standpunkt aufzubauen. Insbesondere im Hinblick auf konzeptionelle Schriftlichkeit, also auf das Planen von Texten, sind die Kinder benachteiligt.

Einige Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten haben Grundvoraussetzungen für den Schriftspracherwerb noch nicht ausreichend erwerben können. So kann ihr Symbolverständnis nicht tauglich sein, um den Symbolcharakter von Schrift zu erkennen. Manche zeigen wenig Interesse an Schrift. Dadurch können ihnen wesentliche Voraussetzungen fehlen, da in der Schule diese Fähigkeiten meist vorausgesetzt werden und schulische Lernprozesse bauen auf vorschulischen auf (*Speck-Hamdan* 2001, 33). Einige Kinder können sich Logographeme weniger merken, u.a. weil sie hierfür weniger Interesse zeigen.

Auch wenn die Kinder sich grundlegende Fähigkeiten im Lesen und Schreiben aneignen, ist es jedoch eher unwahrscheinlich, dass sie von schriftsprachlichen Medien Gebrauch machen werden, durch die sie sich ein Bildungspotenzial im größeren Umfang erschließen können.

Betonen möchte ich noch einmal, dass lange nicht bei allen Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten die oben benannten Schwierigkeiten beobachtbar sind, dass aber diese Herangehensweisen die Kinder behindern *können*.

Bei Schriftspracherwerbsprozessen sollte immer beachtet werden, dass potenzielle Schwierigkeiten – *beobachtet* bei den Kindern – nicht immer primär bei *den Kindern* zu suchen sind, sondern zugleich immer Resultat einer unangemessenen „gestörten" Interaktion (zwischen Lehrenden und Lernenden) sein können.

Gerade für sprachlich auffällige Kinder liegen in der Zeit vor dem Kindergarten und in der Kindergartenzeit enorme Potenziale für die Förderung (schrift-)sprachlicher Prozesse. *Dehn/Hüttis-Graff* (2000) konnten in einer Studie zur *elementaren Schriftkultur als Prävention von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern* zeigen, dass innerhalb der ersten Klasse die Weichen für erfolgreiches schulisches Lernen gestellt werden. Kinder, die auch bis Ende Klasse zwei zu den „leistungsschwächsten" gehörten, konnten dies in ihrer gesamten Schulzeit fast nicht mehr aufholen. Zu untersuchen wäre, ob die „Bildungschancen" nicht bereits im Kindergarten weitgehend entschieden werden. Deshalb ist insbesondere bei jenen Kindern, bei denen mit potenziellen Schwierigkeiten zu rechnen ist, eine frühzeitige Förderung sinnvoll. Und hierfür kann der Kindergarten Wege bereiten.

5. Erste Auseinandersetzungen mit Schrift

5.1 Das 2-Wege-Modell von G. *Augst*

Nach einem Modell von Gerhard *Augst* erfolgt die Aneignung der Schrift auf zwei Wegen.

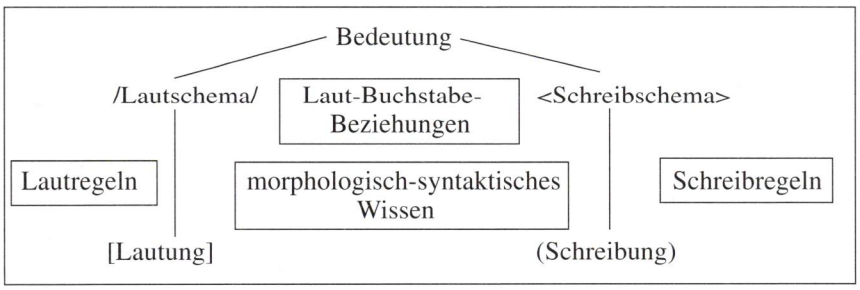


Abbildung 1: Lautschema und Schreibschema von* Augst in Augst *et al. (1995, 295)

Gerhard *Augst* beschreibt in seinem 2-Wege-Modell, wie Schreiber zu einer richtigen Schreibung kommen können. Er verdeutlicht, dass erfolgreiche Schreiber ihr Schreibprodukt nicht nur aus der Lautung ableiten, sondern sich auf ein *Lautschema* und auf ein *Schreibschema* beziehen. Während bei Kindern vor dem Schriftspracherwerb Lautung und Lautschema weitgehend identisch sind, verändert sich *durch* die Auseinandersetzung mit der geschriebenen Sprache das Lautschema (z. B. wenn Literalisierte meinen, am Ende des Wortes <Hund> ein [d] zu *hören*). Da aber die ausschließliche Orientierung an einem Lautschema zu Fehlern führt (denn nur ca. 20% der deutschen Wörter werden „lauttreu" geschrieben), nimmt *Augst* die Existenz eines Schreibschemas an. Bei dem Schreibschema handelt es sich nicht um „Wortbilder", sondern um das *gesamte Wissen* über Schrift und über die Beziehungen von gesprochener und geschriebener Sprache. *Augst* macht deutlich, dass der Schreiber aus zwei Quellen zu einer orthographisch richtigen Schreibung kommen kann. Über allem steht die Bedeutung, d. h. der Schreiber sollte semantisch zwischen z. B. „leeren" und „lehren" unterscheiden können, um orthographisch richtig zu schreiben. (*Osburg* 2003, 187f.).

Wenn Kinder versuchen, sich lautierend der Schrift zu nähern, sollten sie in ihrem Zugriff unterstützt werden, jedoch nicht dahingehend, dass sie aufgefordert werden, „richtig" zu hören, sondern dass sie lernen, dass es viele Schreibungen gibt, die nicht aus der gesprochenen Sprache abgeleitet werden können.

Im Kindergartenalter sind beide Annäherungen an Schrift beobachtbar (vgl. *Crämer/Schumann* 1999). Einige Kinder gehen lautierend vor, andere Kinder schreiben Wörter, die sie kennen (meist sind das Namen der Familienmitglieder) oder schreiben ab, was sie entdecken.

5.2 Schriftsprachliches Handeln unter sprachbehindertenpädagogischem Aspekt

Wenn Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten sich frühzeitig mit Schrift auseinandersetzen, können sie insbesondere von zwei Vorteilen profitieren:

1. Schriftsprachliches Handeln ist sprachliches Handeln. Es ist eine aktive Auseinandersetzung mit Sprache. Je nach Annäherung wird entweder das Lautschema oder das Schreibschema mehr aktiviert. Sprechen sich Kinder ein Wort vor, das sie schreiben wollen, kann bei Kindern häufig eine Umstrukturierung ihres phonologischen Wissens beobachtet werden. Sie gehen bewusster mit Sprache um, reflektieren über sie.
   Schrift hat die Funktion der Strukturierungshilfe (vgl. *Hüttis-Graff* 2000, 106). Nicht nur im phonologischen Wissen profitieren Kinder, sondern auch im semantischen. Warum wird <Wal> mal ohne, mal mit <h> geschrieben? Die altersgemischten Lerngruppen sind für die Lernprozesse besonders bedeutsam. Kinder lernen von Kindern, sie erklären sich gegenseitig Schrift. Während die fünfjährige Sabrina sich schon mit orthographischen Prinzipien auseinandersetzt, wird sie von der dreijährigen Lara beobachtet. Lara: „Spieler fängt doch mit Schpi an, ne Sabrina?" Sabrina: „Ja, aber am Anfang steht nur ein <SP>, <SCH> schreibt man gar nicht." Lara: „Spi, Spi, so, ne?"
   Da der Weg der Lautung über das Lautschema Auswirkungen auf das Schreibschema und der Weg über die Schreibung zum Schreibschema Auswirkungen auf das Lautschema haben kann, stellen beide Annäherungen lernförderliche Strategien dar.
2. Die oben beschriebenen potenziellen Schwierigkeiten von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten bei der Annäherung an die geschriebene Sprache können für einige Kinder erhebliche Hürden darstellen. Umso wichtiger ist es, sie ihren Weg gehen zu lassen, sie dabei aber zu unterstützen und frühe Schriftorientierung anzubieten. *Hüttis-Graff* (2000) hebt am Beispiel der Mehrsprachigkeit die Bedeutung der Schriftorientierung hervor, die jedoch auch für deutschsprachige Kinder von besonderer Bedeutung ist. Ein „Anfangsunterricht, der von Anfang an (auch) die Auseinandersetzung mit der Schriftstruktur nahelegt, ermöglicht (mehrsprachigen) Kindern eine bessere Konturierung des Deutschen" (*Hüttis-Graff* 2000, 107). Schriftorientierung bedeutet dabei, von der Schrift auszugehen, um Regularitäten zu erkennen und sich hypothesengeleitet Schrift zu nähern. Die zweite Chance besteht für Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten insbesondere darin, mehr Zeit für Schrift zu haben, ihr Lerntempo und ihren Lernweg möglichst selbst zu bestimmen. Ihnen sollten positive Erfahrungen mit dem Lernen ermöglicht werden, ohne Zwang und Druck (vgl. *Vogel* 2002). Zudem können sie von Angeboten profitieren wie Bücher vorlesen, Schrift präsent zu haben, Angebote, die einigen von ihnen zu Hause vielleicht verschlossen bleiben.

6. Schrift im Kindergarten – Ableitungen für die Praxis

Analog des Modells von *Augst* sollten didaktische Ableitungen über beide Wege erfolgen und Angebote der frühen Literacy mit einbezogen werden. Folgende didaktische Möglichkeiten können genutzt und vielfältig erweitert werden:

- Die Möglichkeit des Vorlesens kann als grundlegende Erfahrung verstanden werden, Interesse bei Kindern an Schrift zu entwickeln (vgl. ausführlich *Ulich* 2002).
- Einen zentralen Aspekt nimmt die vorbereitete Umgebung ein. Eine Umgebung, die animiert, sich mit Schrift zu beschäftigen. Bücher, Papier, Schreibhefte, Stifte, Wörterbücher, Anlauttabellen – ein kleines Büro mit Karteikarten, Hefter, Locher, Scheren.
- Zur vorbereiteten Umgebung gehören aber auch Spiele mit Schrift, wie z. B. ein „gezinktes Memory" (auf einer – oder auch auf beiden, je nach

Schwierigkeitsgrad – Rückseite befindet sich Schrift), ein Anlauttastsack (beim <A> sind Gegenstände enthalten, deren schriftsprachliche Repräsentation mit <A> beginnt: Armband, Auto ...).

- Viele Spiele mit Schrift bieten sich an: Reimspiele, Quartette (vgl. z. B. *Bergk* 1999, vgl. weitere Ideen in *Bergk* 2002, *Wolf-Weber/Dehn* 1997).
- Schrift sollte ständig präsent sein, um Schriftorientierung zu ermöglichen. „Heute darf sich das Kind ein Spiel ausdenken, dessen Name mit <L> beginnt." – „Guck mal auf der Geburtstagsliste: Silke hat als nächstes Geburtstag. Weißt du, wie viele Buchstaben ihr Name hat?" „Welche Namen der Kinder fangen mit dem gleichen Buchstaben an?" Dies können die Kinder anhand der „Lautung" versuchen zu „erraten" (Lautschema) oder, indem sie auf die Namen der Kinder sehen, die an der Wand hängen (Schreibschema). Bei dem Lied „Auf der Mauer, auf der Lauer sitzt 'ne kleine Wanze ..." können Kinder die Grapheme <W A N Z E> hochhalten und entsprechend des Liedes wegnehmen, so dass die Kinder erkennen können, wie sich Schrift zusammensetzt und Bezug zum Inhalt des Liedes hergestellt werden kann.
  Die Präsenz sollte aus dem Alltag erwachsen: Sie sehen, dass und wie sich Erzieherinnen Notizen machen, die Tageszeitung wird nicht gleich weggeräumt, Kataloge sind ihnen zugänglich.
- Die Kinder sollten auch bewusst das Angebot erhalten, etwas abzuschreiben, aufzuschreiben. Damit sollte eine Funktion von Schrift, das Repräsentieren, ihre Konservierungsfunktion deutlich gemacht werden.
- Die Beobachtung der Kinder nimmt dabei eine zentrale Rolle ein. Wann sind sie sensibel für den Schriftspracherwerb? Wann brauchen Kinder Unterstützung, wann sollten sie alleine sein?
- Wichtig für Schriftspracherwerbsprozesse ist auch die Zuwendung von Erwachsenen, das „Da-Sein", die Empathie (vgl. *Vogel* 2002). *Verden-Zöller/Maturana* (1991) sprechen von Liebe, die Kinder über Zuwendung erfahren, als grundlegendem Motor für die Entwicklung.
- Besonders wichtig ist eine Sensibilität im Umgang mit den Schreibprodukten. Fehler sind normal und wichtige Entwicklungsschritte. Kinder müssen nicht alles richtig schreiben, aber ihnen sollte angeboten werden, es ihnen richtig vorzuschreiben, insbesondere dann, wenn sie um Hilfe bitten. „Ist das so richtig geschrieben?" fragen Kinder oft. „Ich kann es lesen, aber geschrieben wird es anders, das kann man nicht hören, das muss man wissen." Diese mögliche Antwort sollte mit der Frage verbunden werden: „Möchtest *du* es wissen?" Viele Kinder wollen nur wissen, *ob* es richtig geschrieben ist, nicht *wie* es richtig geschrieben wird.

Bei den schriftsprachbezogenen Angeboten geht es nicht darum, dass Kinder Lesen und Schreiben lernen *sollen*, sondern dass sie Erfahrungen mit Schrift machen und Lesen und Schreiben lernen *können*.

7. Ausblick

Erzieherinnen haben als Fachleute die größte Gelegenheit, die Sprache der Kinder zu beobachten. Sie erleben sie in vielfältigen natürlichen Interaktionen. Diese Chance ist sowohl bildungspolitisch als auch gesellschaftlich nicht anerkannt, so dass sie eine Ausbildung erfahren, in der Sprache einen geringen Raum einnimmt. Wenngleich dieses Potenzial allmählich genutzt wird, kann von keiner wirklichen Umorientierung gesprochen werden. Bei vielen Erzieherinnen ist das Interesse am Lernen und an der Förderung von Kindern gegeben. Dennoch können und sollten sie bildungspolitisch nicht dazu „missbraucht" werden, das aufzufangen, was politisch versäumt wird.
Schriftsprachbezogene Erfahrungen sind in allen Kindergärten möglich, unabhängig von der materiellen Ausstattung, unabhängig von den Räumlichkeiten. So finden beispielsweise mehrere der hier vorgestellten Aspekte sogar in Waldkindergärten, die nur einen kleinen Bauwagen als Schutzhütte haben, Realisierung. Ein fundiertes Konzept für schriftsprachliches Handeln ist in den Montessori-Kinderhäusern zu finden (vgl. z. B. *Weiss/Schmidt* 2002).

In vielen Kindergärten und Familien werden Literacy-Aspekte – meist unbewusst – gefördert. Eltern, Erzieherinnen, Pädagoginnen sollten gestärkt werden, Kinder früh mit Schrift zu konfrontieren. Kinder, die bereits vor der Schule Schrift lernen *wollen*, sollten dabei unterstützt werden. Die existierenden Ansätze gilt es auszubauen – aber so lange bildungspolitisch keine strukturellen Veränderungen stattfinden, wird eine globale Veränderung eine große Herausforderung sein.

Literatur

Adolph, A. (2003): Von (Un-)sinnigen Konzepten zur Sprachförderung. Kindergarten heute 3, 38-40.

Augst, G., Dehn, M., Habersaat, St. (1995): Lautschema und Schreibschema – Überlegungen zum Rechtschreiblernen. In: *Balhorn, H., Brügelmann, H., Füssenich, I.* (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus (291-298). Konstanz: Faude.

Bergk, M. (1999): Tierfamilien-Quartett. Die Grundschulzeitschrift 123, 13.

Bergk, M. (2002): Unterrichtsideen. Mit Texten spielen und rechtschreiben. Leipzig: Klett.

Berheide, M. (2002): Sprachanbahnung durch frühes Lesenlernen am Beispiel eines Kindes mit Down-Syndrom. Die Sprachheilarbeit 47 (2), 80-83.

Brügelmann, H. (1983): Kinder auf dem weg zur Schrift. Konstanz: Faude.

Brügelmann, H. (2002): Heterogenität, Integration, Differenzierung: empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. In: *Heinzel, F., Prengel, A.* (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe (31-43). Opladen: Leske+budrich.

Carle, U. (2002): Leistungsvielfalt in der Grundschule. In: *Heinzel, F., Prengel, A.* (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe (81-92). Opladen: Leske+budrich.

Crämer, C., Füssenich, I., Schumann, G. (1996): Lese- und Schreibschwierigkeiten im Zusammenhang mit Problemen der gesprochenen Sprache (5-21). Die Sprachheilarbeit 41 (1).

Crämer, C., Schumann, G. ([4]1999): Schriftsprache. In: *Baumgartner, St., Füssenich, I.* (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern (256-319). München, Basel: UTB.

Dannenbauer, F. M. (2003): Grundlagen der Sprachtherapie bei spezifischer Sprachentwicklunggstörung. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 4, (159-177). Stuttgart: Kohlhammer.

Dannenbauer, F. M. (2002): Prävention aus pädagogischer Sicht (inclusive linguistische und psychologische Perspektiven). In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3, (100-111). Stuttgart: Kohlhammer.

Dehn, M. (1988): Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum: Kamp.

Dehn, M., Hüttis-Graff, P. (2000): Wie Kinder Schriftsprache erlernen – Ergebnisse aus Langzeitstudien. In: *Valtin, R.* (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen (23-32). Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule e.V.

Eikenbusch, G. (2003): Alle sind gleich – aber jeder ist anders. Pädagogik 9, 10-14.

Elschenbroich, D. (2001): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Kunstmann.

Fthenakis, W. E. (2002): Kinder früher einschulen? Ist das die Lösung? Kindergarten heute 6, 20-23.

Füssenich, I. (1998): „Durst habe. Trinke muss." (Timo, 11 Jahre). Zum Verhältnis Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei der Therapie gestörter Kindersprache. Die Sprachheilarbeit 43, 167-176.

GEW (2003): Sprachförderung ab 5 kommt zu spät. Kindergarten heute 10, 5, www.gew.de, standpunkt, aschlagzeilen, kita, texte, rahmenplan.pdf

Grimm, H. (1999): Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe.

Hüttis-Graff, P. (2000): Rechtschreiblernen unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit – Plädoyer für die Schriftorientierung im Unterricht. In: *Valtin, R.* (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6 (104-110). Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule e.V.

Knapp, W. (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. Grundschule 5, 31-33.

Koch, P., Österreicher, W. (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: *Günther, H., Ludwig, O.* (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Band 1 (587-604). Berlin, New York: de Gruyter.

Küspert, P., Schneider, W. (2000): Hören, lauschen, lernen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Möller, R. (2002): Welche Defizite haben unsere Schulanfänger? Kindergarten heute 11-12, 20-23.

Osburg, C. (1998): Tokio und Totio – der Lerngegenstand im Fokus der Aufmerksamkeit. Wie Sebastian seine Fähigkeiten der gesprochenen und geschriebenen Sprache erweitert. In: *Osburg, C.* (Hrsg.): Textschreiben – Rechtschreiben – Alphabetisierung. Initiierung sprachlicher Lernprozesse im Bereich der Grundschule, Sonderschule und Erwachsenenbildung (137-155). Baltmannsweiler: Schneider.

Osburg, C. ([2]2000): Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. Schneider: Baltmannsweiler.

Osburg, C. (2002): Begriffliches Wissen am Schulanfang. Schulalltag konstruktivistisch analysiert. Freiburg: Fillibach.

Osburg, C. (2003): Schriftspracherwerb bei Kindern mit phonetischen und phonologischen Störungen – grundlegende Unterscheidungen. In: *Grohnfeldt* (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 4 (186-192). Stuttgart: Kohlhammer.

Osburg, C. (2004, i.D.): Schrifterfahrungen in Kindergarten und Grundschule – bildungspolitische und didaktische Überlegungen. In: *Carle, U., Panagiotopoulou, A.* (Hrsg.): Sprachentwicklung, Schriftspracherwerb und Lesekompetenz: Diagnose- und Fördermöglichkeiten vor und in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider 2004.

Schröter, M. (2001): Freizeitverhalten und familiäre Sozialisationsbedingungen sprachbehinderter Grundschulkinder im Vergleich. Die Sprachheilarbeit 46 (4), 170-178.

Speck-Hamdan, A. (2001): Schreiben und Lesenlernen beginnt nicht in der Grundschule. Grundschule 2, 33-34.

Ulich, M. (2003): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. Kindergarten heute 3, 6-18.

Verden-Zöller, G., Maturana, H. (1991): „Spiel: ein vernachlässigter Weg". Delfin XIII, 23-32.

Vogel, D. (2002): Kinder brauchen Liebe und Freiheit. Was Maria Montessori zu PISA gesagt hätte. Kindergarten heute, 6, 6-12.

Ward, S. (1999): An investigation into the effectiveness of an early intervention method for delayed language development in young children. International Journal of Language and Communication Disorders 34 (3), 243-264.

Weiss, S., Schmidt, H.W. (2002): Wachsen in Freiheit. Kindergarten heute, 6, 14-19.

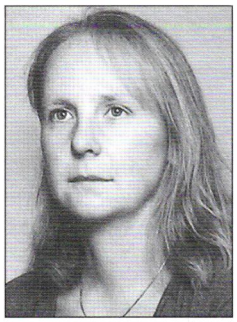
Wieler, P. (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim, München: Juventa.

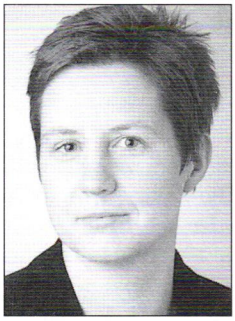
Wolf-Weber, I., Dehn, M. (1997): Wissen ist Macht. Das Tafelspiel. Das muss es ein. Vermutungsspiel. Die Grundschulzeitschrift 107, 10-12.

Anschrift der Verfasserin:

Priv.-Doz. Dr. Claudia Osburg
Upp'n Kopp 22
27356 Rotenburg
e-mail: closburg@aol.com

Claudia Osburg arbeitet als Hochschuldozentin an der Carolo-Wilhelmina Universität zu Braunschweig im Seminar für Deutsche Sprache. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Erwerb der gesprochenen und geschriebenen Sprache, Deutschdidaktik, Lehr-Lernforschung.





Astrid Neumann, Grit Uhlig, Berlin

Wie schreiben Sprachheilschüler Briefe?

Eine empirische Untersuchung zu spezifischen Fertigkeiten von Jugendlichen an Sprachheilschulen in der Textproduktion am Beispiel eines formellen Briefes

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel stellt eine deskriptive Studie zu Kompetenzen von Schülern der achten, neunten und zehnten Klasse an Sprachheilschulen bei der Produktion eines formellen Briefes (Reklamationsbrief) vor. Dabei baut die Untersuchung auf neuere Erkenntnisse zur Persistenz von Sprachstörungen und daraus resultierenden Schwierigkeiten bei unterrichtlichen Anforderungen auf. Die Texte der Jugendlichen werden nach einem speziell auf die Aufgabe bezogenen Auswertungsraster beurteilt. Mit Hilfe des Rasters sollen differenzierte Aussagen über das konkrete Schreibprodukt getroffen werden, dabei liegt der Schwerpunkt auf der kognitiven und kommunikativen Gesamtstruktur der Texte.
Die Untersuchung bestätigt zumindest teilweise große Schwierigkeiten bei der Bewältigung der vorgegebenen Schreibaufgabe und verweist gleichzeitig auf den besonderen Förderbedarf der Schüler. Als besonders kritisch erweisen sich Leistungen der sprachlichen Qualität sowie auf inhaltlicher Ebene die Übernahme der Leserperspektive durch die Schüler. Im Anschluss an die Beschreibung der Leistungen werden didaktische Überlegungen zur Unterstützung der Jugendlichen angestellt.

Schlüsselwörter: empirische Untersuchung, Jugendliche mit Sprachstörungsgenese, Sekundarstufe I, Textproduktionskompetenz, formeller Brief, schreibproduktorientierte Auswertung, didaktische Überlegungen

How do students of logopaedic schools write letters? An empirical study of specific skills of students in logopaedic schools in the textual production of a formal letter.

Abstract

The following article presents a descriptive study concerning the formal letter writing skills in writing a letter of complaint of students in year 8, 9 and 10 (14 to 16 years of age) at logopaedic schools. The study is based on recent findings concerning the persistence of speech disorders and the resulting difficulties at school. The written texts of the students are evaluated using an framework specially constructed for the problem. With this framework it is possible to make subtly differentiated statements concerning these written texts. The main emphasis is on the overall cognitive and communicative structure of the texts.
The study confirms at least partly the great difficulties the students have when solving the given problem, and simultaneously shows the need for special classes for these students. The main difficulties concern the linguistic quality and – with regard to content – the failure to take on the reader's perspective. After the description of the results some didactic suggestions are made for the purpose of improving the skills of the students.

Keywords: empirical study, young persons with speech disorders, year 8, 9, 10, skills in text writing, formal letter, evaluation focussed on a written text, didactic suggestions

1. Einleitung

In dieser Untersuchung wird der Lernstand von Schülern der achten, neunten und zehnten Klasse an Berliner Sprachheilschulen im Bereich „Texte verfassen – Formeller Brief" überprüft. Die Schreibprodukte sind Ergebnisse einer ausgewählten Aufgabenstellung an die Schüler, bei der ein formal korrekter Brief an eine Computerfirma als Reaktion auf eine fehlerhafte Lieferung geschrieben werden musste.

Im ersten Teil der Berichterstattung soll folgende Frage im Mittelpunkt stehen:

In welcher Weise sind die Schüler der achten, neunten und zehnten Klasse an Sprachheilschulen in der Lage, einen formellen Brief nach kommunikativen und inhaltlichen sowie sprachformalen Gesichtspunkten sprachsystematisch korrekt umzusetzen? In welchen Bereichen bestehen besondere Schwierigkeiten?

Es geht vorerst schwerpunktmäßig um die Beschreibung der Schülerleistungen an Sprachheilschulen, im zweiten Artikel (S. 119) werden dann die Unter-

schiede zwischen den Leistungen der Sprachheil- und Regelschüler beleuchtet. Dabei versucht die gesamte Arbeit Antwort auf die Frage zu finden, wie die Ergebnisse dieser vergleichenden empirischen Untersuchung für die Arbeit an Sprachheilschulen genutzt werden können.

Theoretische Positionierung

Die Untersuchung ist dreifach theoretisch verortet: Neben der Frage zur Persistenz von Sprachstörungen und ihrem Einfluss auf das schulische Lernen werden Grundfragen der Linguistik und der Beurteilung von Schülertexten kurz vorgestellt.

1. Neuere Untersuchungen zeigen die Persistenz von Sprachstörungen und die damit verbundenen teilweise großen Schwierigkeiten jugendlicher Sprachheilschüler im Unterricht (vgl. *Schöler/ Schakib-Ekbatan* 1995; *Romonath* 2000; *Dannenbauer* 2002 u.a.). Schüler an Sprachheilschulen lernen trotz nachteiliger Voraussetzung nach dem Lehrplan der Regelschulen, doch sprachtherapeutische Förderbedürfnisse im Sekundarstufenbereich werden wenig diskutiert. So ist ein Großteil der Jugendlichen den vielfältigen Anforderungen nur teilweise gewachsen. Trotz gleicher kognitiver Voraussetzung liegen die schulischen Ergebnisse von Kindern und Jugendlichen an Sprachheilschulen meist unter dem Niveau ihrer Altersgenossen an Regelschulen (vgl. *Dannenbauer* 2002, 13f). Besonders problematisch sind die Leistungen im Deutschunterricht (vgl. *Romonath* 2000). Die Lehrer an Sprachheilschulen verweisen immer wieder darauf, dass bei ihren Schülern, neben Schwierigkeiten im Leseverständnis, die Fertigkeiten in Rechtschreibung und Grammatik sowie Textproduktionskompetenzen beeinträchtigt sind. Gerade diesen Komponenten wird jedoch eine hohe Bedeutung bei der Einschätzung schulischer Leistungen beigemessen.

Um die Jugendlichen an Sprachheilschulen weitestgehend sprachheilpädagogisch zu unterstützen, müssen die Lehrer mit speziellen Fördermaßnahmen auf die besonderen Schwierigkeiten der Schüler eingehen. Dazu ist es in einem ersten Schritt notwendig, Leistungen der Schüler genau zu erfassen und zu beschreiben. Dies soll diese Untersuchung für die Fähigkeiten der Schüler beim Schreiben eines formellen Briefes leisten.

2. Texte werden in dieser Untersuchung als „Mittel und Resultate menschlichen Handelns" (*Becker-Mrotzek* 1997, 16) betrachtet. Damit bezieht sich der verwendete Textbegriff auf die „kommunikationsorientierte Textlinguistik" (*Vater* 1994, 21). Dieser Ansatz kommt aus der linguistischen Pragmatik und sieht Texte nicht als rein linguistische Gebilde, sondern „... als eine Einheit der (sprachlichen) Kommunikation ..." (ebd., 25). Diese Begrifflichkeit bildet die Basis für die nachfolgende Untersuchung, bei der die kommunikative Gesamtstruktur der Schreibprodukte im Vordergrund stehen soll. Für das Gelingen der Kommunikation ist eine Überlappung der Vorstellungen des Schreibers und des Lesers unerlässlich. Die räumliche Distanz zwischen Schreiber und Leser muss mit Hilfe des Textes überwunden werden. Dazu muss der Schreiber seinen Standpunkt in die jeweilige gesellschaftliche Situation „übersetzen", er muss sich also sozialen und linguistischen Gepflogenheiten anpassen (vgl. *Gormann* u.a. 1988, 16f). Damit dieser Prozess gelingt, werden sprachliche Muster auf unterschiedlichen Ebenen aktiviert. Bestimmte kommunikative Aufgaben müssen nicht jedes Mal neu erarbeitet werden, sondern der Schreiber kann auf gesellschaftlich entwickelte Handlungsmuster, z. B. orthographisches Regelwissen oder Textsortenmusterwissen, zurückgreifen (vgl. *Becker-Mrotzek* 1997, 11). So unterliegen unter anderem auch Briefe in unserer Gesellschaft bestimmten konventionellen Normen. Die Vermittlung dieser Normen obliegt größtenteils der Schule. Doch Studien geben Hinweise darauf, dass ein Teil der Schüler nicht ausreichend in der Lage ist, einen formellen Brief den Anforderungen entsprechend zu realisieren (vgl. *Lehmann* u.a. 2002, 50-53).

3. Die Schreibforschung richtet ihr Augenmerk in den letzten Jahren verstärkt auf die Untersuchung von Schreibprozessen (vgl. *Feilke* 1993; *Schneuwly* 1996) und der Entwicklung der Schreibfähigkeit (vgl. *Augst / Faigel* 1986; *Feilke* 1988). Doch auch Texte als Ergebnis eines Schreibprozesses können analysiert werden. Über Texte erhält man immer auch Hinweise auf die zugrunde liegende Schreibfähigkeit. In dieser Arbeit werden also Endprodukte gemessen, allerdings sind Erkenntnisse der genannten Forschungsrichtungen unerlässlich für die Interpretation und Einordnung der Untersuchungsergebnisse.

Die Tatsache, dass in unserem Gesellschaftssystem beruflicher Erfolg auf Leistungen beruht, die, zumindest teilweise, in der Schule beurteilt und benotet werden, begründet die Forderung nach vergleichbaren und aussagekräftigen Bewertungsmaßstäben. Die Aufsatzbeurteilung sollte, wie alle schulischen Leistungsmessungen, wissenschaftlichen Gütekriterien genügen, doch die Bewertung von Schülertexten wirft immer wieder Probleme auf. Das Schreiben von Texten verlangt verzweigte Fertigkeiten, welche nicht unmittelbar einer Unterrichtseinheit oder einem Lernziel zuzuordnen sind; das heißt, der jeweilige Lernzuwachs ist schwer bestimmbar. Beim Schreiben werden reflexive und produktive Teilfähigkeiten auf der sprachlich-kognitiven Ebene aktiviert, die nicht immer unmittelbar zu beobachten sind (vgl. *Hofen* 1980, 3-6). Diese werden wiederum von Fertigkeiten der Formulierung und der sprachlichen Gestaltung überlagert (vgl. ebd.). Außerdem liegt dem Beurteiler nur das Produkt der Arbeit vor; Entstehungsbedingungen und -zusammenhänge können nur bedingt berücksichtigt werden. Andererseits kann das Wissen des Lehrers über einen bestimmten Schüler die Bewertung stark beeinflussen.

Die traditionelle Textbeurteilung mit der Korrektur des Textes durch eine Person nach der dreigliedrigen Aufteilung in „Inhalt", „Ausdruck" und „Rechtschreibung / Grammatik" ohne Zuhilfenahme vergleichender Maßstäbe ist in vielfältigen Untersuchungen bezüglich ihrer unzureichenden Ergebnisse der wissenschaftlichen Gütekri-

terien Objektivität, Reliabilität und Validität kritisiert worden (vgl. *Ingenkamp* 1989,1995,1997; *Weber* 1973). Vor diesem Hintergrund suchten Schulforscher intensiv nach Wegen zur Steigerung der Gütekriterien in der Beurteilung. Hierbei erwiesen sich die Verfahren der Mehrfachbeurteilung und der analytischen Aufsatzbewertung als günstig für die schulische Beurteilung. Mehrfachbeurteilungen bewerten auf der Basis des ersten allgemeinen Eindrucks Stil, Wortwahl, Ausdrucksfähigkeit usw. Man geht davon aus, dass bereits bei zwei Beurteilern der Durchschnitt objektiver ist als eine Einzelbewertung. Die analytische Aufsatzbewertung arbeitet mit sogenannten Kriterienkatalogen. Hier stehen die Bemühungen um eine qualitative Auswertung im Vordergrund. Beide Verfahren konnten in zahlreichen Studien eine Steigerung der Beurteilungsqualität nachweisen (vgl. *Lehmann* 1990; *Ingenkamp* 1989, 1995). Dabei sprechen die empirischen Ergebnisse für die Mehrfachbeurteilung als Prüfinstrument (vgl. *Grzesik / Fischer* 1984), wohingegen der analytische Ansatz durch die Möglichkeit der Rückmeldung konkreter Schwächen und Stärken an die Schüler eher als didaktische Maßnahme geeignet ist (vgl. *Lehmann* 1990; *Hofen* 1980). In dieser Studie wird deshalb eine Kombination aus beidem Grundlage der Beurteilung sein.

2. Beschreibung der Probanden

Per Zufallsstichprobe wurden für die Untersuchung 108 Sprachheilschüler der Haupt- und Realschule in den Berliner Bezirken Friedrichshain, Wedding, Neukölln und Kreuzberg ausgesucht. Sie besuchten zum Zeitpunkt der Untersuchung die achte (N=27), neunte (N=49) oder zehnte (N=32) Klasse.

An die Lehrer wurde ein Fragebogen verteilt, um zusätzliche Informationen über die Untersuchungsgruppe zu erhalten. Die Angaben der Lehrer decken sich mit den bisherigen Untersuchungen im Sekundarstufenbereich der Sprachheilschule (s.o.). Den Besuch der Sprachheilschule begründete / begründet laut Lehrerangaben bei 69,4% (N=75) der Schüler eine Sprachentwicklungsstörung, bei 7,4% (N=8) eine Redeflussstörung und bei 12% (N=13) eine Mehrfachstörung. Unter „Sprachentwicklungsstörung" werden alle Beeinträchtigungen in den Bereichen der Aussprache, der Grammatik, der Semantik und der Pragmatik erfasst (vgl. *Romonath* 2000, 10). Weiterhin werden hier auch Lese-Rechtschreibschwächen (LRS) aufgezeigt. Unter „Redeflussstörung" wurden sowohl Stottern als auch Poltern sowie Mischformen zusammengefasst. „Mehrfachstörung" steht für eine Kombination der ersten beiden Störungsbilder. Die Frage nach der Persistenz der Sprachstörung zeigt ein beunruhigendes Bild. Demnach haben nur 7,4% (N=8) der Schüler ihre Sprachstörung vollständig überwunden. Über die Hälfte der Schüler (N=60) ist noch deutlich bis sehr stark auffällig in ihrer Sprechsprache. Zu einem ähnlich alarmierenden Resultat kommt man bei der Frage nach Schwierigkeiten bei der Erfüllung schriftsprachlicher Unterrichtsanforderungen. Nur 12 (11,1%) Schüler haben keinerlei Schwierigkeiten beim schriftlichen Arbeiten, demgegenüber stehen 46,3% (N=50) Schüler mit häufigen Schwierigkeiten und 37,0% (N=40) Schüler mit gelegentlichen Problemen beim Schreiben.

Die Zahlen aus den Lehrerfragebögen belegen eindrucksvoll das komplexe Störungsbild der Schüler an Sprachheilschulen. Sie geben Anlass, Lernprozesse und spezifische Probleme von Jugendlichen mit einer Sprachstörungsgenese näher zu beleuchten und dieses Wissen in didaktische Überlegungen einzubeziehen.

3. Beschreibung der Methode

Die Daten für die vorliegende Untersuchung wurden im Rahmen einer Staatsexamensarbeit am Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Empirische Bildungsforschung und Methodenlehre der Humboldt-Universität zu Berlin erhoben.

Testmaterial

Die Probanden wurden aufgefordert, einen formal korrekten Reklamationsbrief an eine Computerfirma zu formulieren, die einen von ihrem Angebot abweichenden Computer geliefert hatte. Die Schüler fanden im Testmaterial alle erforderlichen Angaben für die Bewältigung der Aufgabe (z. B. Firmenadresse, Rechnungsnummer). Ihnen standen 35 Minuten Zeit zur Verfügung, die durchschnittliche Bearbeitungszeit lag bei 10-20 Minuten.

Die Erhebung anhand eines formellen Briefes durchzuführen erscheint in mehrfacher Hinsicht als sinnvoll. Zum einen ist das Schreiben eines formellen Briefes Bestandteil der Berliner Lehrpläne der Klassen fünf, neun und zehn (vgl: www.sensjs.berlin.de/schule/rahmenplaene), die Schüler verfügen also über Kompetenzen in diesem Bereich. Zum anderen besitzt die Aufgabe eine hohe Praxisrelevanz und wird den Jugendlichen zumindest in ähnlicher Form auch nach der Schulzeit noch häufig abverlangt. Zur Erfüllung der Aufgabenstellung müssen die Schüler die Situation richtig einschätzen, sie müssen Informationen sammeln und ihr Wissen über bestimmte Textmuster aktivieren. Ferner werden bei der Umsetzung in die Schriftsprache verschiedene Fertigkeiten wie Wissen in Orthographie oder der Umgang mit syntaktischen Strukturen gefordert.

Testauswertung

Die Testauswertung geschieht mit Hilfe eines auf den Text abgestimmten Auswertungsrasters. Dieses wurde auf Grundlage des aktuellen Forschungsstandes (s.o.) als kombiniertes Raster konzipiert (Globalbeurteilung und analytische Beurteilung). Für die Beurteilung von Form und Inhalt werden dichotome Variablen benutzt. Die Bewertung sprachlicher Leistungen erfolgt ebenso wie die Globalbeurteilung auf einer fünfstufigen Ratingskala zwischen den Polen nicht angemessen und vollkommen korrekt.

Aufbauend auf den theoretischen Vorstellungen (s.o.) wurden folgende Bewertungskategorien festgelegt:

• *Grundlegende Fertigkeiten:* Hier werden die grundlegenden sprachlichen Fähigkeiten in Orthographie und Grammatik erfasst.

• *Sprachformale Kriterien:* Sprachformale Kriterien beziehen sich auf die formalen Merkmale eines Reklamationsbriefes (z. B. Betreffzeile, Grußformel). Dazu müssen die Schüler zunächst die Situation richtig einordnen und in einem nächsten Schritt Textsortenwissen / Handlungsmuster aktivieren und dieses sprachlich umsetzen.

• *Inhalt und Argumentation:* Hierbei geht es zum einen um konkret genutzte Informationen, die die Schüler dem Aufgabentext entnehmen können (z. B. fehlende Lieferteile, Firmenadresse), und die sich daraus ableitende inhaltliche Argumentationsstruktur. Des Weiteren muss der Schreiber das inhaltliche Problem mit der kommunikativen Situation zusammenführen. Hierbei spielt es eine entscheidende Rolle, inwieweit es dem Schreiber gelingt, die Perspektive des Lesers einzunehmen. Die inhaltliche Argumentationsstruktur (z. B. Forderung, Konsequenz) konstituiert den formalen Textaufbau.

• *Sprachliche Angemessenheit und Kommunikation:* Neben der richtigen Einschätzung der Kommunikationssituation ist hier die Beachtung sprachlicher Aspekte eines formellen Schreibens (z. B. Stil, Wortwahl, Syntax) von Bedeutung.

Alle Aufsätze wurden von jeweils zwei Beurteilern bewertet. Diese waren im Vorfeld der Auswertung intensiv geschult worden und arbeiteten auch mit Musteraufsätzen. Die Übereinstimmung der Beurteilung lag durchschnittlich bei 89,47%, wobei sich für die 0/1-Antworten 94,5% Übereinstimmung ergaben und für die Ratingskalen eine absolute Übereinstimmung von 55,4%. Die Korrelation zwischen den Beurteilern liegt für die dichotomen Variablen durchschnittlich bei 0,86 und für die Ratingskalen bei 0,59.

Ergebnisse

Mit Hilfe der folgenden Ergebnisse können die Leistungen der Schüler bei der Bewältigung der gestellten Aufgabe detailliert beschrieben werden. So besteht die Möglichkeit, besondere Fehlerschwerpunkte zu erkennen und diese dann für den Unterricht didaktisch aufzuarbeiten. Von den 108 vorliegenden Schülerarbeiten konnten 105 in die Auswertung einbezogen werden. Bis auf einen Schüler waren alle in der Lage, das Thema der Aufgabenstellung aufzunehmen und in ihrem Schreibprodukt den offiziellen Anlass erkennen zu lassen.

Sprachformale Kriterien

Diese Kriterien geben Auskunft darüber, inwieweit die Schüler bestimmte Formalien eines formellen Schreibens kennen und anwenden (z. B. Datum, Anrede, Betreffzeile, Adresse).

Insgesamt konnten die Schüler 22 Punkte für den formalen Aufbau des Briefes erreichen. 25 Schüler (23,8%) erhielten 19 und mehr Punkte (Abb. 1).

Abbildung 1 zeigt allerdings auch, dass etwa die Hälfte der Schüler in der Gesamtpunkteverteilung nur 13 und weniger Punkte erreichten. Trotz unterrichtlicher Vermittlung in den verschiedenen Klassenstufen gelang es diesen Schülern nicht, wesentliche Punkte des formellen Briefs zu internalisieren bzw. in ihrem Schreiben umzusetzen. Sie sind damit gegen Ende der Sekundarstufe I nicht in der Lage, die gestellte Aufgabe formal korrekt auszuführen. Die Kommunikation zwischen ihnen und dem jeweiligen Adressaten ist somit in jedem Fall beeinträchtigt. Es muss an dieser Stelle aber darauf verwiesen werden, dass die Schüler der achten Klasse in Klasse neun nochmals intensiv mit dem Thema konfrontiert werden (Bewerbungsschreiben u.a.).

Besondere Probleme bereitete zum einen die richtige Platzierung der sprachlichen Mittel im konkreten Sprachprodukt. So werden z.B. häufig Anrede bzw. Grußformel nicht vom Textteil abgesetzt. Zum anderen fehlten in einem Großteil der Briefe Orts- und/oder Datumsangaben sowie die Betreffzeile.

Vergleicht man die Leistungen der einzelnen Klassenstufen, zeigt sich ein recht einheitliches Bild (Abb. 2).

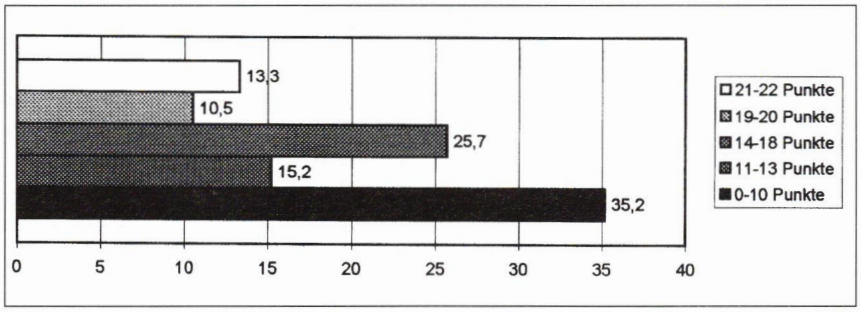


Abb. 1: Verteilung der Punktzahl (in %) (Form)

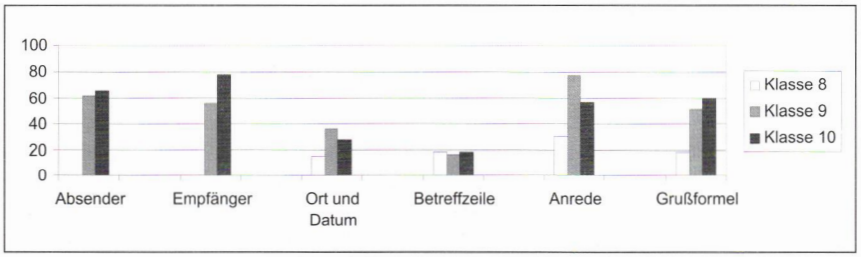


Abb. 2: Korrekte Aufgabenerfüllung nach Klassen geordnet (in %) (Form)

Der „Sprung" zwischen Klasse acht und neun ist deutlich zu erkennen (Das Kriterium „Betreffzeile" wird aufgrund der geringen Anzahl ausgeschlossen.). Die intensive schulische Vermittlung des Schreibens von Bewerbungen und anderen formellen Texten zu Beginn des neunten Schuljahres wirkt sich anscheinend positiv aus. Das unstete Verhältnis zwischen neunter und zehnter Klasse weist darauf hin, dass es einem Teil der Schüler offensichtlich gelingt, bis zur Klasse zehn ihre Fähigkeiten auszubauen, bei anderen Schülern hingegen kann das Wissen nicht dauerhaft gesichert werden. Hier spielen auf der einen Seite wahrscheinlich Fragen der Vermittlung und der Stoffwiederholung eine entscheidende Rolle, auf der anderen Seite können an dieser Stelle auch störungsspezifische Probleme vermutet werden.

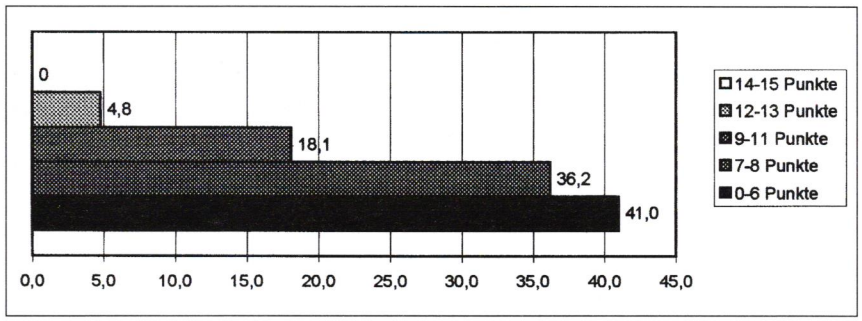


Abb. 3: Verteilung der Punktzahl (in %) (Inhalt)

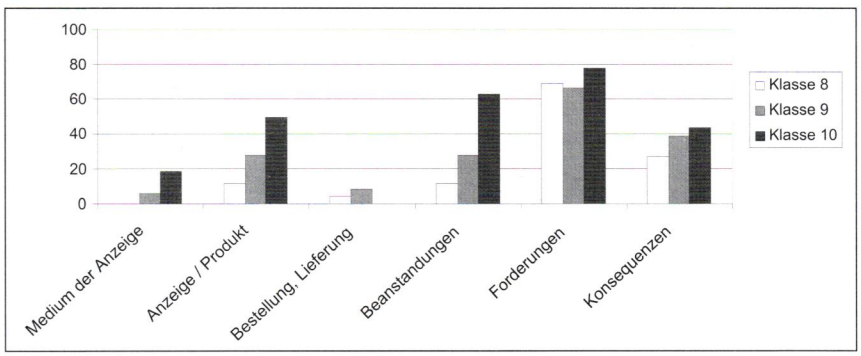


Abb. 4: Korrekte Aufgabenerfüllung nach Klassen geordnet (in %) (Inhalt)

Inhalt und Argumentation

Zum einen geht es hier um die Aufnahme von bestimmten Informationen aus der Aufgabenstellung (z. B. Name des Produkts), zum anderen um weiterführende Strukturen, die sich aus der speziellen Problemstellung ergeben (z. B. Forderung).

Betrachtet man die Verteilung der Gesamtpunktzahl für die Inhaltselemente (Abb. 3), dann ist das Ergebnis wenig befriedigend. Kein einziger Schüler erreichte die Höchstpunktzahl (Höchstpunktzahl = 15), und nur fünf Schüler (4,8%) gelangten zu einem guten Ergebnis. Demgegenüber stehen 77,2% der Schüler, die acht oder weniger Punkte erhielten und somit nur unzureichend in der Lage sind, ihre Forderungen mit Hilfe des Reklamationsbriefes angemessen und adressatenorientiert durchzusetzen.

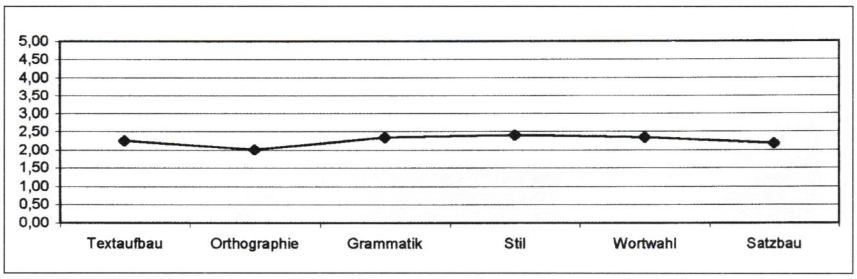
Besonders schwierig erwiesen sich die Punkte, die dem Leser des Briefes die notwendigen Vorinformationen zum anschließenden Problem liefern sollten. So wurden z. B. nur von etwa einem Drittel der Schüler Angaben zum Anlass der Beschwerde (fehlerhafter Computer) genannt, und nur 4,8% gaben die Rechnungsnummer oder das Datum der Bestellung an. Weitaus häufiger gelang es den Schülern, Argumentationslinien aufzubauen. Es wurde von fast allen Schülern (98,1%) zumindest ein mögliches Kriterium (z. B. fehlende Software) beanstandet, und 70,5% der Jugendlichen leiteten daraus eine Forderung an die Firma (z. B. Nachlieferung der fehlenden Teile) ab. Die Ableitung von Konsequenzen für die Firma bei Nichterfüllung der Forderungen erwies sich demgegenüber wiederum als problematisch. Viele Jugendliche machten dazu keine Angaben (62,9%) bzw. wählten eine den Umständen unangemessene Konsequenz (17,1%) wie z. B. Gewaltandrohung.

Die Verteilung der Höchstpunktzahl der einzelnen Variablen nach Klassen (Abb. 4) lässt deutlich den bereits vermuteten Anstieg der Fertigkeiten mit höherer Klassenstufe erkennen. Vor allem den Zehntklässlern gelingt es eher, einen Leserbezug herzustellen sowie eigene Ansichten in den Text aufzunehmen.

Zusammen mit dem im Vergleich zu den Formelementen vernehmlichen Unterschied zwischen der Klasse neun und zehn kann dies als Hinweis auf eine sich entwickelnde „Schreibpersönlichkeit" gewertet werden. Die Aufnahme bestimmter Inhaltselemente und damit verbunden die Herstellung des Leserbezugs sowie die Einbringung der eigenen Sichtweise sind offensichtlich nicht so stark wie die korrekte Verwendung der Formelemente von der Vermittlung bestimmter Textmuster abhängig. Sie scheinen vielmehr an die kognitive Entwicklung und damit einhergehend an die sich entfaltende Schreibfähigkeit gebunden und sind somit nur sekundär beeinflussbar.

Textaufbau und sprachliche Angemessenheit

Mit Hilfe von Ratingskalen wurden zum einen grundlegende Fähigkeiten des Schreibens (Grammatik, Orthographie, Satzbau) und zum anderen auf die



Mittelwert	2,26	2,01	2,34	2,40	2,34	2,18
Standard-abweichung	0,71	0,84	0,91	0,60	0,54	0,75

Abb. 5: Mittelwerte der einzelnen Bewertungskriterien (Ratingskalen)

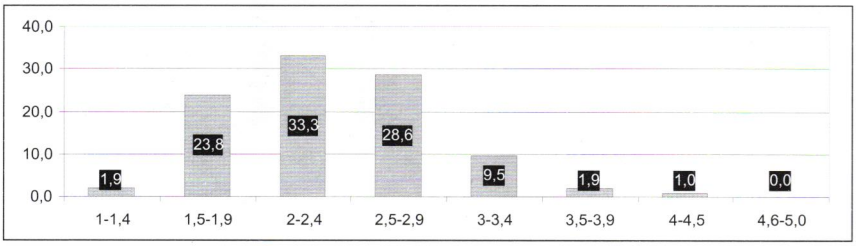


Abb. 6: Verteilung der durchschnittlich erreichten Werte (in %) (Textaufbau und sprachliche Angemessenheit)

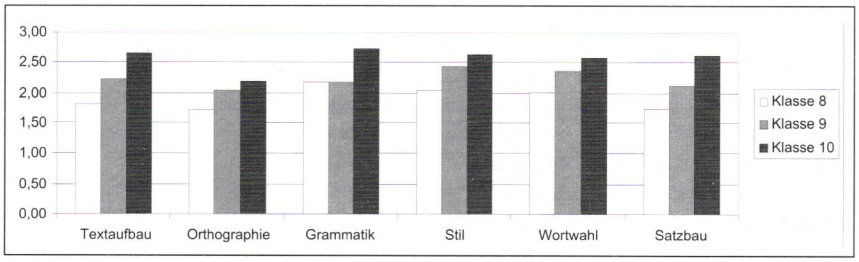


Abb. 7: Vergleich der Mittelwerte nach Klassen geordnet (Textaufbau und sprachliche Angemessenheit)

Aufgabe bezogene Kriterien (Textaufbau, Stil, Wortwahl) gemessen. Die Bewertung auf den Skalen erfolgt in fünf Stufen, wobei Stufe 5 die beste Leistung dokumentiert.

Abbildung 5 zeigt, dass sich die Leistungen bei allen Kriterien im unteren Bereich bewegen. In keinem Punkt kann von einem befriedigenden Ergebnis gesprochen werden. Gleichzeitig liegen die ermittelten Daten relativ nah beieinander (2,0 bis 2,4). Dadurch verstärkt sich der Eindruck, dass Jugendliche mit einer Sprachstörungsgenese in allen Bereichen der Textproduktion mit Schwierigkeiten konfrontiert werden. Auch deckt sich der besonders niedrige Wert in „Orthographie" mit Erkenntnissen verschiedener Autoren (vgl. *Klicpera* u.a. 1994; *Romonath* 2000), die in diesem Bereich von einem Fehlerschwerpunkt bei sprachbehinderten Schülern sprechen.

Die Nähe der Einzelergebnisse verweist auf eine Beeinflussung der Kriterien untereinander. So wirken fast alle Variablen, allerdings unterschiedlich stark, signifikant aufeinander. Besonders deutlich ist der Zusammenhang zwischen den Kategorien „Textaufbau", „Stil", „Wortwahl" und „Satzbau" zu erkennen. „Orthographie" und „Grammatik" stehen stärker losgelöst von den anderen Leistungen – dies könnte auf den eher grundlegenden Charakter dieser Fertigkeiten hinweisen.

Errechnet man für jeden Schüler den Mittelwert (M) aus den sechs Bewertungsskalen und betrachtet die Gesamtverteilung dieser Werte (Abb. 6), bestätigt sich, dass die Ergebnisse im unteren Leistungsbereich liegen. Nur 12,4% (N=13) der Schüler zeigten eine befriedigende bis gute Leistung (M=3-4,5). Demgegenüber stehen 25,7% (N=27; M=1-1,9) mit nicht ausreichendem und 61,9% (N=65; M=2-2,9) mit ausreichendem Ergebnis. Somit ist ein Großteil der Schüler nur sehr eingeschränkt in der Lage, einen formellen Brief in den genannten Kategorien zu realisieren.

Fehlerschwerpunkte finden sich auf allen Ebenen der Textproduktion. So fielen im lexikalischen Bereich (Stil und Wortwahl) vor allem sprechsprachliche Phrasen, undifferenzierte Ausdrücke sowie Übergeneralisierungen auf. Häufig fehlten den Schülern stilistische Mittel zur Gestaltung des Textkorpus. Die syntaktischen Strukturen wurden bei vielen Schülern von Satzkoordinationen geprägt und waren wenig abwechslungsreich. Bei komplexen Sätzen traten unklare Verschachtelungen auf. Auf der Textebene fällt besonders der fehlende Leserbezug auf. So gelang es nur wenigen Schülern, eine passende und informative Einleitung bzw. einen Abschluss des Briefes zu formulieren.

Ein Vergleich zwischen den Klassenstufen zeigt wiederum eine eindeutige Steigerung der Fähigkeiten in allen Bereichen (Abb. 7). Die Zehntklässler können sich sprachlich besser auf die beschriebene Kommunikationssituation einstellen und eher über die inhaltliche Argumentationsstruktur den Text aufbauen. Die Ergebnisse der grundlegenden Fertigkeiten Grammatik, Orthographie usw. zeigen, dass sich auch hier in höheren Schulklassen eine Weiterentwicklung abzeichnet. Dies kann als

ein Zeichen der kontinuierlichen Förderung an Sprachheilschulen gewertet werden. Sie sollte von den Lehrkräften im Unterricht weiterhin ausgebaut werden, da trotz allem die Werte im unteren Leistungsbereich liegen.

Inwieweit die ansteigenden Werte mit einer generellen Entwicklung der Schreibfähigkeit oder mit der intensiven Beschäftigung mit dem Textmuster „Formeller Brief" zusammenhängen, muss an dieser Stelle offen bleiben. Dazu wäre es nötig, verschiedene Schreibprodukte mit unterschiedlichen Schreibanlässen eines jeden Schülers zu betrachten.

Diskussion

Über die Hälfte der Schüler sind in ihrer Sprechsprache noch deutlich bis sehr stark auffällig, und ca. 46% der Schüler haben häufige Schwierigkeiten bei der Erfüllung schriftsprachlicher Aufgaben im Deutschunterricht. Damit konnten bereits mit der Auswertung des Lehrerfragebogens zentrale Annahmen der Arbeit – die Persistenz von Sprachstörungen und Schwierigkeiten der Schüler an Sprachheilschulen bei der Bewältigung unterrichtlicher Anforderungen bestätigt werden.

Vergleicht man die gezeigten Leistungen der Schülergruppe mit den Untersuchungsergebnissen anderer Studien zu Schwierigkeiten „schwacher Schüler" (vgl. *Klicpera / Gasteiger-Klicpera* 1995), so finden sich viele Parallelen. Die Texte der untersuchten Jugendlichen sind meist sehr kurz und wenig ausführlich – ein Zeichen für die großen Mühen, die das Schreiben den Schülern abverlangt. Die Kürze der Ausführung schlägt sich im Informationsgehalt der Texte nieder. Häufig fehlen in den untersuchten Briefen wichtige inhaltliche Angaben. Es zeigt sich, dass die Schüler nur zum Teil in der Lage sind, sich von der eigenen Perspektive zu lösen und den Leser zu berücksichtigen. Trotz vorgegebener Sachstruktur bestehen teilweise große Schwierigkeiten, die Texte, besonders den formalen Aufbau, zu strukturieren. Die mangelnde Beherrschung sprachlicher Stilmittel führt zu einer undifferenzierten und / oder nicht angepassten Textproduktion. Besonders auffällig sind die vielen Fehler in Rechtschreibung und Grammatik.

Bezogen auf die vorliegenden Ergebnisse finden sich demgegenüber auch mehrere Kriterien, die, zumindest von einem Teil der Schüler, bereits gut beherrscht werden, so sind bis auf einen Schüler alle in der Lage gewesen, die besondere kommunikative Situation der Aufgabenstellung zu erkennen. Auch bei der Beurteilung sprachformaler Kriterien erwies sich, dass etwa die Hälfte der Schüler das Muster eines formellen Briefes in befriedigendem Maße beherrscht. Es gelingt vielen Jugendlichen, die eigene Sichtweise gut in den Text zu integrieren. Die inhaltliche Argumentationsstruktur – Beanstandung, Forderung, Konsequenz – wurde von ihnen meist folgerichtig gestaltet. Auf der Ebene der sprachlichen Angemessenheit treten noch Schwierigkeiten im situationsgemäßen Einsatz bestimmter schriftsprachlicher Konstruktionen auf, doch nur wenige der Schüler sind überhaupt nicht in der Lage, stilistisch einen formellen Brief zu gestalten.

Zusammenfassend muss allerdings davon ausgegangen werden, dass es im „Ernstfall" bei einem Großteil der getesteten Schüler, aufgrund verschiedenster mangelnder Fähigkeiten, zu Schwierigkeiten in der Verständigung gekommen wäre. Die Sprache wird im Hinblick auf ihre Vermittlerrolle zwischen Individuum und Gesellschaft in dieser speziellen Situation nicht adäquat genutzt. Doch die positive Entwicklung der Leistungen innerhalb der drei Klassenstufen und vor allem der deutliche „Sprung" zwischen Klasse acht und neun / zehn zeigen, dass durch die schulische Vermittlung einzelne Anforderungsbereiche deutlich gesteigert werden können.

Bereits aus der Beschreibung der Leistungen können erste Hilfen und Lernangebote abgeleitet werden. Differenziert nach Form, Inhalt und sprachlicher Angemessenheit wären hier folgende Punkte zu nennen:

Form

Hier sollte im Besonderen auf die Fehlerschwerpunkte „Ortsangabe" und „Betreffzeile" sowie auf die Umsetzung im konkreten Sprachprodukt (z. B. Platzierung) geachtet werden. Für die Festigung des Wissens kann z. B. mit Mustertexten und häufigen Wiederholungen mit modifizierten Sachverhalten gearbeitet werden. In diesem Zusammenhang bieten sich auch reale Situationen aus dem Lebensumfeld der Jugendlichen an.

Inhalt

Es muss an dieser Stelle vor allem an der Übernahme der Leserperspektive gearbeitet werden. Dies sollte nicht nur auf die Situation „Reklamationsbrief" beschränkt bleiben. Hier bieten sich Rollenspiele für verschiedenste alltägliche Gegebenheiten an. Im Weiteren könnten in Diskussionen Möglichkeiten erörtert werden, die sich eignen, eigene Standpunkte durchzusetzen. Generell sollten die Jugendlichen befähigt werden, Probleme mit Behörden, Firmen usw. sozial angemessen zu lösen. Wie die Untersuchung zeigt, kann hierbei an das Wissen und Können der Schüler angeknüpft werden.

Sprachliche Angemessenheit

Bei den Variablen der sprachlichen Qualität sind weitere Untersuchungen unabdingbar. Hier scheinen störungsspezifische Schwierigkeiten am stärksten zu wirken, so dass für diesen Bereich eher allgemeine Hinweise gegeben werden. Für die Lexik / Wortwahl sollte verstärkt an der Unterscheidung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit gearbeitet werden. Neben Übungen zu speziell schriftsprachlichen Satzkonstruktionen sollten Möglichkeiten zur Ausbildung einer metasprachlichen Kompetenz genutzt werden. Es bietet sich an dieser Stelle auch die Arbeit mit Mustertexten an. Auf der Textebene können, vorerst isoliert, bestimmte Textteile (z. B. Einleitung) und ihre typischen Funktionen erarbeitet werden. Auch Satzstrukturen sollten einzeln erarbeitet werden, bevor sie in den Textzusammenhang gestellt werden. Gene-

rell sollten in die schulische Vermittlung verstärkt Erkenntnisse der Schreibforschung, vor allem zu Textverarbeitungsstrategien, einbezogen werden. Die Schüler müssen befähigt werden, bestimmte Prozesse des Schreibens (z. B. Überarbeiten) selbstständig durchzuführen.

Literatur

Augst, G., Faigel, P. (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Becker-Mrotzek, M. (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Dannenbauer, M. (2002): Spezifische Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter. Die Sprachheilarbeit 47, 11-17.

Feilke, H. (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit Texte zu strukturieren. Der Deutschunterricht 40, 65-81.

Feilke, H. (1993): Schreibentwicklungsforschung. Diskussion Deutsch 129, 17-34.

Gormann, T. P., Purves, A. C., Degenhart, R. E. (1988): The IEA Study of Written Composition. Oxford: Pergamon Press.

Grzesik, J., Fischer, M. (1984): Was leisten Kriterien für die Aufsatzbeurteilung? Opladen: Westdeutscher Verlag.

Hofen, N. (1980): Messen und Beurteilen sprachlich-produktiver Leistungen im Deutschaufsatz. Dissertation. Mannheim.

Ingenkamp, K. (1989): Diagnostik in der Schule. Weinheim; Basel: Beltz.

Ingenkamp, K. (Hrsg.) (^{9}1995): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim; Basel: Beltz.

Ingenkamp, K. (^{4}1997): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim; Basel: Beltz.

Klicpera, C., Gräven, M., Gräven, G., Schabmann, A. (1994): Die Schwierigkeiten sprachentwicklungsgestörter Kinder beim Erlernen des Lesens und Schreibens: Ein Vergleich von sprachentwicklungsgestörten Kindern mit guten und schwachen Lesern aus der Volksschule und lernbehinderten Kindern aus der allgemeinen Sonderschule. Der Sprachheilpädagoge 26, 1-23.

Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Weinheim: Beltz.

Lehmann, R. H., Peek, R., Gänsfuß, R., Husfeld, V. (2002): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittstudie in Hamburg. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

Lehmann, R. H. (1990): Aufsatzbeurteilung – Forschungsstand und empirische Daten. In: *Ingenkamp, K., Jäger, R.* (Hrsg.): Tests und Trends. Jahrbuch der pädagogischen Diagnostik. Bd. 8 (64-94). Weinheim; Basel: Beltz.

Romonath, R. (2000): Reintegration von Absolventinnen und Absolventen der Sprachheilgrundschule in das Regelschulsystem. Aachen: Shaker.

Schneuwly, B. (1996): Der Nutzen psychologischer Schreibforschung für die Didaktik des Schreibens. In: *Feilke, H., Portmann, P. R.*: Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben (29-39). Stuttgart: Klett.

Schöler, H., Schakib-Ekbatan, K. (1995): Zur Persistenz von Sprachstörungen: Ein 10jähriger Längsschnitt neun spezifisch sprachentwicklungsgestörter Kinder. Heilpädagogische Forschung, XXI, (2), 77-84.

Vater, H. (^{2}1994): Einführung in die Textlinguistik. München: Fink.

Weber, A. (1973): Dialektik der Aufsatzbeurteilung. Donauwörth: Ludwig Auer.

www.sensjs.berlin.de (Internetseite der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin).

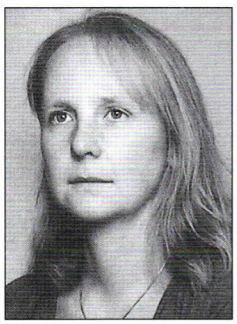
Anschriften der Verfasser

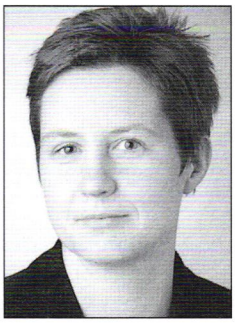
Astrid Neumann
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Astrid Neumann arbeitete fünf Jahre als Lehrerin an Gymnasien in Berlin und Brandenburg in den Fächern Deutsch und Russisch. Darüber hinaus ist sie seit 1999 Mitarbeiterin am Institut für empirische Bildungsforschung der Humboldt-Universität zu Berlin mit den Forschungsschwerpunkten „Lernkontexte", „Geschlechterunterschiede" und „Aufsatzbeurteilung".

Grit Uhlig
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Grit Uhlig studiert an der Humboldt-Universität zu Berlin Lehramt an Sonderschulen mit den Schwerpunkten Sprachbehindertenpädagogik und Verhaltensgestörtenpädagogik. Im Rahmen ihrer Staatsexamensarbeit führte sie die oben beschriebene Untersuchung durch.





Astrid Neumann, Grit Uhlig, Berlin

Schreiben Sprachheilschüler anders als Regelschüler[1]?

Eine vergleichende empirische Untersuchung zu spezifischen Fertigkeiten von Jugendlichen an Sprachheilschulen und Regelschulen in der Textproduktion am Beispiel eines formellen Briefes

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag ist der zweite Teil einer deskriptiven Studie zu Kompetenzen von Schülern der achten, neunten und zehnten Klasse an Sprachheilschulen bei der Produktion eines formellen Briefes (Reklamationsbrief). Im Mittelpunkt dieses Aufsatzes stehen die Unterschiede zwischen den Leistungen der Jugendlichen an Sprachheil- und Regelschulen.

Mit der Auswertung bestätigte sich nicht in allen Bereichen die allgemeine Erwartung, dass Sprachheilschüler unter dem Leistungsniveau der Regelschüler liegen. So zeigten sie unter formalem Aspekt ähnliches Können wie die Regelschüler. Bei der Bewertung der Inhaltsebene erreichten die Sprachheilschüler sogar ein besseres Ergebnis als die Hauptschüler an Regelschulen. Sie liegen fast gleich mit den Realschülern der Regelschule. Bei den Kriterien der sprachlichen Angemessenheit liegen die Werte der Sprachheilschüler erwartungsgemäß niedriger als bei den Schülern an Regelschulen. Allerdings verringern sich die Differenzen beim Vergleich mit den Leistungen der Hauptschüler (Regelschule). Am deutlichsten zeigen sich die Leistungsunterschiede in Orthographie und Grammatik.

Schlüsselwörter: vergleichende empirische Untersuchung, Jugendliche mit Sprachstörungsgenese, Regelschüler, Sekundarstufe I, Textproduktionskompetenz, formeller Brief, schreibproduktorientierte Auswertung, didaktische Überlegungen

Do students of logopaedic school write differently? A comparative empirical study of specific skills of students in logopaedic schools and other schools in the textual production of a formal letter.

Abstract

The following article is the second part of a descriptive study concerning the formal letter writing skills in writing a letter of complaint of students in the year 8, 9 and 10 at logopaedic schools. The main topic of the article are the differences between the results of students at logopaedic schools compared with the results of students at other schools: „Hauptschule" (regular high school – 1st level) and „Realschule" (regular high school - 2nd level).

The expectation that students at logopaedic schools should have a lower achievement level than the students at the other schools was not entirely confirmed by the evaluation. Concerning formal aspects the two groups of students possessed similar skills. In an evaluation of the content the students at logopaedic schools even had better results than students at „Hauptschulen" and nearly reached the same level as students at „Realschulen". Concerning linguistic adequacy the competence of the students at logopaedic schools was, as expected, lower than that of the students at other schools. However, in comparison with the results of the students at „Hauptschulen", the discrepancy is smaller. The greatest differences in achievement were observed in orthography and in grammar.

Keywords: comparing empirical study, young persons with speech disorders, regular students, year 8, 9, 10, text writing skills, formal letter, evaluation focussed on a written text, didactic reflections

1. Einleitung

Der Messung von Schülerleistungen folgt im Schulalltag die Leistungsbeurteilung meist anhand von Noten oder mündlichen Aussagen. Dazu muss das ermittelte Ergebnis der Leistungsmessung mit einer Bezugsnorm verglichen werden (vgl. *Rheinberg* 2001). In der Schule wird dabei häufig auf die Klasse als soziale Bezugsnorm zurückgegriffen. Problematisch erscheint diese Vorgehensweise in zweifacher Hinsicht. Zum einen fehlt den Lehrern bei der Einschätzung ihrer Schüler der Vergleich außerhalb der Klasse bzw. der Schule, zum anderen ist diese Situati-

[1] Unter dem Begriff „Regelschulen" werden Hauptschule, Realschule, Gesamtschule sowie das Gymnasium zusammengefasst. Die Begrifflichkeit ist in Abgrenzung zur Sprachheilschule zu sehen, wobei an der Sprachheilschule wiederum Schüler lernen, die nach dem Lehrplan der jeweiligen Regelschule (Haupt- oder Realschule) unterrichtet werden.

on im Hinblick auf z.B. Zugangsmöglichkeiten zu weiterführenden Schulen oder die Vergabemodalitäten von Ausbildungsplätzen kritisch zu betrachten. Die Leistungsbeurteilung orientiert sich am Leistungsniveau der Klasse, somit ist die Note weniger von der „wahren" Leistung abhängig, als vielmehr von der Klasse, in der man beurteilt wird (vgl. *Ingenkamp* 1997, 110).

Um diesen Problemen zu begegnen, wurden im ersten Beitrag (111-118) die Schülerleistungen mit einer inhaltlich verankerten Norm (sachliche Bezugsnorm) verglichen. Um die ermittelten Ergebnisse einordnen und interpretieren zu können, ist ein Vergleich mit Leistungen von Schülern an Regelschulen nun unabdingbar. Im Folgenden wird also der Frage nachgegangen:

Finden sich bei der Betrachtung der Leistungen von Schülern an Sprachheil- und Regelschulen Unterschiede bei der Realisierung eines formellen Briefes hinsichtlich kommunikativer, inhaltlicher, sprachformaler und sprachsystematischer Gesichtspunkte?

Somit stehen die Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Jugendlichen an Sprachheil- und Regelschulen im Mittelpunkt des Beitrags.

Die Punkte „Theoretische Positionierung" und „Beschreibung der Methode" gehen konform mit dem ersten Artikel zu dieser Arbeit und werden aus diesem Grund nicht nochmals ausgeführt.

2. Beschreibung der Probanden

Die Untersuchungsgruppe an Sprachheilschulen entspricht den Schülern an Sprachheilschulen im ersten Beitrag zu diesem Thema (S. 113).

An den Regelschulen bearbeiteten die Untersuchungsaufgabe 133 Schüler der neunten Klasse. Sie lernten an Haupt- (N=29), Real- (N=23) und Gesamtschulen (N=30) sowie am Gymnasium (N=50). Ein Schüler konnte keiner Schulart zugeordnet werden. Die Ungleichverteilung im Vergleich zu den Sprachheilschülern wie auch innerhalb der Gruppe der Regelschüler muss bei der Interpretation der Ergebnisse in jedem Fall beachtet werden.

3. Ergebnisse

Von den 108 Texten der Sprachheilschüler konnten drei Briefe nicht in die Auswertung einbezogen werden, an den Regelschulen gilt dies für fünf Schreiben. Von den 105 in die Auswertung einbezogenen Texten der Sprachheilschüler waren bis auf einen Schüler alle in der Lage, das Thema der Aufgabenstellung aufzunehmen und in ihrem Schreibprodukt den offiziellen Anlass erkennen zu lassen. Dies gelang von den 128 Schülern an Regelschulen sechs Schülern nicht, wobei fünf dieser Jugendlichen die Hauptschule besuchten und ein Schüler die Gesamtschule.

Sprachformale Kriterien

Diese Kriterien geben Auskunft darüber, inwieweit die Schüler bestimmte Formalien eines formellen Schreibens kennen und anwenden (z. B. Datum, Anrede, Betreffzeile, Adresse).

Betrachtet man die Verteilung der sprachformalen Kriterien (Abb. 1), so findet man bei den Regelschülern und bei den Schülern der Sprachheilschule eine ähnliche Aufteilung.

Von den 22 zu erreichenden Punkten haben ca. je 50% der Schüler der Sprachheilschulen und der Regelschulen 13 Punkte und weniger erhalten. Diese Schüler sind nur in unzureichendem Maße fähig, einen Reklamationsbrief formal korrekt zu gestalten. Störungen zwischen den Kommunikationspartnern sind unvermeidlich. Die Prozentzahlen der Regelschüler mit sehr guten und guten Werten entsprechen ebenfalls ungefähr den Zahlen der Sprachheilschule. Dieses Ergebnis ist weniger erstaunlich, als es auf den ersten Blick scheint, denn andere Schulformen legen nicht so großen Wert auf das Verfassen formal korrekter Schreiben wie die Sprachheilschulen (vgl. *Lehmann* u.a. 2002, 50-53). Dies bestätigt auch die Abbildung 2. In allen Schulformen finden sich bei einem Großteil der Schüler starke Defizite in diesem Bereich.

Die Zahlen unterstreichen die Bedeutung der schulischen Vermittlung für die Beherrschung sprachformaler Kriterien bestimmter Textsortenmuster durch die Schüler.

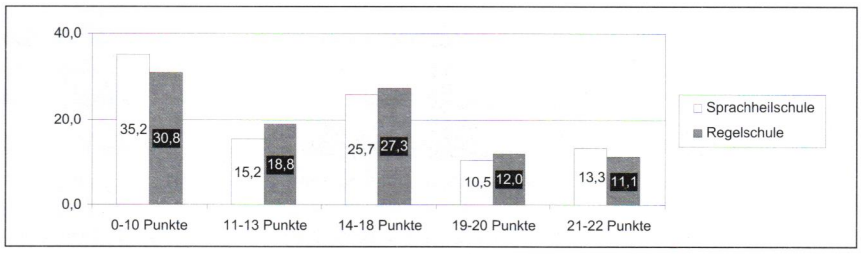


Abb. 1: Verteilung der Gesamtpunktzahl (in%) (Form)

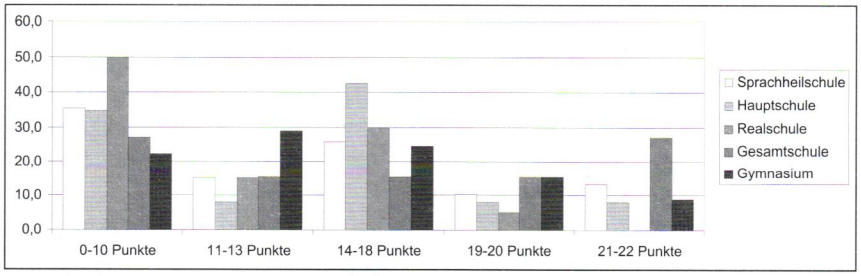


Abb. 2: Verteilung der Gesamtpunktzahl nach Schulform geordnet (in %) (Form)

Der Vergleich der Einzelergebnisse (Abb. 3) führt zu keinen neuen Erkenntnissen. Es finden sich bei den Regelschülern im Vergleich zu den Sprachheilschülern keine abweichenden Fehlerschwerpunkte im formalen Bereich des Textmusters. Die Schüler an Regelschulen haben ebenfalls Schwierigkeiten bei der Platzierung sprachlicher Mittel im Sprachprodukt sowie bei der Angabe von Ort und Datum (vgl. 1. Teil).

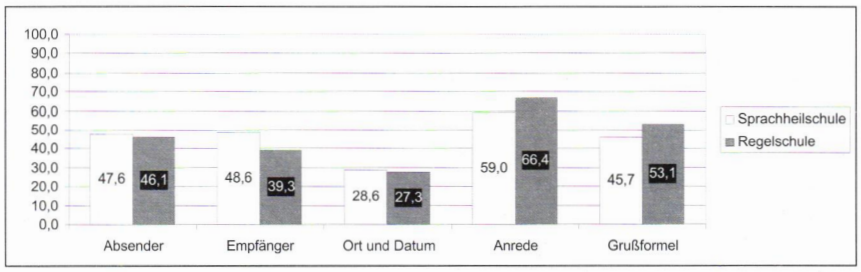


Abb. 3: Schüler mit korrekt realisierter Aufgabenstellung (in %) (Form)

	Sprachheilschule	Hauptschule	Realschule	Gesamtschule	Gymnasium
Mittelwert	6,9	4,7	7,1	8,4	8,7
Standard-abweichung	2,7	2,3	2,8	3,1	2,1
Minimum	0,0	1,0	1,0	3,0	4,0
Maximum	13,0	10,0	12,0	15,0	14,0

Tabelle 1: Mittelwerte der Skala „Inhalt" nach Schulformen aufgeschlüsselt

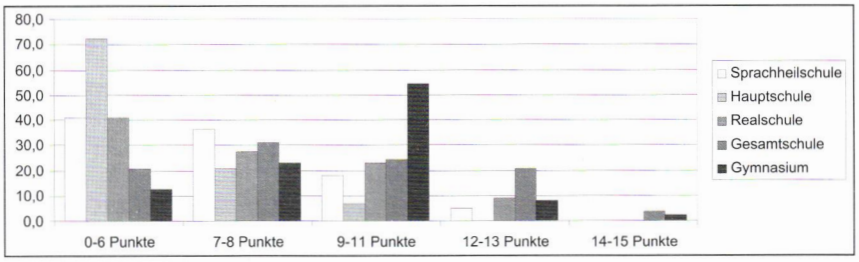


Abb. 4: Verteilung der Gesamtpunktzahl nach Schulform geordnet (in %) (Inhalt)

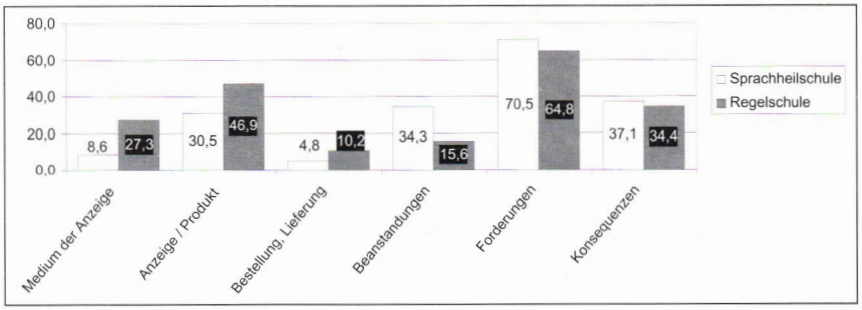


Abb. 5: Schüler mit korrekt realisierter Aufgabenstellung nach Schulform geordnet (in %) (Inhalt)

Inhalt und Argumentation

Die Bewertung der Inhaltsebene zeigt zum einen, wie gut die Schüler Informationen aus der Aufgabenstellung für ihr eigenes Schreiben nutzen, zum anderen, wie sie sich in die Situation des Lesers einfühlen können und inwieweit sie in der Lage sind, eigene Bedürfnisse schriftlich zu formulieren.

Die Schüler konnten hier insgesamt 15 Punkte erhalten. Die Resultate der Sprachheilschüler isoliert betrachtet erschienen insgesamt unbefriedigend (vgl. 1. Teil). Setzt man die Zahlen nun aber mit den Ergebnissen der Regelschüler in Beziehung, relativiert sich die Einschätzung über die Leistungen der Sprachheilschüler.

Bereits der Vergleich der Mittelwerte zwischen den Sprachheilschülern und den Regelschülern bringt ein unerwartetes Ergebnis (Tab. 1).

Die Schüler der Sprachheilschule erreichten ein um über zwei Punkte besseres Ergebnis als die Hauptschüler an Regelschulen. Sie liegen damit fast gleich mit den Realschülern der Regelschule. An der Hauptschule (Regelschule) erreichte kein einziger Schüler ein sehr gutes oder gutes Ergebnis, weitaus mehr Schüler als an der Sprachheilschulen lagen im untersten Bereich der Auswertung (Abb. 4).

Die Verteilung der Gesamtpunktzahl (Abb. 4) lässt für alle Schulformen, zumindest bei einem Teil der Schüler, Defizite bei der Realisierung eines formellen Schreibens auf inhaltlicher Ebene vermuten.

Aus den Resultaten kann eine wichtige Schlussfolgerung gezogen werden. Es erscheint notwendig, dem Verfassen formeller Briefe in Bezug auf ihren Inhalt im Unterricht mehr Gewicht zu verleihen. Alle Schüler stehen in naher Zukunft vor der Aufgabe, Briefe in ähnlicher Art und Weise zu erstellen (z. B. Bewerbungsschreiben). Briefe mit der Hälfte der erforderlichen Angaben sind für den Leser nur in Grundzügen verständlich. Die fehlenden Informationen wirken kommunikationsbelastend und der Schreiber erreicht unter Umständen sein Ziel nicht.

Der Vergleich der Einzelergebnisse (Abb. 5) führt, immer unter Berücksichtigung der Schülerverteilung, zu einer interessanten Beobachtung.

Offensichtlich benutzen die Regelschüler in ihren Briefen häufiger Elemente, die dem Leser notwendige Informationen zum anschließend geschilderten Problem liefern (z. B. Medium der Anzeige, Produkt). Die Regelschüler arbeiten also in einem stärkeren Maße leserorientiert, wohingegen die eigene Sichtweise (z. B. Beanstandung, Forderung) von den Schülern an Sprachheilschulen etwas treffender vertreten wird.

Textaufbau und sprachliche Angemessenheit

Mit Hilfe von Ratingskalen wurden grundlegende Fähigkeiten des Schreibens (Grammatik, Orthographie, Satzbau) sowie auf die Aufgabe bezogene Kriterien (Textaufbau, Stil, Wortwahl) erfasst. Die Bewertung auf den Skalen erfolgt in fünf Stufen, wobei Stufe 5 die beste Leistung dokumentiert.

Die Werte der Sprachheilschüler liegen durchschnittlich einen reichlichen halben Punkt unter denen der Regelschüler, allerdings weichen die Kriterien „Orthographie" und „Grammatik" weit stärker ab (Abb. 6).

Vergleicht man die Ergebnisse der Sprachheilschüler nur mit denen der Hauptschüler (Regelschule), stellt sich die Situation verändert dar (Abb. 6). Hier liegen die Zahlen im Stil nur leicht über den Sprachheilschulen, im Textaufbau und im Satzbau hingegen erreichten die Sprachheilschüler leicht bessere Werte. Gleichzeitig bleibt ein verringerter, aber weiterhin deutlicher Unterschied in Orthographie und Grammatik bestehen.

Insgesamt betrachtet zeigen sich bei den Kriterien der Skalenauswertung die speziellen Schwierigkeiten der Schüler mit einer Sprachstörungsgenese. Darüber dürfen auch die geringen Unterschiede zu den Daten der Hauptschule (Regelschule) nicht hinweg täuschen. War es den Sprachheilschülern möglich, in den anderen beiden Auswertungskategorien gleiche bzw. sogar deutlich bessere Ergebnisse als die Hauptschüler (Regelschule) zu erreichen, so gelingt ihnen das hier, trotz besonderer Lernbedingungen, nur bei einigen Skalen. Darüber hinaus darf nicht vergessen werden, dass die Ergebnisse der Sprachheil- wie auch der Hauptschule im unteren Leistungsbereich liegen. Besonders auffallend sind im Vergleich zu den anderen Kriterien die geringen Werte in Orthographie und Grammatik. In diesem Zusammenhang sei auf die interne Konsistenz der Skalen der sprachlichen Angemessenheit verwiesen. Wird die Berechnung bei den Schülern an Regelschulen ohne die Orthographie- und Grammatikskala durchgeführt, ändert sich der Wert nicht (α=0,91 zu α=0,91). Im Gegensatz dazu erhöht sich bei Schülern an Sprachheilschulen Alpha von α=0,85 auf α=0,88. Demnach stehen bei diesen Schülern die Leistungen in Orthographie und Grammatik stärker getrennt von den Ergebnissen der anderen sprachlichen Kompetenzen, und es bestätigt sich somit erneut die „Sonderstellung" der beiden Kategorien (siehe 1. Teil).

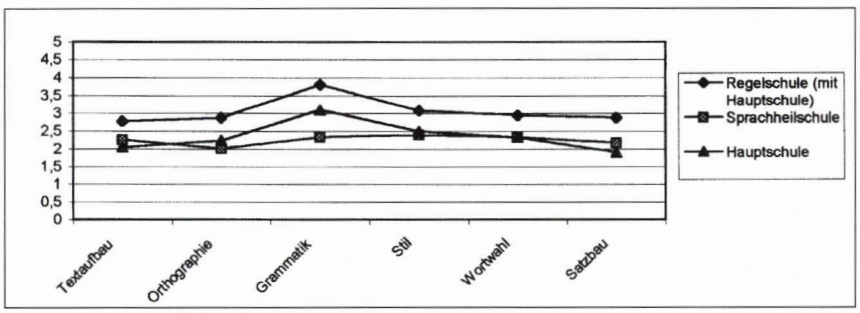
Für die leicht besseren Werte der Sprachheilschüler im Vergleich zu den Hauptschülern (Regelschule) im Textaufbau und im Satzbau könnten Übungseffekte verantwortlich sein. Stil hingegen ist, neben der angemessenen Einschätzung der Situation, eng mit einem gewissen Sprachgefühl verbunden. Dies ist bei Schülern mit einer Sprachstörungsgenese oft nicht genügend entwickelt und lässt sich in der Schule nicht im primären Lernprozess vermitteln.

Darstellung der Gesamtergebnisse

Um die Einzelergebnisse zusammenfassend darzustellen, wurde ein Gesamtindex erstellt. Dazu wurde die Anzahl der zusammengefassten Form-, Inhalts- und Skalenpunkte (Textaufbau und sprachliche Angemessenheit) in den Bereich von null bis hundert transformiert. Dabei wurden die Form- und Skalenpunkte einfach und die Inhaltspunkte zweifach gewichtet. Somit liegt das Augenmerk schwerpunktmäßig auf der inhaltlichen Aussage des Schreibens. Dieses Vorgehen erscheint realitätsnäher als eine Gleichgewichtung.

Im Folgenden werden zuerst die Ergebnisse der Sprachheilschüler dargestellt, um sie anschließend mit denen der Regelschüler zu vergleichen.

Der Mittelwert des Gesamtindex ergibt 45,9 (Standardabweichung: 14,1), wobei das Minimum 7,7 und das Maximum 77,6 betragen. Das bedeutet, dass die Schüler durchschnittlich weniger als



	Textaufbau	Orthographie	Grammatik	Stil	Wortwahl	Satzbau
Sprachheilschule	2,26	2,01	2,34	2,40	2,34	2,18
Regelschule	2,77	2,87	3,81	3,07	2,94	2,88
Hauptschule	2,05	2,24	3,09	2,50	2,33	1,91

Abb. 6: Mittelwerte der einzelnen Bewertungskriterien (Skalen)

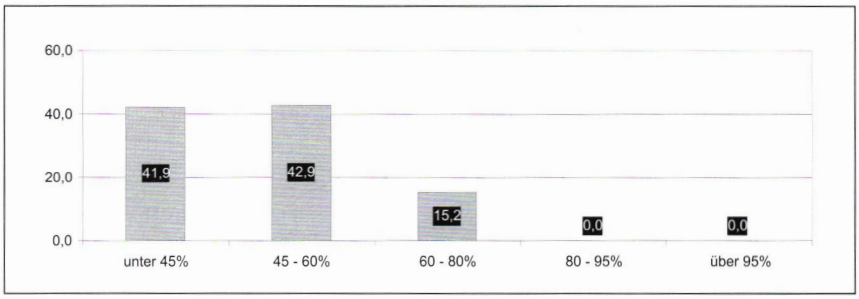


Abb. 7: Verteilung der Gesamtpunktzahl bei den Schülern an Sprachheilschulen (in %) (Gesamtindex)

	Sprachheilschule	Hauptschule	Realschule	Gesamtschule	Gymnasium
Mittelwert	45,9	43,0	47,6	60,2	61,6
Standardabweichung	14,1	13,0	12,8	18,1	9,6
Minimum	7,7	13,8	20,5	28,6	37,6
Maximum	77,6	67,8	73,1	92,4	84,0

Tabelle 2: Mittelwert des Gesamtindex nach Schulformen aufgeschlüsselt

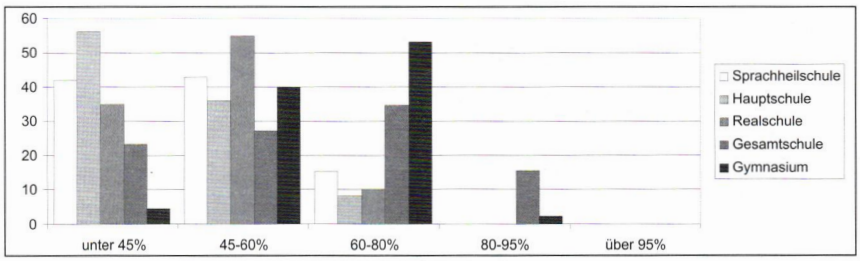


Abb. 8: Verteilung der Gesamtpunktzahl nach Schulformen geordnet (in %) (Gesamtindex)

die Hälfte der Gesamtpunkte erreicht haben. Die obere Abbildung (Abb. 7) zeigt die Verteilung der Gesamtpunktzahl noch deutlicher. Als Abschnitte wurden die Vorgaben für die Verteilung der schulischen Noten verwendet (unter 45%: Note 5; 45-60%: Note 4; 60-80%: Note3; 80-95%: Note 2; über 95%: Note 1). Mit Hilfe der Abbildung kann man sich ein abschließendes Bild von den Leistungen der Sprachheilschüler machen.

Die folgende Tabelle (Tab. 2) zeigt, dass die Ergebnisse der Sprachheilschüler insgesamt betrachtet am ehesten mit den Leistungen der Realschule (Regelschule) verglichen werden können. Gleichzeitig fällt das große Leistungsgefälle, die Streuung ist lediglich an der Gesamtschule größer, an der Sprachheilschule ins Auge, wobei hier nochmals auf die Zusammenstellung der Untersuchungsgruppe verwiesen werden soll.

Abschließend soll die Verteilung der Gesamtpunktzahl des Gesamtindex für die einzelnen Schulformen betrachtet werden (Abb. 8).

Es finden sich in allen Schulformen Schüler, die die notwendigen Anforderungen an einen formellen Brief in sprachformaler, inhaltlicher und sprachsystematischer Hinsicht nur unzureichend erfüllen. Kein Schüler erreichte über 95% der Gesamtpunktzahl. Die Sprachheilschüler liegen mit ihren Leistungen zwischen den Schülern der Haupt- und Realschule (Regelschule).

Diskussion

Nachdem im ersten Teil der Untersuchung die Ergebnisse der Schüler an Sprachheilschulen anhand einer inhaltlichen Norm überprüft wurden, stand in diesem Beitrag der Vergleich zwischen den Leistungen der Sprachheilschüler und der Regelschüler im Vordergrund.

Die Gegenüberstellung brachte, zumindest teilweise, ein eher unerwartetes Ergebnis. Die Sprachheilschüler lagen mit ihren Ergebnissen auf sprachformaler und inhaltlicher Ebene zwischen den Leistungen der Haupt- und Realschüler (Regelschule). Hier konnten bei den Schülern an Sprachheilschulen im Vergleich zu den Regelschülern keine spezifischen Schwierigkeiten nachgewiesen werden. Spezifische Probleme der Sprachheilschüler treten aber offensichtlich bei den Skalen der sprachlichen Qualität auf. Vor allem die Werte in Orthographie und Grammatik weichen auffallend nach unten ab. Besondere Schwierigkeiten in diesem Bereich bestätigen auch die Korrelationswerte zwischen den einzelnen Skalen und der veränderte Alphawert der Ratingskala ohne die Variablen Rechtschreibung und Grammatik.

Die Schwierigkeiten, die die Schüler aller Schulformen vor allem auf inhaltlicher und kommunikativer Ebene zeigten, stimmen eher mit Modellen der Schreibprozessentwicklung überein, die davon ausgehen, dass das Schreiben unter kommunikativem Gesichtspunkt und die Orientierung an Textmustern erst ab ca. 15 Jahren vollzogen werden kann (*Feilke* 1996). Demgegenüber sprechen andere Autoren von einem Zeitpunkt um 12 Jahre (*Bereiter* 1980). Das erste Modell würde demnach für die untersuchten Sprachheilschüler einen zum Teil verzögerten, aber vergleichbaren Prozess vermuten lassen. Vorstellung zwei hingegen spricht für

einen verzögerten und teilweise qualitativ anderen Prozess.

Mit den Ergebnissen werden zum einen andere Untersuchungen und Umfragen bestätigt, die bei einem hohen Prozentsatz (ca. 75%) der Schüler mit einer Sprachstörungsgenese Probleme bei der Textproduktion feststellten (vgl. *Romonath* 2000). Zum anderen verweisen die Daten auf die Wichtigkeit, eine differenzierte Beurteilung der Schülertexte vorzunehmen, um bei der Bewertung einer Überlagerung kognitiver Leistungen durch sprachliche Defizite vorzubeugen. Weiterhin gelang es durch die vergleichende Untersuchung, die Leistungen der Sprachheilschüler besser einzuordnen. So finden sich in allen Schulformen Schüler, denen die Realisierung der Aufgabe nur teilweise gelang. Dies darf wiederum nicht darüber hinweg täuschen, dass die Leistungen vieler Schüler dem inhaltlich verankerten Bewertungsmaßstab (sachliche Bezugsnorm) nur ungenügend entsprachen.

Die Arbeit bietet eine ausführliche Beschreibung der Lernstände der untersuchten Sprachheilschüler für ein konkretes Schreibprodukt. Damit reiht sie sich in eine Forschungsrichtung ein, die innerhalb der Sprachheilpädagogik die Schule und ihre besonderen Anforderungen an die Schüler wieder stärker in den Blickpunkt rückt (vgl. *Romonath* 2001). Die Beobachtung und Erfassung von Leistungen der Schüler ist eine erste Voraussetzung, um den Schülern mit einer Sprachstörungsgenese entsprechend ihren intellektuellen Fähigkeiten Bildung zu ermöglichen.

Die vorgestellte Untersuchung kann sich in ihren Aussagen nur auf den untersuchten Lerngegenstand und die untersuchte Schülergruppe beschränken, so dass die Ergebnisse nicht generalisiert werden dürfen. Es müssen sich Überlegungen und empirische Arbeiten zu Fragen bestimmter Lehr- und Lernsituationen, zu Lernbedingungen, und vor allem zu störungsspezifischen Schwierigkeiten anschließen. Erst mit einem umfassenden Wissen über die Thematik und unter Einbeziehung individueller Merkmale können effektive und spezielle Fördermaßnahmen entwickelt werden. Für auf die Problematik der Sprachheilschule ausgerichtete Forschungsarbeiten sollte die sprachliche Qualität der Texte differenzierter betrachtet werden. Dies ist notwendig, um Fehlerschwerpunkte der Sprachheilschüler genau zu identifizieren und sie wiederum in Verbindung zu Lernständen, Sprachstörungen usw. zu setzen. Besonders im Bereich Orthographie und Grammatik müssen Wege gefunden werden, eine Brücke zwischen den Anforderungen der Schule und dem eingeschränkten sprachlichen Können der Schüler herzustellen. Um Entwicklungen der Schreibfähigkeit bei Sprachheilschülern beschreiben zu können, sind qualitative und quantitative Längsschnittstudien mit größeren Probandenzahlen notwendig. Nur so werden Entwicklungsbrüche bzw. -verzögerungen sichtbar. Hierbei ist eine ausführliche Diagnostik der Sprachstörung für die Erkennung störungsspezifischer Schwierigkeiten unabdingbar. Weiterhin muss das Lernumfeld der Schüler in Untersuchungen einbezogen werden, so können z. B. klassenspezifische Effekte geprüft werden. In Hinblick auf Vergleiche mit den Schülern an Regelschulen ist die gezielte Gegenüberstellung von Leistungen bei verschiedensten Texten erforderlich.

Literatur

Bereiter, C. (1980): Development in Writing. In: *Gregg, L. W., Steinberg, E. R.:* Cognitive Processes in Writing (73-93). Hillsdale; u.a.: L. Erlbaum Associates.

Feilke, H. (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: *Günther, H., Ludwig, O.* (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Berlin (1178-1191); New York: de Gruyter.

Ingenkamp, K. ([4]1997): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim; Basel: Beltz.

Lehmann, R. H., Peek, R., Gänsfuß, R., Husfeld, V. (2002): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittstudie in Hamburg. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

Rheinberg, F. (2001): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: *Weinert, F.E.* (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen (59-71). Weinheim; u.a.: Beltz.

Romonath, R. (2000): Reintegration von Absolventinnen und Absolventen der Sprachheilgrundschule in das Regelschulsystem. Aachen: Shaker.

Romonath, R. (2001): Schule als Sprachlernort – Sprachstörung als Lernschwierigkeit. Die Sprachheilarbeit Jg. 46 (4), 155-163.

Anschriften der Verfasser

Astrid Neumann
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Astrid Neumann arbeitete fünf Jahre als Lehrerin an Gymnasien in Berlin und Brandenburg in den Fächern Deutsch und Russisch. Darüber hinaus ist sie seit 1999 Mitarbeiterin am Institut für empirische Bildungsforschung der Humboldt-Universität zu Berlin mit den Forschungsschwerpunkten „Lernkontexte", „Geschlechterunterschiede" und „Aufsatzbeurteilung".

Grit Uhlig
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Grit Uhlig studiert an der Humboldt-Universität zu Berlin Lehramt an Sonderschulen mit den Schwerpunkten Sprachbehindertenpädagogik und Verhaltensgestörtenpädagogik. Im Rahmen ihrer Staatsexamensarbeit führte sie die oben beschriebene Untersuchung durch.

Neuausgabe April 2004

Barbara Giel / Monika Tillmanns-Karus

Kölner Diagnostikbogen für Myofunktionelle Störungen

Mit Handanweisung

Der Kölner Diagnostikbogen für Myofunktionelle Störungen (KDMS) wurde für alle Berufsgruppen entwickelt, die sich mit Abweichungen im Orofazialen Komplex beschäftigen.
Er bezieht bewusst die interdisziplinäre Diagnostik durch den Kieferorthopäden und Hals-Nasen-Ohrenarzt mit ein. Als Besonderheit des KDMS ist die ausführliche Handanweisung zu nennen, die speziell den Kolleginnen und Kollegen, die sich in die Thematik einarbeiten eine Hilfestellung sein soll.
In dem übersichtlichen Diagnostikbogen werden auf vier Seiten die Ergebnisse der Befunderhebung schnell erfassbar dokumentiert. Im Sinne einer transparenten und kundenorientierten Vorgehensweise sind die Kopiervorlagen "Klientenaufklärung" und "Therapievertrag" qualitätssichernde Elemente für jede Praxis. Sie dokumentieren auch die Zwischen- und Endbilanzierung einer jeden Myofunktionellen Therapie und dienen der Motivationssteigerung der Patienten. Eine weitere Kopiervorlage ist die "Therapieurkunde", die nach Abschluss der Therapie den Erfolg würdigt und sichtbar dokumentiert. Insgesamt stellt der Kölner Diagnostikbogen für Myofunktionelle Störungen ein innovatives und umfassendes Befunderhebungssystem dar.

◆ 2004, 32 S. (inkl. 7 S. Formular-Kopiervorlagen), Format DIN A4, Ringbindung, ISBN 3-8080-0556-4,

Bestell-Nr. 1924, € 15,30

verlag modernes lernen
Hohe Str. 39 • D-44139 Dortmund
Tel.: (0231) 12 80 08 • FAX: (0231) 12 56 40

CALL FOR PAPERS

Das Schwerpunktthema des 34. Jahreskongresses in Kassel vom 26. – 28. Mai 2005 heißt:

Früh erkennen – begründet handeln

Prävention und evidenzbasierte Praxis in der Logopädie

▸ **Prävention und evidenzbasierte Praxis** sind gegenwärtig viel gebrauchte Begriffe. Vorsorge vor einer SES? Einer Aphasie? Einer Stimmstörung? Greifen die allenthalben eingeführten Screening-Verfahren, Elternberatungen und Trainingsmaßnahmen für ErzieherInnen? Beugen Stimmtraining und Entspannung dem stimmlichen burn-out vor? Hat logopädisches Handeln einen grundlegend präventiven Charakter? Welche Konzepte von Prävention stehen dabei „Pate"? Zeigt sich Evidenz allein an Hand der „Doppel-Blind-Studie"?

▸ Der **dbl** lädt Fachleute aus Logopädie, Linguistik, Medizin, Psychologie und verwandten Bereichen herzlich ein, aktuelle Beiträge zum Thema **Prävention und evidenzbasierte Praxis in der Logopädie** oder zu anderen **aktuellen Arbeitsergebnissen der Logopädie** zu präsentieren. Gerade aufgrund des schwierigen Nachweises von Effizienz und Effektivität vieler Behandlungsverfahren braucht die Logopädie eine lebendige Diskussion zwischen Grundlagenforschung und Anwendung.

▸ Erbeten werden **wissenschaftliche Vorträge/ Falldarstellungen** (30 Minuten) zu speziellen Themen anhand einer empirischen Studie (Einzelfall-, Gruppenstudien) und **Methoden-Vorstellungen** (30 Minuten), die aktuelle logopädische oder logopädierelevante Methoden zur Diskussion stellen und/oder Ergebnisse langjähriger Erfahrung präsentieren.

▸ Zur **Anmeldung** senden Sie bitte eine **Kurzfassung** des Vortrags als Datei (MS Word) auf Diskette oder als E-Mail-Anhang mit den folgenden Angaben an die Geschäftsstelle: Titel, Autor(en), Institution mit vollständiger Anschrift inklusive E-Mail-Adresse, Text (maximal 2 Seiten inklusive Literaturangaben/maximal 5 Titel), benötigte Medien, gewünschte Rubrik. Das Abstract sollte über das Ziel der Studie oder Therapiemethode, die Methode bzw. das Therapieverfahren sowie über wesentliche Ergebnisse und Diskussionsaspekte Auskunft geben. (Weitere Informationen zum Abstract unter www.dbl-ev.de)

Einreichtermin: bis spätestens 15.10.2004
Verständigung über Annahme erfolgt voraussichtlich bis 31.12.2004

Einsenden an:

dbl Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.

Geschäftsstelle: **dbl**, Augustinusstr. 11a, 50226 Frechen,
Telefon: 02234.69 11 53, Telefax: 02234.96 51 10,
E-Mail: info@dbl-ev.de, Internet: http://www.dbl-ev.de
Kennwort: Kongress 2005

Ernst G. de Langen, Bad Griesbach / Potsdam

Variationen in der Beherrschung der Orthographie bei Alphabeten und ihre Bedeutung für die Diagnostik bei erworbenen Schreibstörungen*

Zusammenfassung

Eine Standardaufgabe in der sprachtherapeutischen Diagnostik bei aphasischen Patienten ist die Untersuchung der Schreibleistung. Die Normierung standardisierter Tests sagt uns, was normal und was pathologisch ist. Die Beherrschung der Orthographie bei Alphabeten ist jedoch durchaus heterogener als Normierungsstichproben vermuten lassen, weil die Definition von 'Alphabeten' im Gegensatz zu der von 'Analphabeten' unzureichend und deshalb noch nicht vollends geklärt ist. Die qualitative Analyse eines großen Korpus von Rechtschreibfehlern alphabetisierter Probanden soll helfen, die breite Norm von der Pathologie zu unterscheiden. Es wird eine typologische Fehlerklassifikation erstellt, die für die Differentialdiagnostik zwischen prämorbiden Rechtschreibfehlern und agraphischen Symptomen zuverlässige Anhaltspunkte enthält.

Schlüsselwörter: Orthographie – Rechtschreibschwäche – Agraphie

Variations of spelling abilities in a literate population and their significance with relation to the assessment of acquired writing disorders

Abstract

A standard task in the assessment of aphasic patients is to test the writing abilities. Normative data tell us what is normal and what is pathological. Spelling abilties in literate people are, however, rather heterogeneous. Normative samples are not always reliable because there is no satisfactory definition of 'literate' in contrast to the consensus about 'illiterate'. A qualitative analysis of a large corpus of spelling errors of literate controls should help to differentiate the norm from pathology. A typological classification of errors is proposed in order to establish reliable criteria for the differential diagnosis of premorbid spelling errors and agraphic symptoms.

Keywords: Spelling – Developmental dysgraphia – Agraphia

1. Einleitung

Nach der Definition der UNESCO ist ein funktionaler Alphabet eine Person, die das Wissen und die Fähigkeit in Lesen und Schreiben erlangt hat, die sie in die Lage versetzen, gleichberechtigt an den gesellschaftlichen Aktivitäten ihres Kulturkreises teilnehmen zu können (*Gray*, 1956). Diese Definition muß als unbefriedigend gelten, weil es bislang keine objektiven Kriterien gibt, eine solche Kompetenz zuverlässig zu messen. Kaum eine kognitive Leistung erweist sich in der Gesamtpopulation der Alphabeten so heterogen wie die Beherrschung der Orthographie. Auf einem langgestreckten Kontinuum finden sich in einer Bevölkerung, bei der die allgemeine Schulpflicht im Grundgesetz verankert ist, funktionale und soziale Analphabeten, (Spät)Legastheniker, ungeübte Alphabeten, unsichere Rechtschreiber und kompetente Schreiber mit 'slips of the pen'. *Die Frankfurter Rundschau* (18.11.2003, Nr. 269) berichtete in einer Beilage ausführlich über das Problem des funktionalen Analphabetismus, in der der Bundesverband Alphabetisierung e.V. die Zahl von etwa vier Millionen funktionalen Analphabeten in Deutschland nennt. Auch wenn andere, konservativere Schätzungen von einer etwas niedrigeren Zahl ausgehen, handelt es sich aber dennoch um ein großes, in der Gesellschaft weitgehend verschwiegenes Problem. Bei entsprechender Befragung würden die meisten angeben, daß sie 'schreiben können', die wenigsten würden hier von sich aus deutliche Einschränkungen machen.

* Dieser Artikel erscheint – aus guten Gründen – in der 'alten' Rechtschreibung

Erst auf intensives Befragen hin wird möglicherweise eingestanden, daß die Beherrschung der Orthographie defizitär ist. Dies trifft auch auf hirngeschädigte Patienten zu, bei denen aber eine intensive Befragung oft nicht hinreichend möglich ist. Hier muß durch Fremdanamnese oder durch die Evaluation prämorbider Schriftproben der tatsächliche Leistungsstand festgestellt werden. Das Thema ist aus der Sicht der Sprachtherapie in der neuropsychologischen Rehabilitation aus zwei Gründen außerordentlich relevant.

1. In der gängigen Aphasiediagnostik wird die Entscheidung, ob (noch) eine Aphasie und damit ggf. auch eine Agraphie vorliegt, u.a. anhand der Leistungen im Aachener Aphasie Test (AAT) (*Huber* et al. 1983) im Untertest Schriftsprache getroffen. Die Punktzahl, die ein Proband aufgrund der Normierungsstichprobe für eine Einstufung im nichtpathologischen Bereich erreichen muß, ist relativ hoch. Sie wird von vielen Probanden, auch von nicht-hirngeschädigten, oft nicht erreicht, obwohl tatsächlich keine erworbene (Schrift-) Sprachstörung vorliegt.

2. In der Diagnostik von erworbenen Störungen der Schriftsprache ist es außerordentlich wichtig, zwischen prämorbiden Störungen bzw. Schwächen einerseits und durch eine Hirnschädigung erworbenen Defiziten andererseits zu unterscheiden. Der mögliche Anteil an bereits prämorbid vorhandenen Unzulänglichkeiten im Umgang mit Schriftsprache, besonders beim Schreiben, ist mitentscheidend bei der Festlegung des Therapieziels. Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nicht bereits vor dem hirnschädigenden Ereignis erworben und durch regelmäßige Anwendung weitgehend automatisiert wurden, dürften höchstwahrscheinlich im Rahmen einer sprachtherapeutischen Behandlung nicht herstellbar sein.

Bei der Analyse von Fehlleistungen ist es wichtig, die Typologie entwicklungsbedingter Fehler genau zu kennen und erkennen zu können. Zwar gibt es einige Überschneidungen mit der Typologie aphasisch-agraphischer Fehlleistungen, in der Systematik des Auftretens sind aber meist deutliche Unterschiede erkennbar.

Für die deutsche Sprache gibt es lediglich Analysen von Rechtschreibfehlern bei Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter, wie zum Beispiel die Untersuchung bei 190 Viertkläßlern aus 96 Klassen 66 Hamburger Grundschulen von *Balhorn* und *Vieluf* (1985). Anhand ausgewählter Beispiele analysieren sie die Fehlleistungen und versuchen so, „das orthographische System in der Perspektive des Lerners begreifen zu lernen". In einer weiteren Untersuchung (*Balhorn / Vieluf* 1987) bei 163 Berufsschülern wurde festgestellt, daß es in deren Texten mit 55.261 Textwörtern einen Fehleranteil von 2,7 % gab mit einem Rechtschreibfehleranteil von 1,2 %. Für Erwachsene, die als Population mit den hier relevanten hirngeschädigten Patienten vergleichbar sind, gibt es solche Analysen nicht. Aus diesem Grunde wurde ein umfangreicher Fehlerkorpus empirisch erhoben und qualitativ ausgewertet. Ziel der Untersuchung ist es, die charakteristischen Rechtschreibfehler bei einer Population, die sich freiwillig der Möglichkeit der schriftlichen Kommunikation bedient, zu kennzeichnen. Die Ergebnisse werden hier dargestellt und es wird der Versuch unternommen, eine Klassifikation der Fehlleistungen zu erstellen, die wir in einer Population von prämorbid alphabetisierten Patienten mit erworbener Hirnschädigung erwarten können.

2. Methode der Datenerhebung

Das Ziel bei der Erhebung eines Korpus von Rechtschreibfehlern war die Analyse der Fehlermuster, die aufgrund von unzureichenden Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten bei der Rechtschreibung entstehen. Es wird ausdrücklich auf eine Einteilung in 'legasthen' und 'nichtlegasthen' verzichtet, weil es zum einen nicht möglich war, alle (unwissenden) Probanden durch ein standardisiertes Untersuchungsverfahren entsprechend zu klassifizieren, zum anderen es, ausgehend von dem oben erwähnten Kontinuum, das sich vom funktionalen bzw. sozialen Halbanalphabetismus über Legasthenie bis zur Unsicherheit in der Rechtschreibung erstreckt, nicht möglich ist, jeweils eine sichere Trennung zwischen den einzelnen Abstufungen statistisch valide vorzunehmen. Es ist auch nicht das Ziel, cut-off scores für eine solche Kontinuumseinteilung zu erstellen, sondern das Anliegen ist vielmehr, typische Fehlermuster beim Schreiben zu identifizieren und dadurch eine Möglichkeit zu schaffen, in der Untersuchung von Patienten mit einer durch eine Hirnschädigung erworbenen Schreibstörung eine differentialdiagnostische Unterscheidung zwischen agraphischen Symptomen und Fehlleistungen prämorbider Natur zu treffen.

Der Korpus von Rechtschreibfehlern wurde durch die Analyse von handschriftlichen Angaben in einem Fragebogen über den Aufenthalt in einer Rehabilitationsklinik erstellt. Dieser Fragebogen existierte also bereits und wurde nicht primär für den Zweck einer Fehlerkorpuserhebung entwickelt. Für die Erhebung wurden die von ca. 6500 Patienten ausgefüllten Fragebögen über einen Zeitraum von sieben Jahren kontinuierlich ausgewertet. Die Patienten unterzogen sich einer Rehabilitationsbehandlung aufgrund einer orthopädischen, peripher-neurologischen, internistischen oder psychosomatischen Indikation. Ausgeschlossen wurden Patienten mit einer Erkrankung des zentralen Nervensystems und Patienten, für die die deutsche Sprache eine Fremdsprache war. Der Umfang des erhobenen Korpus beträgt insgesamt 1774 Wörter.

Der Vorteil der Erhebung eines Fehlerkorpus anhand der schriftlichen Beantwortung eines Standardfragebogens liegt zum einen darin, daß zwangsläufig bestimmte Wörter durch die semantische Enge der Fragestellung immer wieder vorkommen, wodurch sich aufgrund der Auftretenshäufigkeit Vergleichsmöglichkeiten pro Item ergeben, zum anderen auch darin, daß durch die sich aus dem situativen Zusammenhang ergebende Verwendung von Fremdwörtern aus dem medizinisch-therapeutischen Bereich auch die Bewertung der Leistung bei zum Teil niedrigfrequen-

ten Wörtern möglich ist. Beim spontanen und weniger stimulusgebundenen Schreiben besteht nämlich eher die Möglichkeit, die Wörter, bei denen eine Unsicherheit besteht, zu vermeiden und durch Wörter zu ersetzen, deren Orthographie man beherrscht. Zwar stellt diese Vorgehensweise keine systematische Rechtschreibprüfung im eigentlichen Sinne dar, ist aber im Hinblick auf die hier aktuelle Fragestellung durchaus geeignet, aufschlußreiche Ergebnisse hervorzubringen. Ein „nationaler Rechtschreibtest", wie dieser jährlich in den Niederlanden und Belgien landesweit mit sehr hoher Beteiligung auf freiwilliger Basis im Fernsehen und im Rundfunk stattfindet, ist in Deutschland völlig unbekannt.

Untenstehend sind die Fragen und Themen des Fragebogens aufgeführt, die neben einer Antwort im multiple-choice-Verfahren auf einer 4stufigen Skala auch eine ausführlichere Beantwortung zuließen:

- Welches sind die Gründe der Unzufriedenheit mit Mitarbeitern der Klinik?
- Was sollten wir besser machen?
- Zufriedenheit mit den Räumlichkeiten und der Ausstattung der Zimmer.
- Zufriedenheit mit der Reinigung und der Sauberkeit des Zimmers.
- Zufriedenheit mit dem Essen.
- Zufriedenheit mit den Gemeinschaftseinrichtungen wie Cafeteria, Kiosk, Supermarkt, Bastelstube, Wanderwege usw.
- Wie haben Ihnen unsere Veranstaltungen gefallen?
- Zufriedenheit mit dem Behandlungsplan und der Tageseinteilung.
- Zufriedenheit mit der Belegungsabteilung.

Weiter gab es folgende Aufforderungen zum Kommentar:

- In der Klinik hat mir besonders gefallen:
- In der Klinik habe ich vermißt:
- Anregungen, Ideen, Bemerkungen:

3. Das Problem der qualitativen Analyse von Rechtschreibfehlern

In der Diagnostik von Rechtschreibschwierigkeiten gibt es verschiedene Ansätze, eine qualitative Analyse der auftretenden Fehler vorzunehmen. Eine solche Analyse kann methodisch problematisch sein (*Zielinski / Schneider* 1986). Eine Fehleranalyse kann rein deskriptiv sein, indem sie zum Beispiel den Anteil an Groß/Kleinschreibungsfehlern oder die fehlerhafte Wiedergabe von Konsonanten beschreibt, wie zum Beispiel im Mannheimer Rechtschreib-Test (M-R-T) (*Jäger / Jundt* 1973). Sie kann aber auch einen erklärenden Ansatz haben, indem sie die auftretenden Fehler Kategorien zuordnet, die die den Fehlern zugrundeliegende Ursache jeweils zu beschreiben versuchen, wie zum Beispiel im Diagnostischen Rechtschreibtest DRT 2 (*Müller* 1983). Dieser Ansatz, der zwischen Wahrnehmungsfehlern, Regelfehlern und Merkfehlern unterscheidet, macht in der qualitativen Analyse bereits eine quasi-neuropsychologische Interpretation der zugrundeliegenden Defizite. Die Frage ist jedoch, ob eine solche Fehleranalyse verläßliche Profilunterschiede ergibt. Dies mag in den frühen Phasen der Rechtschreibentwicklung noch der Fall sein, mit zunehmendem Entwicklungsstand oder nach abgeschlossenem Erwerb im Erwachsenenalter dürfte die Korrelation zwischen den Auftretenshäufigkeiten der verschiedenen Fehlerarten so hoch sein, daß die Differenzierung wenig Auskunft über spezifische Rechtschreibprobleme bringt (*Klicpera / Gasteiger-Klicpera* 1995).

Das Ziel der vorliegenden Auswertung von Rechtschreibfehlern bei hirnorganisch gesunden Erwachsenen ist nicht so sehr die Feindifferenzierung der verschiedenen Fehlerqualitäten, sondern vielmehr die Erstellung einer Typologie, die beschreibt, welche Fehler wir innerhalb einer sehr großen unselektierten Population erwarten können. Sie kann dann als eine Vergleichsbasis zur Typologie der agraphischen Fehlleistungen dienen, damit in der neurolinguistischen Diagnostik Anhaltspunkte dafür vorhanden sind, welche Fehler eher aufgrund der Hirnschädigung zustandekommen und welche Normabweichungen eher auf prämorbide Ursachen zurückgeführt werden können. Es wird hier deshalb eine rein deskriptive qualitative Analyse des Fehlerkorpus vorgenommen, damit eine merkmalsorientierte Zuordnung möglich ist. Eine quantitative Darstellung der Fehlertypen würde dem Diagnostiker eines agraphischen Produkts bei der Differentialdiagnose noch nicht weiterhelfen, eine ausführliche Beschreibung der Fehlerqualität dagegen hilft, den Unterscheidungssinn zu schärfen.

4. Selektive Beschreibung des Fehlerkorpus

Die qualitative Analyse des Fehlerkorpus ergab unterschiedliche Fehlertypen, die hier zunächst deskriptiv gekennzeichnet und anhand einiger Beispiele kurz erläutert werden. Die untenstehende Übersicht (Tabelle 1) enthält die Fehlertypen, die relativ häufig im Korpus anzutreffen waren.

- 'Phonographische' Konvertierung
- Fehlerhafter Zugriff bei graphisch ungleichen Homophonen
- Orthographische Fehler bei hochfrequenten Wörtern
- Orthographische Fehler bei niedrigfrequenten, aber situativ frequenten Fremdwörtern
- Vernachlässigung der vokalbedingten Einzel- bzw. Doppelkonsonanz
- Ambiguitätsbedingte Korrespondenzfehler
- Falsche Analogiebildung durch Ignorieren der Vokallänge
- Dialektal induzierte orthographische Fehler

Tabelle 1: Unterschiedliche Fehlertypen

Die überwiegende Zahl der Fehler ist dadurch gekennzeichnet, daß die Lautform des Zielwortes und die Lautform des tatsächlich geschriebenen Wortes identisch oder zumindest unter dialektalen Gesichtspunkten weitgehend gleichlautend sind, also eine Identifizierung des Zielwortes möglich ist, wenn das geschriebene Wort laut gelesen wird. Dabei handelt es sich am ehesten um eine 'phonographische' Konvertierung (Tabelle 2):

Beispiele	
Patzienten	heufig
fon	nödig
geaignet	hir
Toillette	Mitdagsruhe
Fahrad	Majonese
vür	Freihzzeit

Tabelle 2: 'Phonographische' Konvertierung

Manche Schreibfehler betreffen homophone Wörter, die jedoch nicht homograph sind (Tabelle 3), wobei auf die orthographische Information des falschen Homographs zurückgegriffen wurde.

Die eindeutige Bedeutungszuordnung ist in diesen Fällen nur aufgrund der Satzsemantik oder des semantischen Kontextes möglich.

Fehler	**Zielwort**
wahr	war
daß	das
fiel	viel
wirt	wird
seit	seid
mann	man

Tabelle 3: Fehlerhafter Zugriff bei graphisch ungleichen Homophonen

Ein Teil der Fehlleistungen betrifft solche Wörter, deren Vorkommenshäufigkeit statistisch gesehen relativ gering ist. Es sind aber durchaus auch viele Wörter von einer falschen Schreibweise betroffen, die in der deutschen Sprache eine relativ hohe Frequenz aufweisen.

Für die untenstehende Vorkommenshäufigkeit wurde die Zählung von *Ruoff* (1990) zugrundegelegt (Tabelle 4). Diese Häufigkeitszählung basiert auf einem Korpus von 500.000 Wörtern der gesprochenen Sprache, die in Baden-Württemberg mittels Tonbandaufnahmen erhoben wurden. Als hochfrequent gelten solche Wörter, die eine absolute Häufigkeit von 30 oder mehr aufweisen. Die Angabe der prozentualen Häufigkeit erfolgt jeweils bezogen auf die Frequenz innerhalb der Wortart.

Entsprechend häufig werden solche Wörter fehlerhaft geschrieben, die ohne Zweifel niedrigfrequent sind und für den Patienten eine nur vorübergehende Relevanz und deshalb passagere Frequenz haben (Tabelle 5). Dennoch sind diese Wörter teilweise für den Patienten tagtäglich wahrnehmbar, weil sie in der Ausschilderung der Rehabilitationseinrichtung und in Schriftstücken, wie dem Therapiebuch, häufig vorkommen.

Beispiele	
Logopäthie	Pätagogen
Compyuter	Hygiäne
Treningstherapi	Rezepzion
Thermine	Terapih
Norologi	Ataksi
Orthopäthehn	Admußfäre
Patzient	Statzion
Kaffeeteria	Visitte

Tabelle 5: Orthographische Fehler bei niedrigfrequenten Fremdwörtern

Besondere Schwierigkeiten bereiten den Patienten solche Wörter, die, obwohl ständig schriftlich gegenwärtig,

	Häufigkeitangaben nach Ruoff (1990)		
Beispiele Zielwort	**absolute Häufigkeit**	**prozentuale Häufigkeit**	**fehlerhafte Leistung**
von	2880	10.34	fon
vielleicht	354	0.70	vieleicht
immer	1083	2.15	imer
groß	615	4.39	gros
hier	312	0.62	hir
man	9958	8.85	mann
wenn	2771	4.41	wen
gar	583	1.16	gahr
alt	681	4.87	ald
gut	1052	7.52	guht
für	739	2.65	vür
mit	2888	10.36	mitt
Mann	442	0.82	man
bis	693	2.49	Biß
so	437	1.43	soo
in	7803	28.00	inn

Tabelle 4: Orthographische Fehler bei hochfrequenten Wörtern

ein orthographisches Wissen voraussetzen und nur zum Teil über eine 1:1-Korrespondenz der Phonem-Graphem-Beziehung verschriftlicht werden können, wie zum Beispiel die Wörter „Therapie", „Station", „Patient", „Termine" und „Cafeteria".

5. Auswertung und Interpretation

Für eine Auswertung und Interpretation der beobachteten Fehler ist es sinnvoll, einige Annahmen über den produktiven Gebrauch von Schriftsprache zu machen:

* Die Verwender verfügen in einem unterschiedlichen Ausmaß über ein orthographisches System.
* Die Anwendung eines orthographischen Systems besteht nicht darin, jeweils eine bestimmte Duden-Regelung zu aktivieren, sondern ist vielmehr ein unbewußter und intuitiver Prozeß, an dem ganz unterschiedliche kognitive Leistungen beteiligt sind.
* Alphabeten sind grundsätzlich zu einer (Re)Konstruktion in der Lage, daß heißt, sie können anhand von abrufbaren Beispielen eine Lösung für ein aktuelles Rechtschreibproblem mehr oder weniger erfolgreich (re)konstruieren.
* Dieses Erkennen von regelhaften Zusammenhängen ist als kognitive Leistung verankert, die an sich nicht vollkommen regelgeleitet lernbar ist, sondern sich im Rahmen der Anwendung von Schriftproduktion allmählich etabliert.
* Die adäquate Anwendung der in der deutschen Sprache verhältnismäßig komplexen Zuordnungsregeln von Phonemen und Graphemen ist von einem ausreichenden (intuitiven) Erkennen und einem entsprechenden (zum Teil unbewußten) Befolgen dieses Regelsystems abhängig.

Ein sicheres Zeichen dafür, daß ein Schreiber grundlegend über ein orthographisches System verfügt, ist das Ausbleiben von Fehlern, die gegen die Graphotaktik der deutschen Schriftsprache verstoßen, wie zum Beispiel Doppelkonsonanten am Wortbeginn oder Wörter ohne Vokale. Ein weiteres Indiz dafür, daß jemand zumindest ein einigermaßen kompetenter Alphabet ist, ist die Erkennbarkeit seiner Produkte, auch wenn diese fehlerhaft gebildet werden, denn diese belegen die Fähigkeit, prinzipiell eine Vielzahl nahezu völlig gleichwertiger Orthographien einer Sprache anzuwenden, ohne daß dabei ein Zufallsprodukt herauskommt.

Rechtschreibfehler bei Alphabeten unterscheiden sich von der Mehrzahl der agraphischen Fehlleistungen vor allem darin, daß diese eher einer gewissen Systematik unterliegen als letztere. Dies zeigt die Analyse von intraindividuellen Fehlleistungen, wenn ein Schreiber mehrere Rechtschreibfehler beim Ausfüllen des Fragebogens produziert hat. Bei einer Person kommen zum Beispiel folgende Fehler vor (Tabelle 6):

Fehler	Zielwort
vil	viel
vür	für
dan	dann
haten	hatten
Verronika	Veronika
Taplete	Tablette
Buß	Bus
blos	bloß
deßwegen	deswegen
muste	mußte
Rohlstuhlvaren	Rollstuhlfahren

Tabelle 6: Intraindividuelle orthographische Fehler

Es zeigen sich hier folgende Fehlertypen:

* Vernachlässigung der vokalbedingten Einzel- bzw. Doppelkonsonanz,
* Ambiguitätsbedingte Korrespondenzfehler wie <s> vs. <ß> und
* Falsche Analogiebildung (Stuhl und Rohl) durch Ignorieren der Vokallänge, möglicherweise auch als Antizipation.

Ähnliche Fehler zeigt ein anderer Schreiber (Tabelle 7). Hier besteht eine systematische Tendenz zur Vereinfachung, bei der aber eine intraindividuelle Regelhaftigkeit erkennbar ist. Außerdem besteht eine Unsicherheit für die Graphemkorrespondenz von /f/.

Fehler	Zielwort
Schwimbad	Schwimmbad
hengen	hängen
vals	falls
schwimen	schwimmen
solte	sollte
ales	alles
vrei	frei
geendert	geändert

Tabelle 7: Intraindividuelle orthographische Fehler

Es gibt eine gewisse Ähnlichkeit der Fehlerstruktur bei Erwachsenen mit den Fehlleistungen bei den 190 Viertkläßlern, die *Balhorn* und *Vieluf* (1985) untersuchten. Bei den Schülern kam das Wort „abends" 34 mal vor und wurde 19 mal abweichend geschrieben. Auch bei den Erwachsenen kamen die Abweichungen „abens", „Abens" und „Abenns" vor. Hier zeigt sich ein fehlender Rückgriff auf das Stamm-Morphem „Abend" und eine Orientierung an der Lautsprache, in der umgangssprachlich der Plosiv /d/ nicht realisiert wird, wie auch bei „nirgens" und „dringenst". Diese Abweichung ist als Analogiefehler zu deuten. Aber auch der umgekehrte Fehler „bestends" (bestens) kommt im Fehlerkorpus einige Male vor.

Die Anlehnung an die für den überwiegenden Teil der Population dominante bayerische Umgangssprache zeigt sich in einer Vielzahl von Abweichungen (Tabelle 8). Bei diesen Fehlern geht es vor allem um Assimilationen, Plosivlenisierungen und dialektbedingte Varianten der Vokallautung.

Fehler	Zielwort
gimnastik	Gymnastik
Fahredr	Fahrräder
Intressen	Interessen

Emfang	Empfang
brima	prima
Mischbadrien	Mischbatterien
Grandige	grantige
abtrognen	abtrocknen
gude	gute
greativ	kreativ

Tabelle 8: Dialektal induzierte orthographische Fehler

6. Klassifikation der Fehlleistungen

Die qualitative Auswertung des Fehlerkorpus ermöglicht eine tentative Klassifikation der Fehlleistungen bei Alphabeten, die unten anhand von Beispielen dargestellt werden soll:

1. Verstöße gegen die Kürze- bzw. Längebezeichnung der Vokale und gegen die Konsonantengemination
2. Verstöße gegen orthographische Konventionen bei ambiguen Phonem-Graphem-Korrespondenzbeziehungen, teilweise auch infolge falscher Analogieschlüsse
3. Verstöße gegen nicht-reguläre orthographische Konventionen
4. Lenisierungs- und Fortisierungsfehler
5. Mangelhafte Anwendung der Phonem-Graphem-Korrespondenzbeziehungen, Vernachlässigung der Phonemsequenz (Elision, Addition), Sequenzfehler (Metathese)
6. Fehler beim Dehnungs-h
7. Fehlerhafte Erkennung der Wortgrenzen und Wortbildungsfehler
8. Fehlerhafte Groß- bzw. Kleinschreibung.
9. Sonstige Fehler

6.1 Verstöße gegen die Kürze- bzw. Längebezeichnung von Vokalen und gegen die Konsonantengemination

Hier fällt vor allem die Vernachlässigung der intervokalischen durchgängigen Gemination auf (Tabelle 9):

Vereinfachung

Fehler	**Zielwort**
Bager	Bagger
komen	kommen
beser	besser
wolen	wollen
Terrase	Terrasse
Masage	Massage
solen	sollen
inerhalb	innerhalb
Dopelzimer	Doppelzimmer
Öfnung	Öffnung
Tenis	Tennis

Verdoppelung

Fehler	**Zielwort**
Kammerrad	Kamerad
hacken	Haken
Rassieren	rasieren
Personnal	Personal
Tischlerrei	Tischlerei
opperierte	operierte
höfflich	höflich
sallat	Salat
tollerant	tolerant
Tellefon	Telefon

Tabelle 9: Fehler bei der intervokalischen orthographischen Doppel- und Einfachkonsonanz

Auch bei der Endstellung von Doppelkonsonanten kommt es oft zur Vereinfachung (Tabelle 10):

Fehler	**Zielwort**
wil	will
kan	kann
Stamtisch	Stammtisch
net	nett
dan	dann
kaput	kaputt
den	denn
knap	knapp
schlim	schlimm
mül	Müll
schnel	schnell
anstat	anstatt

Tabelle 10: Vereinfachung der orthographischen Doppelkonsonanz in Endstellung

6.2 Verstöße gegen orthographische Konventionen bei ambiguen Phonem-Graphem-Korrespondenzbeziehungen einschließlich fehlerhafter Analogiebildung

Obwohl die deutsche Schriftsprache im Vergleich zum Englischen eine relativ hohe Regularität aufweist, gibt es dennoch einige Ambiguitäten in den Phonem-Graphem-Beziehungen. Bei unzureichender Automatisierung der jewei-

Fehler	**Zielwort**	**mögliches Referenzwort für falsche Analogiebildung**
sal	Saal	Wal
mier	mir	hier; Bier; Tier
vil	viel	Nil
soo	so	Zoo
hir	hier	mir
Baad	Bad	Saat
Tantz	Tanz	Satz
Teelefonieren	telefonieren	Tee
arogannt	arrogant	bekannt
maschiene	Maschine	Schiene
offt	oft	hofft
leihenhaft	laienhaft	leihen
Flisen	Fliesen	Krisen
main	mein	Main

Tabelle 11: Orthographische Fehler bei ambiguer Phonem-Graphem-Korrespondenz

ligen orthographischen Konvention kann es zur fehlerhaften Graphemauswahl kommen (Tabelle 11). Betroffen sind u.a. die graphemische Realisierung der Phoneme /i/ und /f/, /a/ in der offenen Silbe, /o/ im Auslaut sowie der Diphthonge/Digraphe /ai/ bzw. /ei/ und /äu/ bzw. /eu/.

6.3 Verstöße gegen nicht-reguläre orthographische Konventionen (einschl. Lehn- und Fremdwörter)

Hier sind solche Wörter von Fehlleistungen betroffen, deren Rechtschreibung sich weder durch Anwendung von Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln noch durch sonstige Regelanwendungen korrekt herleiten läßt. Für ihre adäquate Rechtschreibung ist man auf die Vertrautheit mit der Orthographie des jeweiligen Wortes angewiesen. Hier werden im Fehlerkorpus oft 1:1-phonographische Übersetzungen angewandt, wobei die Wahl des Graphems bei mehreren Möglichkeiten willkürlich sein kann (Tabelle 12). Manchmal zeigt sich auch ein Teilwissen über orthographische Besonderheiten des betreffenden Wortes oder eine Übergeneralisierung quasi-ähnlicher Wörter.

Fehler	Zielwort
Patzienten	Patienten
simbadisch	sympathisch
Atmosfähre	Atmosphäre
Cappogino	Cappuccino
Fanko	Fango
Hobis	Hobbys
Biliard	Billard
trening	Training
pügiama	Pyjama
Chello	Cello
Clohr	Chlor
Kriket	Cricket
prezise	präzise
Tim	Team
Kullideckel	Gullydeckel
tschop	Job
Thelephon	Telefon
Servis	Service
Majonese	Mayonnaise
Invormation	Information

Tabelle 12: Fehler bei nicht-regulären orthographischen Konventionen

Manche dieser Fehlleistungen können in ihrer Ausprägung auf einen Stichprobenartefakt zurückzuführen sein, weil die Mehrzahl der Probanden aus dem süddeutschen Raum stammt. In anderen Regionen des deutschen Sprachraums könnten die jeweilgen 1:1- phonographischen Übersetzungen durchaus auch eine andere Tendenz in ihrer Gestaltung aufweisen.

6.4 Lenisierungs- und Fortisierungsfehler

Eine der häufigsten Verstöße gegen das orthographische System entsteht durch eine starke Orientierung an der Lautsprache, die in vielen Fällen dialektbedingte Abweichungen von der Hochlautung impliziert. Dabei scheint die Lenisierung der stimmlosen Plosive /p/, /t/ und /k/ häufiger als die Fortisierung der stimmhaften Plosive /b/, /d/ und /g/ zu sein. Eine Sonderstellung nimmt die Auslautverhärtung ein. Diese Neutralisation der ursprünglichen Opposition hat sich nicht entsprechend auf die Orthographie vieler Alphabeten niedergeschlagen. Die graphische Realisierung der gesprochenen Formen der Wörter „Rat" und „Rad" setzt ein gefestigtes orthographisches System voraus, denn eine verläßliche Zuordnungsregel gibt es dafür nicht. Dies ist besonders auch dann erforderlich, wenn homophone Lexeme orthographisch unterschiedlich realisiert werden, zum Beispiel „Wirt" und „wird". Die Inzidenz von Lenisierungs- und Fortisierungsfehlern ist besonders bei Lehn- und Fremdwörtern hoch (Typ „Partner" – „Bartner" und „Broschüre" – „Proschüre").

Beispiele dafür sind in der Tabelle 13 enthalten (das entsprechende Zielwort ergibt sich durch die jeweilige Fortisierung bzw. Lenisierung der Fehler, die natürlich zum Teil auch ein anderes, homophones Wort ergeben können).

6.5 Fehlerhafte Anwendung der Phonem-Graphem-Korrespondenzbeziehungen

Die Beherrschung der regulären Phonem-Graphem-Korrespondenzbeziehungen der deutschen Schriftsprache ermöglicht es grundsätzlich jedem Schreiber, dann, wenn er hinsichtlich eines Lexems nicht über ein sicheres orthographisches Wissen verfügt, zumindest eine plausible phonographische Übersetzung der Lautform zu realisieren. Aus dem schriftlichen Produkt kann nicht immer mit Sicherheit abgeleitet werden, ob die tatsächlich vorhandene Lautform umfassend verschriftlicht wurde oder nicht. Die Schreibweise „Fernsehe" muß nicht unbedingt eine Elision des Schlußgraphems darstellen, wenn die aktuell umgangssprachliche Lautform /'fernze: / realisiert wurde. Ein solcher Analogiefehler, bei dem das Stamm-Morphem nicht ausreichend berücksichtigt wird, wurde bereits anhand des Beispiel <abens> diskutiert.

Man spricht dagegen immer dann von einer mangelhaften Anwendung der Phonem-Graphem-Korrespondenzbeziehungen, wenn sich aus der aktuellen graphischen Realisierung keine plausible, auch nicht umgangssprachlich oder dialektbedingt existierende Lautform ableiten läßt. Dabei kann das

Lenisierung	Fortisierung	Auslautverhärtung
Drinkwasser	Pastelstube	Gelt
nödig	Auskleich	gesunt
eigendlich	Wertegang	Freunt
grandig	zufrieten	hervorragent
verbieden	abgeplockt	ald
runder	ankucken	während
Terabeuten	Tusche	bereid
Mitarbeider	selbständig	Hant
glavier	beite	übrik

Tabelle 13: Lenisierungs- und Fortisierungsfehler

beabsichtigte Zielwort als solches durchaus identifizierbar oder rekonstruierbar sein, gegebenenfalls aufgrund des Kontextes. Inwiefern das Wort vom Schreiber tatsächlich phonologisch (und nicht phonetisch) fehlerhaft gebildet wurde, läßt sich meist nicht nachvollziehen, bei manchen Fremdwörtern bestenfalls vermuten. Die mangelnde Vertrautheit mit dem Morphem „Hippo" im Wort „Hippotherapie" führt bei manchen Sprechern zur Aussprache „Hypo", möglicherweise wohl auch durch eine höhere Vertrautheit mit Begriffen wie „Hypothek" oder „Hypobank" und so zur entsprechenden in der Konsequenz 'korrekten' Schreibweise „Hypotherapie". Ähnlich findet sich in manchem neuroradiologischen Befund das Wort „Hypocampus"statt „Hippocampus", möglicherweise auch in Analogie zum Begriff „Hypothalamus"oder „Hypophyse". Unklar ist die Fehlergenese bei der Schreibweise „Atmospere". Hier kann, muß aber nicht, eine fehlerhafte phonologische Realisierung des Wortes „Atmosphäre" vorliegen. Ähnliches gilt für die Schreibweise „Gartorobe" für „Garderobe" oder „higenisch" für „hygienisch". Eine fehlerhafte Anwendung der Phonem-Graphem-Korrespondenzbeziehungen liegt aber mit relativ großer Sicherheit bei folgenden Schreibweisen vor (Tabelle 14):

Fehler	Zielwort
Muzik	Musik
fröndlich	freundlich
Pantastisch	phantastisch
Abzeitz	abseits
Hauz	Haus
Schah	Schach
Arztin	Ärztin
Stadion	Station
Bavarya	Bavaria
Entzspannung	Entspannung
Geschürr	Geschirr
Masser	Masseur

Tabelle 14: Fehlerhafte Anwendung der Phonem-Graphem-Konvertierung

Nicht ganz sicher hinsichtlich der Fehlergenese kann man bei manchen Fremdwörtern sein, weil diese von vielen Sprechern bereits phonetisch und/oder phonologisch fehlerhaft realisiert werden, wie manche Beispiele aus dem Korpus nahelegen (Tabelle 15):

Fehler	Zielwort
Batminten	Badminton
aperad	Apparat
desifiziert	desinfiziert
Muskelatur	Muskulatur
Tempratur	Temperatur
absulut	absolut
posetiv	positiv
Receitling	Recycling
bifee	Büfett
Fittnis	Fitness
Resterant	Restaurant
promt	prombt

Tabelle 15: Phonetisch/phonologisch induzierte orthographische Fehler bei Fremdwörtern

Als Fehler der Phonem-Graphem-Korrespondenzbeziehungen können solche Fehlleistungen beschrieben werden, die zwar eine Annäherung an das Zielgraphem erkennen lassen, durch das realisierte Graphem aber den Lautwert des Zielwortes jedoch eindeutig verletzen. Solche Fehler sind bei hirnorganisch gesunden Alphabeten insgesamt relativ selten. Mit etwa gleich geringer Häufigkeit treten Elisionen auf, das heißt, es wird ein bestimmtes Phonem der Lautsequenz ersatzlos bei der graphischen Realisierung ausgelassen (Tabelle 16). Solche Fehler treten vor allem dann auf, wenn das bei der Verschriftlichung elidierte Phonem sich am Beginn, innerhalb oder am Ende eines Konsonantenclusters befindet:

Fehler	Zielwort
Kundstoff	Kunststoff
Pfeger	Pfleger
Plaster	Pflaster
sämliche	sämtliche
Schestern	Schwestern
Scheibtisch	Schreibtisch
Beplanzung	Bepflanzung
Ornung	Ordnung
pünckclicher	pünktlicher
nevlich	nervlich

Tabelle 16: Elisionsfehler bei Konsonantenclustern

Seltener sind dagegen Elisionen von Vokalen, die sich zwischen zwei Konsonanten befinden (Tabelle 17):

Fehler	Zielwort
Persnal	Personal
Formlar	Formular
Marmelde	Marmelade
Fahrdtouren	Fahrradtouren

Tabelle 17: Elisionsfehler bei Vokalen zwischen Konsonanten

Nur einmal wurde eine Silbe ausgelassen („Wochende"), ein Fehlertypus, der auch als Verschreiber klassifiziert werden könnte. Außerordentlich selten traten Fehler auf, die aufgrund der Ähnlichkeit mit graphematischen Paragraphien agraphischer Patienten als Addition, Substitution oder Metathese bezeichnet werden könnten (Tabelle 18):

Fehler	Zielwort
Addition	
Persional	Personal
Sahnetrorten	Sahnetorten
Arbens	abends
Auspflüge	Ausflüge
Substitution	
wergen	werden
Machmittag	Nachmittag
nirdens	nirgends
Metathese	
Bilrad	Billard
vreker	Verkehr

Tabelle 18: Additionen, Substitutionen und Metathesen

Bei diesen Fehlern ist es auffällig, daß oft noch weitere Rechtschreibfehler im Wort vorhanden sind. Einige der Fehler könnten auch als Verschreiber mit antizipatorischem Charakter gedeutet werden. Diese Vermutung wäre aber nur dann statthaft, wenn sich keine weiteren orthographischen Fehler im Wort befinden. Verschreiber treten vorwiegend beim schnellen Schreiben eines Textes auf, die meistens von geübten Schreibern erstellt werden. Sie sind nicht als Rechtschreibfehler zu klassi-

fizieren, sondern als Fehler der raschen Selektion oder der schnellen Bewegung zu interpretieren (*Sgaramella* et al. 1991). Sie werden erst später unter dem Aspekt der motorischen und konstruktiven Leistungen beim Schreiben zu diskutieren sein.

6.6 Fehler beim Dehnungs-h

Eine besondere Form der Addition bzw. der Elision stellt die fehlerhafte Verwendung bzw. Nicht-Verwendung des 'stillen' Konsonanten /h/ dar. Dieser Konsonant, der als laryngealer Reibelaut nur am Wortanfang wahrnehmbar aspiriert wird, ist innerhalb der Lautform intervokalisch, vor bzw. nach einem Konsonanten und am Wortende unaspiriert und deshalb der Wahrnehmung des Sprechers nicht als solcher zugänglich. Die graphische Realisierung beruht auf orthographischen Konventionen, die denn auch bei jeder Rechtschreibreformdebatte zum Gegenstand der Diskussion wird, bei der meistens vorgeschlagen wird, das unaspirierte /h/ als Graphem zu tilgen. Erstaunlich ist es aber, in dem hier erhobenen Fehlerkorpus feststellen zu müssen, daß die Elision wesentlich seltener ist als die – fehlerhafte – Addition. Es herrscht anscheinend eine große Unsicherheit darüber, ob nun ein <h> tatsächlich in einem Wort vorkommt oder nicht und auch darüber, an welcher Stelle es positioniert ist. In einigen Fällen kann hypothetisch ein falscher Analogieschluß vermutet werden, wie die untenstehenden Beispiele in der Tabelle 19 für die Additionen zeigen:

Fehler	Zielwort	Mögliches Analogiewort
ehr	er	Ehre
stehts	stets	stehen
Baht	Bad	Naht
Therasse	Terasse	Therapie
Personahl	Personal	Zahl
Persohnal	Personal	Sohn
gahr	gar	Jahr
Telefohn	Telefon	Föhn
getahn	getan	Hahn

Tabelle 19: Orthographische Additionsfehler bei Wörtern ohne Dehnungs-h

Die Schreibweise <guth> für <gut> könnte möglicherweise auf die Kenntnis älterer Orthographieformen hindeuten, was aber aufgrund der Anonymisierung der Daten nicht personenbezogen nachvollziehbar ist.

In einer geringeren Anzahl kommen auch Elisionen des <h> vor (Tabelle 20):

Fehler	Zielwort	Mögliches Analogiewort
ruige	ruhige	Ruine
erlich	Ehrlich	er
verlei	Verleih	allerlei
stüle	Stühle	Schüler
Auswal	Auswahl	Wal
Bormaschinen	Bohrmaschinen	Borsalbe
wärend	während	wäre

Tabelle 20: Orthographische Elisionsfehler bei Wörtern mit Dehnungs-h

6.7 Fehlerhafte Erkennung der Wortgrenzen

Bei einigen wenigen Probanden gab es einige Probleme bei der Erkennung der Wortgrenzen, besonders dann, wenn es sich um Komposita oder um zusammengesetzte Verben handelte (Tabelle 21). Auffällig ist, daß beim Auftreten solcher Fehler sehr oft auch noch weitere orthographische Fehler innerhalb eines Wortes gemacht werden, was auf eine insgesamt unzureichende Beherrschung der Rechtschreibung schließen läßt. Äußerst selten war die irreguläre Zusammenfügung zweier Wörter (Tabelle 22).

Fehler	Zielwort
Puz Frauen	Putzfrauen
ein Richtung	Einrichtung
schweine Fraas	Schweinefraß
lange Weile	Langeweile
abend teuer	Abenteuer
Zimer insahsen	Zimmerinsassen

Tabelle 21: Wortbildungsfehler

Fehler	Zielwort
zuvil	zu viel
inordnung	in Ordnung
voralem	vor allem

Tabelle 22: Wortbildungsfehler

6.8 Fehlerhafte Groß- bzw. Kleinschreibung

Fehler in der Groß- bzw. Kleinschreibung wurden insgesamt nicht sehr häufig gemacht. Es zeigt sich, daß die Regeln zur Großschreibung, die sich auch in der Orthographie anderer Sprachen finden, wie zum Beispiel für den Satzanfang oder für Eigennamen, nahezu immer gut beherrscht werden. Das für die deutsche Orthographie weltweit einmalig komplizierte Regelwerk wird von vielen aber nicht adäquat umgesetzt oder ist nicht vollständig vertraut. Dies gilt insbesondere für die Großschreibung bei den substantivisch gebrauchten Adjektiven (das Gute), Partizipien (das Bekannte), Pronomina (das Seine), Zahlwörter (die Acht) und Infinitive (das Schreiben) und für die Kleinschreibung bei Substantiven, die als Adverbien (dienstags) oder Präpositionen (dank) gebraucht werden. Dieses Problem ist bekannt und auch ent-

sprechend intensiv Gegenstand der Diskussion bei der Rechtschreibreform. Die derzeitige Ausgestaltung der Rechtschreibreform verringert dieses Problem infolge mangelnder Logik und – aus linguistischer Sicht – unsinniger Vorschläge keineswegs und hat die Produktion von noch mehr 'sogenannten' Rechtschreibfehlern zur Folge.

6.9 Sonstige Fehler

Die sonstigen Fehler (Tabelle 23) sind die Fehler, die sich nicht unter den vorher beschriebenen Fehlerkategorien einordnen lassen. Sie zeugen oft von einer nur sehr unsystematischen Beherrschung der Orthographie und einer mangelnden Fähigkeit, durch Regelwissen Einfluß auf die eigene Produktion zu nehmen. Sie sind, was die intraindividuelle Analyse zeigt, fast immer Ausdruck eines Schweregrades, der sich auf dem Kontinuum zwischen funktionalem Halbanalphabetismus und (Spät-)Legasthenie einordnen läßt. Sie lassen sich als Einzelwort meistens nicht herleiten, sondern sind hinsichtlich ihrer Bedeutung nur im Kontext erkennbar. Insgesamt sind die sonstigen Fehler in dem hier erhobenen Korpus sehr selten, weil es sich bei der hiesigen Stichprobe um freiwillige Schreiber handelt. In anderen Stichprobe könnte die Frequenz möglicherweise eine andere sein. Die sonstigen Fehler weisen die größte Ähnlichkeit mit den agraphischen Fehlleistungen aphasischer Patienten auf und sind in der Aphasiediagnostik nicht immer sicher differentialdiagnostisch abzugrenzen, es sei denn, man verfügt über zuverlässige (fremd)anamnestische Angaben.

Fehler	**Zielwort**
behabdet	behandelt
kaltenbife	kaltes Buffet
entfehlen	empfehlen

Tabelle 23: Sonstige Fehler

7. Diskussion

Bemerkenswert war, daß ca. 30 % der Patienten den Fragebogen überhaupt nicht ausfüllten oder nur dort eine Antwort auf die gestellten Fragen eintrugen, wo sie durch Ankreuzen ihre Meinung kundtun konnten. Es wäre sicherlich auch nicht realistisch, einen Rücklauf von 100 % zu erwarten. Wenn man davon ausgeht, daß, nach konservativen Schätzungen der UNESCO, ca. 3-5 % der deutschen Bevölkerung analphabet ist (*Arnold* 1983; *Romberg* 1993), neuere Angaben jedoch eher von etwa 4 Millionen Deutschen ausgehen (Bundesverband Alphabetisierung e.V., Frankfurter Rundschau 18.11.2003), muß diese Größenordnung auch in einer unselektierten Patientenpopulation erwartet werden. Einige Patienten werden aufgrund erheblicher, nicht ausreichend korrigierter Visusminderungen nicht in der Lage gewesen sein, den Fragebogen zu lesen. Wesentlich ist aber der Teil, der anscheinend ausreichend lesen und entsprechend durch Ankreuzen antworten kann, aber nicht dort weitermacht, wo eine Schreibleistung erforderlich ist. Dies läßt eine hohe Dunkelziffer hinsichtlich der mangelhaften Beherrschung der Orthographie vermuten.

Eine quantitative Auswertung des Fehlerkorpus würde wahrscheinlich noch weitere und aufschlußreichere Ergebnisse erbringen. Dazu müßte aber u.a. als Basis das Verhältnis der korrekt geschriebenen Lexeme zu den fehlerhaften Lexemen berechnet werden. Dieser Aufwand ist hier nicht berechtigt, weil die hier analysierte Stichprobe nicht die eigentliche Zielgruppe ist, sondern eine Vergleichsgruppe, deren Leistungen zum qualitativen Vergleich mit denen der hirngeschädigten Population herangezogen werden sollen.

Bei der Analyse von Fehlleistungen kann eine Unterscheidung zwischen solchen Fehlern, die höchstwahrscheinlich als 'Verschreiber' ('slips of the pen') einzustufen sind, und Fehlern, die auf grundlegend partiell mangelhafte Rechtschreibkenntnisse zurückzuführen sind, vorgenommen werden.

Sowohl lexikalische als auch graphematische Verschreiber kommen in erster Linie bei geübten Schreibern vor, die ein relativ hohes Schreibtempo haben. Lexikalische Verschreiber traten in dem hier analysierten Korpus nicht auf, wohl auch, weil die Art der Aufgabenstellung deren Auftreten nicht oder nur äußerst geringfügig provoziert. Solche Fehler finden sich eher in einer fortlaufenden Textproduktion, bei der die Planung der schriftlichen Äußerung und die schreibmotorische Tätigkeit weitgehend als parallele Prozesse ablaufen. Bei einer Aufgabe wie dem Ausfüllen eines Fragebogens gibt es zwischen den einzelnen Produktionsschritten Pausen, die zur Planung bzw. zur Exekution genutzt werden können, weshalb Planung und Ausführung weitgehend desynchronisiert sind. Es kann aber dennoch gelegentlich zu Verschreibern auf der Graphemebene kommen, wie zum Beispiel die oben erwähnte Vokalelision zwischen zwei Konsonanten. *Sgaramella* et al. (1991) teilen die graphematischen Verschreiber in Selektionsfehler und Bewegungsfehler ein. Sie schlagen eine Einteilung nach folgenden Klassifikationstypen vor (Tabelle 24, S. 138).

Insgesamt finden sich Fehler, die den obengenannten Klassifikationstypen entsprechen, in dem hier ausgewerteten Fehlerkorpus außerordentlich selten. Verschreiber können eher als typisch für eine hohe Vertrautheit mit der Orthographie und eine damit einhergehende relativ hohe Geschwindigkeit der Schreibleistung gesehen werden.

Man könnte sicherlich auch andere Klassifikationen von Rechtschreibfehlern vornehmen. Beispiele für qualitative Fehlerbewertungen existieren in erster Linie in Analysen im schulpädagogischen Bereich (*Plickat* 1965; *Jäger / Jundt* 1973; *Müller* 1983). Die meisten Klassifikationen beinhalten die Fehlerkategorien Groß- und Kleinschreibung, Dehnung und Schärfung, Zusammenschreibung und Trennung, ähnlich oder gleich klingende Konsonanten und Vokale sowie Besonderheiten, wie zum Beispiel Fremdwörter. Hier wurden bewußt andere Kategorien gewählt, damit sich bessere Vergleichsmöglichkeiten mit den Fehlleistungen der hirngeschädigten Population ergeben. Eine umfangreiche Erhebung und Analyse von Schreibfehlern bei erwachsenen hirnorganisch gesunden Alphabeten fehlt für

		Fehler	Zielwort
Selektionsfehler:	*Substitutionen*	Rezertion	Rezeption
	Additionen	Martratze	Matratze
	Elisionen	Telfon	Telefon
Bewegungsfehler:	*Antizipationen*	Topftuch	Kopftuch
	Perseverationen	Banana	Banane
	Metathesen	Pilozei	Polizei

Tabelle 24: Klassifikation graphematischer Verschreiber (*Sgaramella et al. *1991)

die deutsche Schriftsprache. Die Chance, dies in Zukunft zu tun, wird immer geringer. Bei der rapiden Zunahme der fernmündlichen Kommunikation wird insgesamt weniger geschrieben und es wird noch sehr viel weniger von Hand geschrieben. Was mittels Textverarbeitungsprogrammen am Computer geschrieben wird, ist für eine solche Erhebung nicht verwertbar, weil diese Programme fast immer mit einer automatischen Rechtschreibkorrektur ausgestattet sind und dadurch die individuellen Unzulänglichkeiten in der Rechtschreibung verdeckt bleiben. Eine Weiterentwicklung der digitalen automatischen Spracherkennung mit Umsetzung in Schrift wird ein weiteres tun. Diejenigen, die noch Briefe von Hand schreiben, wären sicherlich keine repräsentative Stichprobe der alphabetisierten Bevölkerung. So bleibt als Erhebungsmöglichkeit im außerschulischen Bereich fast nur der standardisierte Fragebogen, der *ad hoc* und ohne Hilfsmittel bzw. -person ausgefüllt werden muß.

Es existieren in der deutschsprachigen Literatur kaum Untersuchungen darüber, welche Faktoren das Ausmaß der Beherrschung der Orthographie bei erwachsenen Alphabeten bedingen. Verschiedene Faktoren, wie zum Beispiel die Rechtschreibfähigkeiten bei Schulabschluß oder die Verwendung schriftsprachlicher Produktion im privaten Alltag oder im Beruf, sind nicht objektivierbar und können deshalb nicht als Meßdaten herangezogen werden. Eine Untersuchung über die Bedeutung von phonologischer Dekodierfähigkeit und orthographischem Wissen für die Rechtschreibfähigkeit Erwachsener (*Schulte-Körne* et al. 1997) erbrachte interessante Ergebnisse.

Die Autoren untersuchten an einer Stichprobe von 31 Erwachsenen neben den beiden obengenannten Faktoren auch den Einfluß der Intelligenz. Anhand einer Pfadanalyse zeigte sich, daß die Pfadkoeffizienten für den Einfluß des IQ auf die Rechtschreibung und auf die phonologische Dekodierfähigkeit praktisch bedeutungslos waren. Bei Kindern und Jugendlichen ist dagegen wiederholt eine mittelhohe Korrelation zwischen der Intelligenz und der Rechtschreibleistung nachgewiesen worden (*Pfeiffer / Zielinski* 1975; *Glogauer* 1977). *Schulte-Körne* et al. zeigten, daß die phonologische Dekodierfähigkeit einen bedeutsamen Faktor für die Rechtschreibung Erwachsener darstellt. Der hohe Zusammenhang zwischen IQ und orthographischem Wissen in dieser Untersuchung ist wohl am ehesten durch die Ähnlichkeit der Aufgaben begründet. Es zeigt sich also, daß das Ausmaß an phonologischer Bewußtheit, das während des Schriftspracherwerbs erworben wurde, weitreichende Folgen für die Rechtschreibfähigkeiten im Erwachsenenalter haben kann. Man könnte spekulieren, daß eine eingeschränkte phonologische Bewußtheit eine geringere Bereitschaft zum Lesen bedingt, was wiederum zu einem geringeren orthographischen Wissen führt. Ein solcher kausaler Zusammenhang wäre allerdings schwer prüfbar.

Die hier erhobenen Daten ergeben kein absolut sicheres Mittel zur Differentialdiagnostik zwischen prämorbid bereits vorhandenen Unzulänglichkeiten in der Beherrschung der Orthographie bei erwachsenen Alphabeten einerseits und den im Rahmen einer Hirnschädigung erworbenen agraphischen Fehlleistungen. Sie bieten aber gute Anhaltspunkte dafür, was in einer unselektierten Stichprobe die Variation der Norm sein könnte und, welche Qualität die Fehlleistungen der gesunden Alphabeten im Unterschied zu denen der agraphischen Patienten aufweisen. Die hier dargestellte Typologie orthographischer Fehlleistungen unterscheidet sich deutlich von der Phänomenologie agraphischer Störungen, wie diese aus neurolinguistischer Sicht beschrieben wurde (*de Langen / von Cramon* 1986; *de Langen* 2001). Eine Gegenüberstellung beider Typologien wäre an dieser Stelle verlockend und auch hilfreich, würde aber hier den Rahmen erheblich sprengen. Der erfahrene Sprachtherapeut, der beide Typologien zu Rate zieht, wird aber recht sicher zwischen Fehlleistungen, die eine prämorbide Schwäche darstellen, und postmorbiden agraphischen Symptomen unterscheiden und diese Erkenntnis in seinem therapeutischen Ansatz berücksichtigen können. Die Differentialdiagnostik in der Rehabilitation bedarf aber immer zusätzlich einer feinfühligen Anamnese, bei der das Schamgefühl der Betroffenen weder ungewollt noch vorsätzlich verletzt werden darf.

Literatur

Arnold, C. (1983): Alphabetisierung an Volkshochschulen. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.

Balhorn, H., Vieluf, U. (1985): Fehleranalysen – ortografisch. Belege für den eigenaktiven regelbildungsprozeß von lernen. Diskussion Deutsch 16/Heft 81, 52-68.

Balhorn, H., Vieluf, U. (1987): Schulversäumnisse. Rechtschreibleistungen von berufsschülern. In: *Balhorn, H., Brügelmann, H.* (Hrsg.) Welten der Schrift in der Erfahrung von Kindern. Konstanz: Faude.

Glogauer, W. (1977): Rechtschreibung und Intelligenz. Eine empirische Untersuchung. Psychologie in Erziehung und Unterricht 24, 287-292.

Gray, W.S. (1956): The Teaching of Reading and Writing. In: *UNESCO* (ed.) Monographs on Functional Education, No. 10. Paris.

Huber, W., Poeck, K., Weniger, D., Willmes, K. (1983): Der Aachener Aphasie Test. Göttingen: Hogrefe.

Jäger, R., Jundt, E. (1973): Mannheimer Rechtschreib-Test (M-R-T). Göttingen: Hogrefe.

Klicpera, Ch., Gasteiger-Klicpera, B. (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

de Langen, E.G., von Cramon, D.Y. (1986): Phänomenologie der Agraphie. Der Nervenarzt 57, 719-726.

de Langen, E.G. (2001): Kognitive und klinische Aspekte der Schriftsprache aus neurolinguistischer und neuropsychologischer Sicht. Habilitationsschrift der Universität Potsdam; Doppelheft der Zeitschrift Neurolinguistik.

Müller, R. (1983): Diagnostischer Rechtschreibtest DRT 2. Weinheim: Beltz.

Pfeiffer, G., Zielinski, W. (1975): Über den Zusammenhang zwischen Rechtschreibung und Intelligenz. Psychologie in Erziehung und Unterricht 22, 1-8.

Plickat, H.H. (1965): Rechtschreibfehler und Rechtschreibreform. Eine fehleranalytische Untersuchung. Unsere Volksschule. Zeitschrift für gegenwartsnahe Schularbeit in Stadt und Land 16, 23-34.

Romberg, S. (1993): Wege Erwachsener in die Welt der Schrift. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Schulte-Körne, G., Deimel, W., Remschmidt, H. (1997): Die Bedeutung von phonologischer Dekodierfähigkeit und orthographischem Wissen für die Rechtschreibfähigkeit Erwachsener. Zeitschrift für Klinische Psychologie 26, 210-217.

Sgaramella, T.M., Ellis, A.W., Semenza, C. (1991): Analysis of the spontaneous writing errors of normal and aphasic writers. Cortex 27, 29-39.

Zielinski, R.., Schneider, W. (1986): Diagnostische Möglichkeiten bei Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten – Folgerungen aus der Forschung. In: *Ingenkamp, K., Horn, R., Jäger, R.S.* (Hrsg.): Tests und Trends 5, Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz.

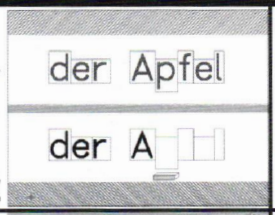
Anschrift des Verfassers:

PD Dr. Ernst G. de Langen
Abteilung Sprachtherapie
Klinikum Passauer Wolf
Bgm.-Hartl-Platz 1
94086 Bad Griesbach

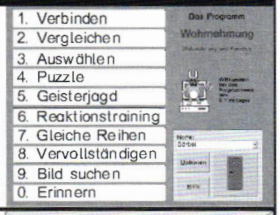
Ernst G. de Langen ist Neurolinguist und Klinischer Linguist (BKL). Er leitet die Abteilung Sprachtherapie am Rehabilitationszentrum Klinikum Passauer Wolf in Bad Griesbach. Er ist ebenfalls als Privatdozent im Studiengang Patholinguistik an der Universität Potsdam und als Dozent für Aphasiologie an der Berufsfachschule für Logopädie der Universität München tätig. Er ist Autor zahlreicher Publikationen und war langjähriger Vorsitzender des Bundesverbandes Klinische Linguistik e.V.

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

UniWort editierbares Worttrainings - Programm. Erfolgreiche Übungsmethoden zur LRS-Therapie, zum Schriftspracherwerb, mit Lernkartei. **49,90 €**

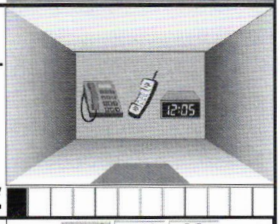


Wahrnehmung visuelle u. auditive Wahrnehmungsdifferenzierung, Gedächtnis- u. Reaktionstraining, Hörtest, geeignet zur ADS-Therapie. **51,- €**

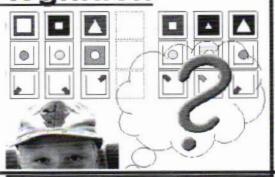


Hören-Sehen-Schreiben Schriftsprachtraining mit Bild-Ton-Kombination. Funktionen: Visuelles und auditives Zuordnen, Lesen, Schreiben, Erinnern **49,90 €**

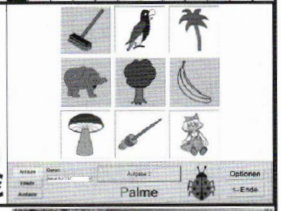
Audio 1 fördert die auditive Unterscheidungsfähigkeit auf Geräusch- und Lautebene, inkl. Richtungshören, 8 Unterprogramme. **70,- €**



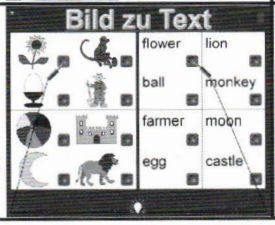
Merkfähigkeit und Kognition Merkfähigkeit steigern, Reihenfolgen ordnen, Kategorien bilden, Logisches Ergänzen, erweiterbar. **49,90 €**



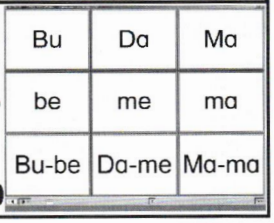
Alphabet ABC, Zahlen, Farben, Bilder, auditiv / visuell einsetzen, ordnen, schreiben. Anlaute- Inlaute- Auslaute bestimmen. **49,90 €**



Elektroblinker für logische Verknüpfungen Text zu Text, Text zu Bild, Sound zu Bild und Text, fördert auf vielfältige Art das Sprachverständnis. **49,90 €**

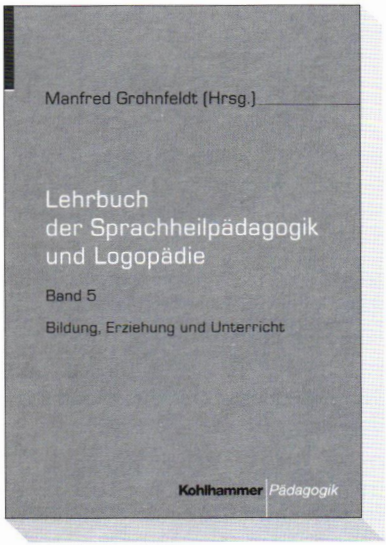


MIMAMO zur Überprüfung phonologischer Fähigkeiten, Lesefahrstuhl, Hören-Lesen-Schreiben-Training mit wählbaren Silbenkombinationen **49,90**



Jetzt komplett!

Das große, fünfbändige Standardwerk



Manfred Grohnfeldt (Hrsg.)

Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie

Das fünfbändige 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.

➤ *Band 1: Selbstverständnis und theoretische Grundlagen*

2000. 360 Seiten. Kart.
€ 30,65
ISBN 3-17-016049-4

➤ *Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder*

Bereits in zweiter Auflage!

2. Auflage 2003. 382 Seiten mit 48 Abb. und 15 Tab. Kart.
€ 32,–
ISBN 3-17-018119-X

➤ *Band 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation*

2002. 377 Seiten mit 29 Abb. Kart.
€ 30,65
ISBN 3-17-016868-1

➤ *Band 4: Beratung, Therapie und Rehabilitation*

2003. 421 Seiten mit 38 Abb. und 16 Tab. Kart.
€ 30,65
ISBN 3-17-016909-2

➤ *Band 5: Bildung, Erziehung und Unterricht*

2004. 420 Seiten. Kart.
€ 32,–
ISBN 3-17-016910-6

Der Herausgeber:

Professor Dr. Manfred Grohnfeldt ist Inhaber des Lehrstuhls für Sprachbehindertenpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München und Leiter des Forschungsinstituts für Sprachtherapie und Rehabilitation (FSR).

W. Kohlhammer GmbH · 70549 Stuttgart
Tel. 0711/7863 - 7280 · Fax 0711/7863 - 8430 · vertrieb@kohlhammer.de · www.kohlhammer.de

Kohlhammer

Manfred Grohnfeldt, München

Merkmale und Veränderungen im Berufsfeld von Sprachheilpädagogik und Logopädie

Zusammenfassung

Es werden die Ergebnisse eines Forschungsprojektes dargestellt, bei dem n = 908 Fragebögen von Angehörigen unterschiedlicher sprachtherapeutisch tätiger Berufsgruppen ausgewertet wurden. Dabei zeigt sich, dass sich die Gruppe der Lehrer sowohl hinsichtlich der Persondaten (Alter, Geschlechtszugehörigkeit, Spezialisierungsverhalten usw.) wie auch im Hinblick auf spezielle Einstellungen zu pädagogisch-therapeutischen Fragestellungen deutlich von den beiden Gruppen der akademischen außerschulischen Sprachtherapeuten und Logopäden abhebt, die sich wiederum in auffälliger Weise ähneln.

Die übergreifende Interpretation geht auf
- gravierende Schwerpunktverlagerungen zu Gunsten außerschulisch tätiger Sprachtherapeuten,
- Merkmale der Ausbildung sowie
- auf Konsequenzen für eine sich ändernde Standortbestimmung der einzelnen Fachdisziplinen ein. Vor diesem Hintergrund wird eine Neupositionierung der Sprachheilpädagogik in einem sich wandelnden Gesamtsystem diskutiert. Die Ergebnisse der Untersuchung sind von daher von hoher berufs- und standespolitischer Bedeutung.

1. Einleitung

Das System der sprachtherapeutischen Berufe in Deutschland ist in Bewegung geraten. Gab es vor 10 bis 15 Jahren noch eine deutliche Majorität an Sprachheillehrer(inne)n, so ist diese Einheit heute einer total divergierenden Entwicklung in den einzelnen Bundesländern gewichen. Trotz der Vielfalt kaum noch untereinander vergleichbarer Versorgungssysteme lassen sich übergreifend deutliche Tendenzen und Schwerpunktverlagerungen ausmachen, von denen anzunehmen ist, dass sie in nächster Zeit zu einer nachhaltigen Veränderung des Gesamtsystems führen werden.

Im Folgenden soll über Ergebnisse aus einem mehrstufig angelegten Forschungsprojekt (*Grohnfeldt* 2002a) berichtet werden. In zwei Teiluntersuchungen wurden über eine umfangreiche Verbindung quantitativer und qualitativer Verfahren Aussagen über die Bedingungen, Wirkungen sprachtherapeutischer Intervention und mögliche Veränderungen im Kontext des gesellschaftlichen Wandels gemacht (dazu: *Grohnfeldt* 2004b). Der hier dargestellte Teil der Untersuchung fokussiert sich auf eine Fragebogenerhebung, bei der Angehörige der häufigsten sprachtherapeutischen Berufe, insbesondere Sprachheillehrer(innen), akademische Sprachtherapeut(inn)en und Logopäd-(inn)en, angeschrieben wurden. Die Ziele erstrecken sich darauf,

- Daten zu den Personenmerkmalen bei den Mitgliedern der verschiedenen Berufsgruppen zu erhalten sowie
- Hintergründe zu pädagogisch-therapeutischen Fragestellungen hinsichtlich der Arbeitsbedingungen und Berufszufriedenheit aufzudecken.

Übergreifend sollen dabei nicht nur Unterschiede und Gemeinsamkeiten, sondern auch mögliche Veränderungen und Entwicklungstendenzen in sprachtherapeutischen Handlungsfeldern erfasst werden.

2. Beschreibung der Stichprobe: die sprachtherapeutischen Berufsgruppen

Die Untersuchung wurde im November und Dezember 2002 mit Hilfe einer Fragebogenerhebung durchgeführt. Angeschrieben wurden die Mitglieder der dgs/dbs- Landesgruppe und der dbl-Landesgruppe Bayern. Da in Bayern die Verteilung der sprachtherapeutischen Berufsgruppen nahezu dem Durchschnitt in Deutschland entspricht (*Grohnfeldt* 2002b), kann davon ausgegangen werden, dass dadurch wesentliche Entwicklungen im deutschen Sprachheilwesen insgesamt widergespiegelt werden. Zu beachten ist jedoch, dass die Situation in den einzelnen Bundesländern teilweise total unterschiedlich ist, so dass übergreifende Aussagen zwar Tendenzen angeben können, für die Sachlage „vor Ort" jedoch nicht immer zutreffen müssen.

Von den 1550 angeschriebenen Personen haben n = 908 innerhalb der genannten Abgabefrist geantwortet. Dies entspricht einer hohen Rücklaufquote von insgesamt 58,6 %. Bei allen beteiligten Personen möchte ich mich dafür herzlich bedanken.

Im Folgenden werden zunächst die Personaldaten dargestellt, wobei schwerpunktmäßig auf eine Untergruppenbildung in Lehrer, akademische Sprachtherapeuten (Diplom/Magister) und Logopäden eingegangen wird. Dabei ist die Berufsbezeichnung als geschlechtsneutraler Sammelbegriff zu verstehen.

2.1 Geschlechtszugehörigkeit (ohne Sonstige)

Insgesamt zeigt sich ein Frauenanteil von 88,2 %. Neben dieser eindeutigen

Beantwortung sind noch die unterschiedlichen Verteilungshäufigkeiten von Interesse. Den 74,0 % Lehrerinnen standen 97,1 % an akademischen Sprachtherapeutinnen und 92,1 % an Logopädinnen gegenüber. Insgesamt handelt es sich um einen Frauenberuf, wie dies bereits *Motsch* (1984) für die Situation in der Schweiz aufdeckte.

Von Interesse sind weiterhin folgende Verteilungshäufigkeiten:

- Der Anteil von Lehrern und akademischen Sprachtherapeuten beträgt zusammen 43,1 %, der von Logopäden 56,9 %,
- Lehrer alleine kommen auf einen Anteil von 26,5 %, der außerschulische Bereich (Akademiker/ Logopäden) dagegen auf 73,5 %.

Hier sind weitere Entwicklungen zu erwarten (s. Kap. 2.2).

Ein Ergebnis am Rande ist auffällig: die unterschiedliche Antwortverteilung zwischen den einzelnen Berufsgruppen. Während der Rücklauf sich bei den Lehrern im erwarteten Durchschnitt bewegt, ist er bei Logopäden und vor allem bei akademischen Sprachtherapeuten außerordentlich hoch. Über die Gründe soll hier nicht spekuliert werden. Objektiv ergibt sich dadurch eine leichte Verteilungsänderung gegenüber der Ausgangsstichprobe, bei der Lehrer mit 33,9% und außerschulische Sprachtherapeuten mit 66,1% in den jeweiligen Landesgruppen vertreten waren, wobei der Organisationsgrad von Sprachheilpädagogen und Logopäden offen bleiben muss.

2.2 Alter (ohne Sonstige)

Die Antwortverteilungen dokumentieren eindeutig, dass die Gruppe der Lehrer überproportional häufig älter ist als die Gruppe der akademischen Sprachtherapeuten und Logopäden. Die Gründe hängen zunächst einmal mit der Ausbildungssituation zusammen. Während sich vor 25 bis 30 Jahren Volksschullehrer (häufig Männer) in einem postgradualen Studium zu Sonderschullehrern (höhere Besoldungsstufe!) weiterbildeten, ist das Diplom- bzw. Magisterstudium erst seit ca. 15 bis 20 Jahren eingeführt. Wie die Kapitel zeigen werden, sind weiterhin Verschiebungen der Berufsmotivation zu beobachten (s. Abb. 2).

	Weiblich N	%	männlich n	%	Σ	Rücklauf
Lehrer	165	74,0	58	26,0	223	45,5 %
akademische Sprachtherapeuten	136	97,1	4	2,9	140	79,5 %
Logopäden	441	92,1	38	7,9	479	61,4 %
	742	88,2	100	11,8	842	58,2 %

Abb. 1: Geschlechtszugehörigkeit

Jahre	bis 30	31-40	41-50	51-60	über 60	Durchschnitt
	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Jahre
Lehrer	16	80	59	53	15	44,2
akademische Sprachtherapeuten	39	65	25	12	-	36,4
Logopäden	132	178	131	30	8	37,2

Abb. 2: Alter

Ein über die vorliegende Untersuchung hinausgehender Kommentar verweist darauf, dass bei einer Verbindung der Variablen Geschlechtszugehörigkeit und Alter mit dem Faktor Zeit im letzten Jahrzehnt grundlegende Veränderungen und Verwerfungen aufgetreten sind, die zu nachhaltigen Schwerpunktverlagerungen im schulischen und außerschulischen Sektor sowie einer Umkehrung der jeweiligen Proportionsanteile geführt haben. Es darf als sicher gelten, dass sich diese Tendenz weiter fortsetzen wird. Auf der einen Seite ist die Pensionierungswelle bei den Lehrern absehbar und durch den häufigen vorzeitigen Ruhestand sogar schneller als erwartet, auf der anderen Seite steigt der Anteil der außerschulischen Sprachheilpädagogen stetig an. Zusätzlich wird vor allem die exorbitant angestiegene Zahl der Logopädenschulen in Deutschland zu einem erheblichen Zuwachs am Arbeitsmarkt führen. Von daher ist zu erwarten, dass im nächsten Jahrzehnt der Anteil des schulischen Bereichs innerhalb des gesamten Versorgungssystems des Sprachheilwesens in Deutschland weiter deutlich fallen wird.

2.3 Berufsgruppen

Eine weitere Unterteilung der Berufsgruppen erfolgt hinsichtlich der angestellten und selbstständigen Tätigkeit. Dabei zeigt sich, dass der Anteil der Freiberufler in der Gruppe der Logopäden deutlich höher ist als bei den akademischen Sprachtherapeuten. In-

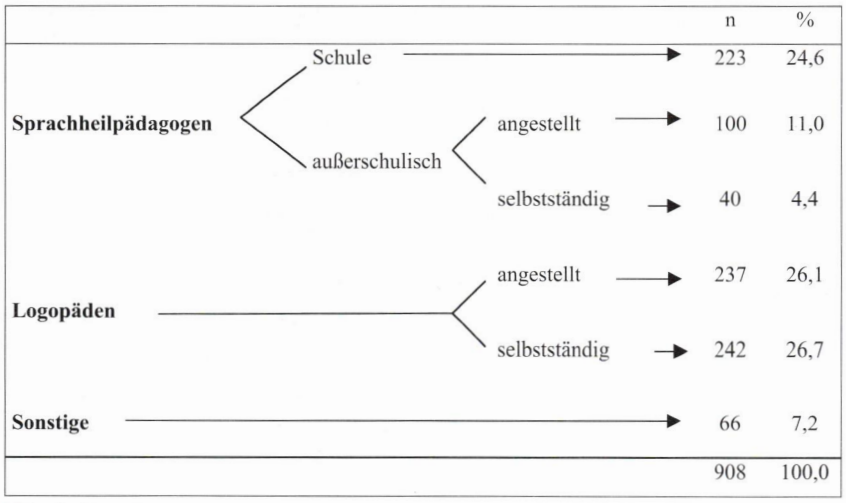


Abb. 3: Berufsgruppen

	Lehrer		akademische Sprachtherapeuten		Logopäden	
	n	%	n	%	n	%
reduziert	89	39,9	77	55,0	204	42,6
volle Stundenzahl	134	60,1	63	45,0	275	57,4
	223	100,0	140	100,0	479	100,0

Abb. 4: Stundendeputat: Unterteilung nach Berufsgruppen

teressant dürfte die Frage sein, ob sich dies in einigen Jahren angeglichen haben wird oder so bleibt (s. Abb. 3).

Im Folgenden wird nur noch auf die Gruppe der Sprachheilpädagogen und Logopäden (entsprechend n = 842) eingegangen und die Gruppe „Sonstige" (z.B. Linguisten, Sprechwissenschaftler usw.) auf Grund der kleinen Probandenzahl nicht weiter verfolgt.

2.4 Stundendeputat: Unterteilung nach Berufsgruppen (ohne Sonstige)

Während übergreifend bei n = 908 eine Reduzierung des Stundendeputats von 41,6 % der Probanden angegeben wird, weicht dieser Anteil in den einzelnen Berufsgruppen erheblich voneinander ab (Chi-Quadrat: $p < 0{,}02$). Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass bei den Berufen im sprachtherapeutischen Sektor die Möglichkeit zur Teilzeit gerade von Frauen häufig ausgenutzt wird, wobei vor allem die Gruppe der akademischen Sprachtherapeuten mit 55,0 % überproportional hoch ist. Verbindungen mit der Berufsmotivation sind denkbar.

2.5 Spezialisierung auf bestimmte Störungsformen (ohne Sonstige)

Insgesamt wird von 59,6 % aller Probanden eine Spezialisierung auf bestimmte Störungsformen angegeben. Dies erscheint auf den ersten Blick außerordentlich hoch. Andererseits wird darin die Weite des Fachgebiets zum Ausdruck gebracht. Wiederum sind hier signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Berufsgruppen, aber auch hinsichtlich der bevorzugten Störungsbilder, festzustellen (Chi-Quadrat: $p < 0{,}001$).

	Lehrer		akademische Sprachtherapeuten		Logopäden	
	n	%	n	%	n	%
alle Störungsformen	105	47,1	36	25,7	202	42,2
Spezialisierung	118	52,9	104	74,3	277	57,8
	223	100,0	140	100,0	479	100,0

Abb. 5: Spezialisierung: Unterteilung nach Berufsgruppen (ohne Sonstige)

	Lehrer		akademische Sprachtherapeuten		Logopäden	
	n	%	n	%	n	%
Sprachentwicklungsstörungen	102	72,4	76	43,9	215	40,3
Stottern	34	24,1	31	17,9	84	15,8
Stimme	1	0,7	15	8,7	98	18,4
Zentralorganische Störungen	4	2,8	51	29,5	136	25,5
	141*	100,0	173*	100,0	533*	100,0

*Mehrfachnennungen möglich

Abb. 6: Spezialisierung nach Störungsfeldern (ohne Sonstige)

In der Gruppe der akademischen Sprachtherapeuten geben 3 von 4 Probanden eine Spezialisierung an, wobei der hohe Anteil an zentralorganischen Störungen auffällt. Bei den Logopäden fällt der vergleichsweise hohe Spezialisierungsanteil auf Stimmstörungen auf, während Lehrer diese beiden Bereiche praktisch nicht nennen. Hier spielen sicher Ausbildungsfragen eine Rolle. Zeigen sich aber auch mögliche Ansätze für eine zumindest teilweise (mit hohen Überlappungsanteilen!) Kumulation der Berufs- und Handlungsfelder?

Als Zwischenergebnis ist festzuhalten, dass das Spektrum der sprachtherapeutischen Berufe in Deutschland im letzten Jahrzehnt eine erhebliche Veränderung erfahren hat. Dominierte vor einer Generation noch der Aufstiegsberuf von Lehrern, so handelt es sich heute vor allem bei der Gruppe der akademischen Sprachtherapeuten und Logopäden um einen reinen Frauenberuf, der häufig in Teilzeit ausgeübt wird. Dabei erfolgt eine Spezialisierung je nach Berufsgruppe. Die Lehrkräfte in Schulen sind insgesamt älter, dann vergleichsweise häufiger Männer und zeigen ein anderes Spezialisierungsverhalten. Auffällig ist, dass von den Persondaten sich **akademische Sprachtherapeuten und Logopäden ähnlicher sind als Lehrer und akademische Sprachtherapeuten.**

Es ist zu fragen, ob sich dies auch bei den Antwortverteilungen hinsichtlich der pädagogisch-therapeutischen Dimensionen zeigt.

3. Darstellung der Ergebnisse: Arbeitsbedingungen und Berufszufriedenheit

3.1 Profildarstellungen

Der Schwerpunkt der Erhebungen richtete sich auf Einstellungen zu pädagogisch-therapeutischen Fragestellungen. Dazu wird auf den Bereich „Arbeitsbedingungen und Berufszufriedenheit" des Fragebogens eingegangen, wobei der jeweilige Grad der Zustimmung zu dem betreffenden Item durch eine vier-

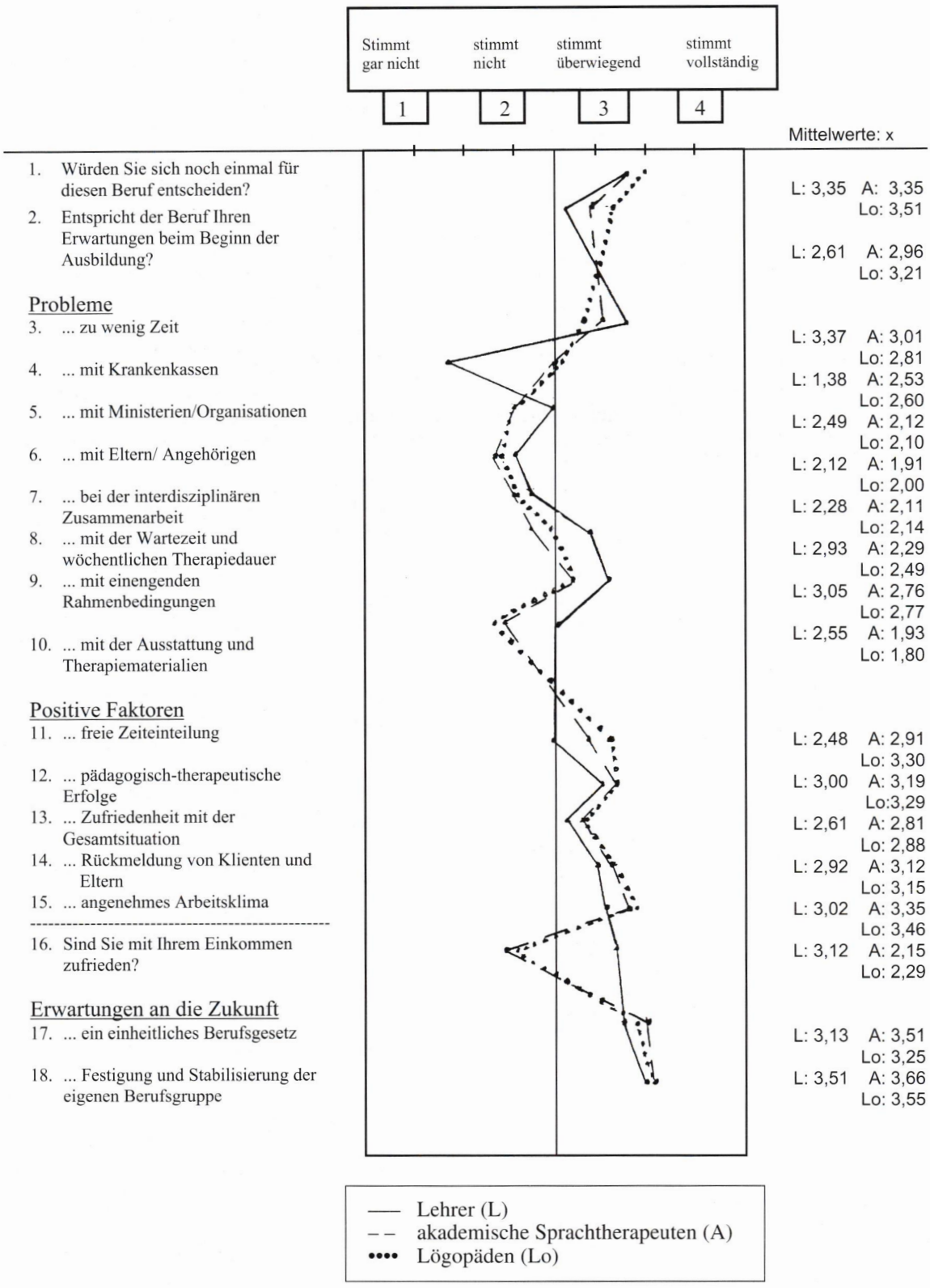


Abb. 7: Arbeitsbedingungen und Berufszufriedenheit

fache Unterteilung erfasst wurde. Die Auswertung der Fragebögen erfolgte über die Ermittlung von Häufigkeitsverteilungen. Dabei wurden zur Mittelwertbildung die Kategorien

„stimmt gar nicht"	mit der Punktzahl 1
„stimmt nicht"	mit der Punktzahl 2
„stimmt überwiegend"	mit der Punktzahl 3
„stimmt vollständig"	mit der Punktzahl 4

belegt. Die Signifikanzprüfungen erfolgten mit dem SPSS im Rechenzentrum der Ludwig-Maximilians-Universität München. Die Daten wurden dabei auf Abweichungen vom theoretischen Mittelwert x = 2,5 sowie auf Unterschiede zwischen den drei Berufsgruppen der Lehrer, akademischen Sprachtherapeuten und Logopäden geprüft. Eine Übersicht zu den Ergebnissen sowie eine Profildarstellung erfolgt in Abb. 7, S. 142.

Übergreifend ist eine hohe pädagogisch-therapeutische Motivation bei allen drei Berufsgruppen zu verzeichnen, wobei die positiven Faktoren überwiegen und in allen Fällen eine nochmalige Entscheidung für den Beruf bejaht wird. Auffällig ist jedoch, dass sich die Gruppe der Lehrer in fast allen Merkmalen der Arbeitsbedingungen und Berufszufriedenheit signifikant ($p < 0{,}01$) von den beiden Gruppen der akademischen Sprachtherapeuten und Logopäden unterscheidet, deren Einstellungsprofil wiederum nahezu identisch ist.

- Lehrer klagen überproportional häufig über zu wenig Zeit, die geringe wöchentliche Therapiedauer, die schlechten Rahmenbedingungen und Termindruck, sind aber mehrheitlich mit ihrem Einkommen zufrieden.
- Akademische Sprachtherapeuten und Logopäden sind insgesamt überwiegend zufriedener im Hinblick auf die Ausstattung mit Therapiematerialien, die freie Zeiteinteilung, pädagogisch-therapeutische Erfolge und das Arbeitsklima, klagen dagegen jedoch einheitlich über ihr geringes Einkommen.

Offensichtlich ist die Frage der Einkommenshöhe und Einkommenszufriedenheit für die Berufsgruppen von wesentlicher Bedeutung, so dass im Folgenden eine weitere Spezifizierung vorgenommen werden soll (s. Abb. 8).

Einschränkungen

- Teilweise keine Angaben, dadurch leicht reduzierte Probandenzahlen.
- Durchschnitt nivelliert.
- Überlagerung mit Teilzeit, dadurch Verzerrung: akademische Sprachtherapeuten sind häufiger in Teilzeit als Lehrer.

Trotz der genannten Einschränkungen wird deutlich, dass Lehrer (überwiegend A 13) insgesamt mehr verdienen als akademische Sprachtherapeuten und Logopäden (häufig BAT V), wobei diese beiden Gruppen wiederum ihr Einkommen durch die Selbstständigkeit teilweise erheblich steigern können.

Nach dieser ersten Auswertung ist im Weiteren zu prüfen, inwieweit ein Zusammenhang zwischen den einzelnen Befunden besteht.

3.2 Korrelationen

In einer interdependenzanalytischen Verarbeitung der Daten wurde der Punkt-Korrelationskoeffizient ermittelt (Phi-Koeffizient). Phi bezeichnet dabei die Maßzahl für die Korrelation zwischen zwei dichotomen Variablen, die auch im Nominalskalenniveau vorliegen können. Der Grad des Zusammenhangs zwischen den einzelnen Items wird in der folgenden Interkorrelationsmatrix (s. Abb. 9) angegeben:

Übergreifend zeigt sich, dass ein Zusammenhang zwischen der Berufsgruppe (Item 4) und

- den erfüllten bzw. nicht erfüllten Erwartungen an den Beruf,
- Zeit- und Krankenkassenproblemen,
- Fragen der Ausstattung und freien Zeiteinteilung, pädagogisch-therapeutischen Erfolgen und dem Arbeitsklima,
- der Einkommenshöhe und Einkommenszufriedenheit

besteht. Unter Berücksichtigung der in der Profildarstellung genannten Ergebnisse kristallisieren sich dabei zwei Gruppen heraus.

Gruppe 1: Hohes Ausmaß an Zufriedenheit

Es lassen sich hohe Werte und Interkorrelationen bei den Items zur freien Zeiteinteilung, pädagogisch-therapeutischen Erfolgen, Zufriedenheit mit der Gesamtsituation, dem Arbeitsklima, den Rückmeldungen der Eltern und den erfüllten Erwartungen an den Beruf feststellen. Insgesamt überwiegen in dieser Gruppe die akademischen Sprachtherapeuten und Logopäden.

Gruppe 2: Hohes Ausmaß an Skepsis

Es zeigen sich hohe Werte und Interkorrelationen bei den Items zu Zeitproblemen, einer geringen wöchentlichen

	Bis 1500 €	1500 – 2000 €	2000 - 3000 €	3000 - 4000 €	Über 4000 €	Durchschnitt
	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Euro
Lehrer	22	25	69	76	17	2831
Akademiker angestellt	35	23	26	9	-	2035
Akademiker selbstständig	10	11	9	6	3	2334
Logopäden angestellt	64	75	74	5	1	1984
Logopäden selbstständig	53	63	76	30	16	2339

Abb. 8: Einkommenshöhe (in Brutto) und Einkommenszufriedenheit (fünffache Unterteilung)

Abb. 8: Einkommenshöhe (in Brutto)

			2		4		6		8		10		12		14		16		18		20		22		24
Item (Kurzform)		1		3		5		7		9		11		13		15		17		19		21		23	
Geschlechtszugehörigkeit	1	-	*	*		*																*			
Alter	2		-	*																		*	*		
Berufserfahrung	3			-																		*	*		
Berufsgruppe	4				-			*	*	*						*	*	*			*	*	*		
Stundendeputat	5					-																*			
nochmalige Entscheidung	6						-	*										*	*		*		*		
Beruf entspricht Erwartungen	7							-	*						*	*	*	*	*		*				
Probleme: - zu wenig Zeit	8								-		*			*	*	*	*		*						
-mit Krankenkassen	9									-													*		
-mit Ministerien	10										-			*	*	*			*						
-mit Eltern/Angehörigen	11											-	*			*		*							
-interdisz. Zusammenarbeit	12												-	*											
-Wartezeit	13													-	*	*									
-Rahmenbedingungen	14														-	*			*						
-Ausstattung	15															-	*	*			*				
positiv: -freie Zeiteinteilung	16																-	*	*		*				
-päd.-therapeut. Erfolge	17																	-	*	*	*				
-Gesamtsituation	18																		-		*				
-Rückmeldung Eltern	19																			-	*				
-Arbeitsklima	20																				-				
Einkommenshöhe	21																					-	*		
Einkommenzufriedenheit	22																						-		
einheitl. Berufsgesetz	23																							-	*
Festigung eig. Berufsgruppen	24																								-

*: $p < 0{,}01$

Abb. 9: Interkorrelationsmatrix

Therapiezeit, ungünstigen Rahmenbedingungen, einer schlechteren Ausstattung und geringeren Zufriedenheit mit der Gesamtsituation. Hier ist die Gruppe der Lehrer überproportional häufig vertreten.

Es versteht sich, dass damit keine Typisierung in schulische und außerschulische Berufsgruppen vorgenommen werden soll und schon gar nicht Rückschlüsse auf den Einzelfall vorgenommen werden dürfen. Andererseits ist eine Untergruppenbildung innerhalb der jeweiligen Berufsgruppen in dem genannten Sinne wahrscheinlich. Dies ist nicht zu beklagen oder peinlich zu verschweigen. Vielmehr ist zu fragen, warum diese Gruppen (z. B. innerhalb der Lehrerschaft) so geworden sind bzw. wie die Bedingungen ihres Umfeldes sind.

Ein Ergebnis am Rande ist noch von Interesse: Während zwischen der Einkommenshöhe und Einkommenszufriedenheit die erwartete hohe Korrelation besteht, gibt es keinen Zusammenhang zwischen der Einkommenshöhe und der nochmaligen Entscheidung für den Beruf. Das ist sicher nicht bei allen Berufen der Fall!

4. Übergreifende Interpretation

Das Sprachheilwesen Deutschlands ist in „weltweit einzigartiger Weise zersplittert" (*Tesak* 1999, 11). Im letzten Jahrzehnt ist dabei eine gravierende Umorientierung und Schwerpunktverlagerung zu beobachten. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung belegen, dass sich dies nicht nur auf die anteilsmäßige Verteilung der einzelnen Berufsgruppen erstreckt, sondern auch auf die jeweiligen Einstellungen zu pädagogisch-therapeutischen Fragenkomplexen. In beiden Fällen dürfte die Ausbildungssituation eine Rolle spielen.

Auf den ersten Blick besonders auffällig ist die gravierende Veränderung der quantitativen Anteile der einzelnen Berufsgruppen innerhalb des Sprachheilwesens in Deutschland. Dies dokumentiert sich auch in den von den jeweiligen Bundesverbänden genannten Mitgliederzahlen (Stand: 28.7.2003).

- Der Anteil der in der „Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V." (dgs) organisierten Lehrer ist leicht fallend. Er betrug im Jahr 1991 noch n = 5150 und ist im Jahr 2003 auf n = 4733 (bei einer Gesamtzahl von n = 6280 mit dem dbs) gefallen.
- Seit der Gründung der AGFAS im Jahr 1993 innerhalb der dgs ist der Anteil der heute im „Deutschen Berufsverband der Sprachheilpädagogen" (dbs) organisierten akademischen Sprachtherapeuten im Jahr 2003 auf n = 1547 gestiegen. Hinzu kommen n = 306 Linguisten (BKL) und n = 81 Sprechwissenschaftler (DBKS), so dass der dbs derzeit n = 1924 Mitglieder zählt.
- Bei den Logopäden ist die Entwicklung besonders stark ansteigend. Gab es 1991 im „Deutschen Bundesverband für Logopädie" (dbl) noch n = 2976 Mitglieder, so sind es derzeit bereits n = 8749, so dass es zu einer Verdreifachung der Mitgliederzahl gekommen ist. Nimmt man das Jahr 1990 mit n = 2224 Mitgliedern, so ist sogar eine Vervierfachung zu konstatieren. Diese Entwicklung wird sich auf Grund der hohen Anzahl an Logopädenschulen fortsetzen, wobei über Sättigungs- und Qualitätsmerkmale nachzudenken ist.

Dies führt zu Fragekomplexen im Zusammenhang mit der Ausbildung. Gab es im Jahr 1992 noch n = 30 Logopädenschulen in Deutschland (*Gross* 1995), so sind es heute n = 73! Bei den akademischen Sprachtherapeuten waren es im letzten Jahrzehnt die hohen Absolventenzahlen im Diplom- bzw. Magisterstudiengang (vor allem an den Universitäten in Köln, München und Dortmund), die zu dem starken Anstieg der dbs-Mitgliederzahlen führten.

Der Anteil der Lehramtsstudierenden dagegen stagniert bzw. ist leicht fallend. Es muss spekulativ bleiben, ob hier Zusammenhänge mit der sinkenden Anzahl von Sprachheilschulen und dem – vermeintlich ?– fachfremden Einsatz in Förderzentren bestehen. Auf jeden Fall ist eine Schwerpunktverlagerung vom Lehramts- zum Diplom- bzw. Magisterstudium zu konstatieren.

Fragen der Studien- und Ausbildungsinhalte sind auch für die Standortbestimmung der jeweiligen Fachdisziplinen von Bedeutung. Die in den Profildarstellungen und Interkorrelationen aufgezeigten Ähnlichkeiten der pädagogisch-therapeutischen Einstellungen von akademischen Sprachtherapeuten und Logopäden in Abgrenzung zu denen von Sprachheillehrern sind ein deutliches Merkmal für das zugrundeliegende Selbstverständnis. Das gemeinsame Erleben von Problemen und positiven Faktoren signalisiert die jeweilige Perspektive, u. U. das Leben in unterschiedlichen Welten und Denkkategorien. Damit ist nicht nur das Empfinden des Einzelnen angesprochen, sondern letztlich auch die Standortbestimmung der Fachdisziplinen Sprachheilpädagogik und Logopädie, die sich innerhalb eines interdisziplinären Kontextes mehr oder eben weniger einer pädagogischen Grundhaltung verpflichtet fühlen (*Grohnfeldt / Ritterfeld* 2000). Hier ist vieles in Bewegung geraten. Fragen der beruflichen Identität verstehen sich als „multipler und offener Prozess" (*Baumgartner* 2000, 253).

Ein kurzer Blick in die Geschichte zeigt (*Braun / Macha-Krau* 2000, *Dupuis* 1983, *Böhme* 1983), dass Sprachheilpädagogik und Logopädie ähnliche Wurzeln hatten, sich dann auseinander entwickelten, von den Berufsgruppen und Verbänden eher eine Konkurrenzsituation und „Eiszeit" zu beobachten war, während jetzt eine Annäherung auf Grund der analogen Zielsetzungen festzustellen ist. Hinzu kommt, dass mit den Klinischen Linguisten, Sprechwissenschaftlern, Patholinguisten usw. eine zusätzliche Differenzierung auftritt. In diesem facettenreichen Bild ergeben sich innerhalb der schulischen und außerschulischen Sprachheilpädagogik Umorientierungen. Der Wandel zeigt sich in unterschiedlichen Bereichen, u.a. in den Ergebnissen dieser Fragebogenerhebung.

Wie fühlen sich die Beteiligten in dieser offensichtlichen Übergangssituation? Die Ergebnisse der Profildarstellung Kapitel 3.1 können hier eine Vorstellung vermitteln. In Item 17 und 18 wird von allen drei Gruppen einerseits ein einheitliches Berufsgesetz, andererseits aber auch eine Festigung der eigenen Berufsgruppe gefordert. Dieses Ergebnis erscheint auf den ersten Blick unerwartet und ambivalent. Andererseits drückt es wahrscheinlich die Stimmungslage recht treffend aus: Man sieht die Notwendigkeit der Weiterentwicklung und Öffnung, ist aber – noch? – nicht bereit, den vermeintlichen Schutz der eigenen Berufsgruppe aufzugeben.

Für die Sprachheilpädagogik stellt sich die Frage der Einheit des Faches: zwei Berufsgruppen – eine Fachdisziplin!?

5. Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung sind von hoher berufs- und standespolitischer Relevanz. Sie verdeutlichen nicht nur den rasanten Prozess der Veränderung im sprachtherapeutischen Sektor, sondern markieren auch eine neue Homöostase im – veränderten – Verbundsystem schulischer und außerschulischer Berufsgruppen. Das Sprachheilwesen in Deutschland ist dabei vor dem Hintergrund der internationalen Situation zu sehen, die auf Anforderungen und Chancen einer sich wandelnden Arbeitswelt in einem zusammen wachsenden Europa (EU-Osterweiterung) verweist.

Was wird die Zukunft bringen?

Die Zeichen deuten auf eine weitere Schwerpunktverlagerung von schulischen und außerschulischen Anteilen im Gesamtzusammenhang des Sprachheilwesens, wobei dies nicht nur eine Frage der quantitativen Anteile ist. Damit einher geht die Frage nach der Standortbestimmung der beteiligten Fachdisziplinen im interdisziplinären und internationalen Kontext. Hier sind – neue – Alliancen und Weiterentwicklungen im Verbundsystem möglich.

Was bedeutet dies für die Fächer Sprachheilpädagogik und Logopädie?

Für die Logopädie ist die Frage der Akademisierung entscheidend (*Schrey-Dern* 2002, 2003). Für die Sprachheilpädagogik geht es letztlich um die Einheit der Fachdisziplin. Damit einher gehen Fragen der Ausbildung mit auseinander strebenden Schwerpunkten und Stundenanteilen im schulischen und außerschulischen Sektor (*Grohnfeldt* 2004a). Für die Sprachheilpädagogik und ihre verbandspolitische Organisation könnte sich schon in nächster Zeit entscheiden, ob diese Einheit gewollt und möglich ist.

Literatur

Baumgartner, St. (2000): Zur sprachheilpädagogischen Identität. Die Sprachheilarbeit 45, 247-254.

Böhme, G. (Hrsg.) (1983): Klinik der Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen. Stuttgart/New York: Gustav Fischer.

Braun, O., Macha-Krau, H. (2000): Geschichte der Sprachheilpädagogik und Logopädie. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 1, Selbstverständnis und theoretische Grundlagen (47- 78). Stuttgart: Kohlhammer.

CPLOL (1998): 1988- 1998. 10 ans d'activité. Isbergues (France): L'ortho-edition.

Dupuis, G. (1983) : Sprachbehindertenpädagogik. In: *Solarova, S.* (1983): Geschichte der Sonderpädagogik (260 – 296). Stuttgart: Kohlhammer.

Grohnfeldt, M. (2002a): Sprachheilpädagogik als System – Aspekte eines Forschungsprojektes. Die Sprachheilarbeit 47, 4-9.

Grohnfeldt, M. (2002 b): Weichenstellungen in der Sprachheilpädagogik. 75 Jahre dgs. Rimpar: edition von freisleben.

Grohnfeldt, M. (2004a): Zur Einheit der Sprachheilpädagogik. Die Sprachheilarbeit 49, 50-51.

Grohnfeldt, M. (2004b): Stand und Entwicklung des Sprachheilwesens in Bayern. Behindertenpädagogik in Bayern 47.

Grohnfeldt, M., Ritterfeld U. (2000): Grundlagen der Sprachheilpädagogik und Logopädie. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 1, Selbstverständnis und theoretische Grundlagen (15-46). Stuttgart: Kohlhammer.

Grohnfeldt, M.,Romonath, R. (2000): Sprachheilpädagogik und Logopädie im internationalen Vergleich. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 1, Selbstverständnis und theoretische Grundlagen (251-173). Stuttgart: Kohlhammer.

Gross, M. (1995): Logopädie und Phoniatrie – ein historischer Rückblick. In: *Gross, M.* (Hrsg.): 30 Jahre Logopädie in Deutschland (1-19). Berlin: Renate Gross Verlag.

IALP-Guidelines for Initial Education in Logopedics (1998). Folia Phoniatrica 50, 230-234.

Motsch, H.J. (1984): Logopädie – Vorurteile über einen „Frauenberuf". VHN 53, 3, 324-327.

Romonath, R. (2001): Vergleichende Sprachheilpädagogik – die Entwicklung der Sprech- und Sprachpathologie in den USA. Die Sprachheilarbeit 46, 4-13.

Schrey-Dern, D. (2002): Konzeption für einen Interdisziplinären Studiengang Logopädie. Forum Logopädie 16, 3, 30-32.

Schrey-Dern, D. (2003): Ausbildungsperspektiven vor dem Hintergrund der europäischen Entwicklung. Forum Logopädie 17, 3, 26-28.

Tesak, J. (1999): Der gegenwärtige Stand der Logopädie-Ausbildung in Deutschland. In: *Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.* (Hrsg.): Logopädie braucht wissenschaftliche Kompetenz. Plädoyer für eine Hochschulausbildung (11-16). Idstein: Schulz-Kirchner.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt
Ludwig-Maximilians-Universität München
Leopoldstr. 13, 80802 München
Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik
Forschungsinstitut für Sprachtherapie und Rehabilitation (FSR)

dgs – Aktuelles, Informationen, Nachrichten

Einberufung der Delegiertenversammlung 2004

Hiermit berufe ich die nächste ordentliche Delegiertenversammlung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) für Mittwoch, den 29. September 2004, ein. Sie findet in der Mensa der Universität zu Heidelberg statt.

Die Delegierten werden von den Landesgruppen benannt. Sie erhalten eine gesonderte Einladung zur Delegiertenversammlung zusammen mit den notwendigen Unterlagen und einer Tagesordnung.

Für die satzungsgemäßen Neuwahlen werden gemäß der Wahlordnung Wahlvorschläge erbeten (siehe nachfolgende Wahlausschreibung).

Der Delegiertenversammlung 2004 folgt unmittelbar der XXVI. Kongress der dgs mit dem Thema ***„Werkstatt Sprachheilpädagogik"***. Das Tagungsprogramm mit Anmeldungsformular ist in Heft 2/04 unserer Fachzeitschrift „Die Sprachheilarbeit" zu finden. Weitere Programme können in der Bundesgeschäftsstelle der dgs in Berlin angefordert werden.

Alle Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) sind zur Teilnahme an der Delegiertenversammlung ohne Stimmrecht berechtigt und zum Kongress der dgs vom 29.09. – 02.10.2004 in Heidelberg herzlich eingeladen.

Kurt Bielfeld

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) – Wahlausschuss –

Wahlausschreiben

Auf der Delegiertenversammlung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) am 29. September in Heidelberg stehen gemäß § 7 Abs. 9 a der Satzung zur Wahl an:

1. Die Mitglieder des Geschäftsführenden Vorstandes (GV)
   - 1.1 Erste/r Bundesvorsitzende/r
   - 1.2 Zweite/r Bundesvorsitzende/r
   - 1.3 Geschäftsführer/in auf Vorschlag
   - 1.4 Rechnungsführer/in
   - 1.5 Schriftführer/in
2. Die Redaktion der Fachzeitschrift *Die Sprachheilarbeit*
3. Die Kassenprüfer (zwei) und deren Vertretung
4. Der Wahlausschuss (drei Mitglieder)

Aus der Wahlordnung

§ 5 Jeder Wahlvorschlag muss von mindestens sechs Mitgliedern unterschrieben sein. Für die Nominierung der Geschäftsführerin/des Geschäftsführers hat die/der 1. Bundesvorsitzende/r das Vorschlagsrecht.

§ 6 Die Wahlvorschläge sollen drei Wochen vor dem Termin der Delegiertenversammlung beim Wahlausschuss eingereicht sein. *(Termin: 07.09.2004; Adresse: Heribert Gathen, Göckelsweg 7, 41068 Mönchengladbach).*

§ 7 In der Delegiertenversammlung können Wahlvorschläge eingebracht werden. § 5 gilt entsprechend.

§ 8 Jedem Wahlvorschlag ist die schriftliche Einverständniserklärung des/der Vorgeschlagenen beizulegen.

§ 9 Nach Eröffnung des Wahlganges durch den Wahlleiter können keine Wahlvorschläge mehr eingebracht werden.

Mönchengladbach, im März 2004

Heribert Gathen
Wahlleiter

Schwerin: 3. Sitzung des Hauptvorstands

Zu allen guten Dingen gehören drei – jeweils dreimal tagt der HV zwischen den Beschlüsse fassenden Delegiertenversammlungen. Aber war es denn wieder eine „gute" Sitzung mit positivem Arbeitsklima und konstruktiven Weichenstellungen, so wie die vorangegangenen in Hameln und Magdeburg (vgl. SHA 3/2003, S. 130/131 und 6/2003, S. 277)? Man traf sich am Abend des 4. März zur ersten Beratung und tagte in dem bewährten Turnus bis zum Sonnabend Mittag in Schwerin. Zur Vollzähligkeit fehlte nur ein(e) Vertreter(in) vom Thüringer Landesverband. Es galt wiederum eine stattliche Tagesordnung mit wiederkehrenden Themen zu bearbeiten. Dazu zählen die Berichte aus dem Geschäftsführenden Vorstand (Mitgliederentwicklung, Kassenbericht), aus den Landesgruppen und von der Redaktion der „Sprachheilarbeit" sowie Fragen zur Kongressvorbereitung (2004 in Heidelberg, 2006 in Köln) und zu Veränderungen in der Ausbildung an den Hochschulen der Bundesländer.
Doch im Mittelpunkt der Beratungen standen diesmal zwei Dinge. Zum einen waren es die Abschlussberichte der Arbeitsgruppen, die aus den Anträgen der Delegiertenversammlung hervorgegangen waren. Die AG Ganztagsschulen und „Konzept Frühenglisch" warteten mit nicht nur formal, sondern auch inhaltlich überzeugenden Power-point-Präsentationen auf. Es wurde empfohlen, sie ins Netz zu stellen und die erarbeiteten Positionen darüber hinaus in einem Beitrag für die „Sprachheilarbeit" allen zugänglich zu machen. Das von der AG Frühförderung erarbeitete dgs-Positionspapier traf ebenfalls auf Zustimmung. Es wurde empfohlen, dieses Papier mit der bereits vorhandenen Stellungnahme des dbs zu verknüpfen, so dass zukünftig ein gemeinsames Leitlinienpapier von dgs und dbs zu Fragen der Frühförderung vorliegen wird. Die AG Flexible Schuleingangsphase erläuterte den Befragungsbogen für eine Übersicht zur gegenwärtigen Einschulungspraxis, bezogen auf die Situation an den Sprachheilschulen. Auf dieser Basis soll für die Delegiertenversammlung (DV) eine dgs-Stellungnahme zu dem in einigen Bundesländern hochaktuellen Problem der Flexi-

bilisierung der Eingangsstufe erarbeitet werden.

Den zweiten Schwerpunkt bildete die Beratung zur dgs-Satzungsänderung, die auf Grund von zwei Beschlüssen der dbs-Mitgliederversammlung in Bochum im Januar d. J. notwendig geworden ist. Der erste Beschluss betrifft die Aufhebung der verpflichtenden Mitgliedschaft in der dgs. Auf Anregung des dgs-Bundesvorsitzenden wurde in die neue Satzung der Passus „Die Mitgliedschaft in der dgs wird empfohlen" (vgl. die Berichte zur Diskussion der Doppelmitgliedschaft auf der HV in Heidelberg SHA 3/2002, S. 135 und in Magdeburg 6/2003, S. 277) aufgenommen. Der zweite für die Satzung bedeutsame Beschluss ist die Namensänderung des dbs in *Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten*. Im Sinne einer strategisch notwendigen, gemeinsamen Interessenvertretung gegenüber der kassenärztlichen Vereinigung, die man zukünftig verstärkt zusammen mit sprachtherapeutischen Fachverbänden (z. B. mit Klinischen Linguisten, die keine Pädagogen sind) wird bestreiten müssen, hat man sich im dbs zu diesem Schritt entschlossen.

Mit den o. g. Beschlüssen ist der §15 der dgs-Satzung, in dem der dbs als selbständige Untergliederung der dgs bezeichnet wird, nicht zu vereinbaren. Nun wurde nach eingehender, fairer Diskussion vorgeschlagen, auf diese Einordnung bzw. Unterordnung zu verzichten, weil sie nicht der realen Entwicklung entspricht. Im §15 soll statt dessen künftig der dbs als befreundeter Berufsverband genannt werden, mit dem man auf der Grundlage eines Kooperationsvertrages eng zusammenarbeitet. Dieser Kooperationsvertrag, dessen Entwurf zur nächsten HV und DV vorliegen soll, wird die Modalitäten der zukünftigen Zusammenarbeit regeln. Der einstimmig aufgenommene Vorschlag wird nun der DV in Heidelberg zum Beschluss vorgelegt werden. Mit der allgemeinen Erleichterung über diese Einigung, um die so lange gerungen worden war, und der so erfreulichen Bilanz aus den Ergebnissen der vier AGs kann man die oben gestellte Frage ganz eindeutig beantworten: Es war eine gute Sitzung.

Karla Röhner-Münch

1. Schulleiterforum der Sprachheilschulen der 5 neuen Bundesländer und Berlin

Am 14.11.2003 fand in Cottbus auf Initiative der Landesgruppen Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen eine Tagung der Leiter der Sprachheilschulen der fünf neuen Bundesländer und Berlin statt. Gastgeber war die Landesgruppe Brandenburg unter der Leitung ihrer Landesgruppenvorsitzenden Michaela *Dallmaier*.

Anliegen der Veranstaltung war es, die Vorstellungen der verantwortlichen Ministerien und der dgs-Landesgruppen zur Entwicklung der Sprachheilschulen und der Betreuung von sprachauffälligen Kindern im jeweiligen Bundesland zu formulieren und zu diskutieren. Ein besonderes Augenmerk wurde dabei auf die Einführung der „flexiblen" bzw. „optimierten" Schuleingangsphase gerichtet.

Nach der Eröffnung der Veranstaltung durch die Gastgeberin, Michaela *Dallmaier* und den 1. Bundesvorsitzenden der dgs, Kurt *Bielfeld*, begann die Veranstaltung, die von Uwe *Hempel* (LG Sachsen) moderiert wurde.

Zunächst wurden die Berichte der Fachreferenten der Kultusministerien und der dgs-Landesgruppen entgegengenommen. Leider waren die entsprechenden Fachreferate nur durch Herrn Dr. *Rudnik* (Brandenburg) und Herrn *Petzak* (Mecklenburg-Vorpommern) direkt anwesend. In den anderen Fällen wurden Sie vertreten durch Herrn *Bielfeld* (Berlin), Herrn *Proske* (Sachsen-Anhalt), Herrn *Schmidt* (Thüringen) und Herrn *Hempel* (Sachsen).

Die Berichte der Landesgruppen gaben Frau *Dallmaier* (Brandenburg), Frau *Diehl* (Mecklenburg-Vorpommern), Frau *Siebenhaar* (Berlin), Herr *Proske* (Sachsen-Anhalt), Frau *Knut* (Thüringen) und Frau *Leisner* (Sachsen) ab.

Nach einer Diskussionsrunde und der sich anschließenden Mittagspause wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Frau *Riehmann* und Herrn Dr. *Rittel* die flexible Schuleingangsphase im Land Brandenburg vorgestellt. Die beiden Referenten sind derzeit als Sonderpädagogen im sogenannten FLEX-Beraterteam des Landes eingesetzt und untersuchen und begleiten den entsprechenden Schulversuch.

Der aufgrund von Verkehrsstaus verspätet eintreffende Schirmherr der Veranstaltung, der Brandenburger Kultusminister, Steffen *Reiche*, stellte sich als ehemals Sprachauffälliger und Verehrer der „Sprachheilszene" vor. Er las aus Patrick *Süßkinds* „Amnesie in literis" sowie aus alten Schülerakten vor. Amüsant war das durchaus. Da eine Diskussion mit ihm nicht vorgesehen war, stand für viele am Ende der Satz: „Die Botschaft hör ich wohl, allein mir fehlt der Glaube ..."

Für 2005 wird eine Folgeveranstaltung des Schulleiterforums in Keilhau/Thüringen geplant.

Zur Situation in den Bundesländern

Brandenburg

- drei Sprachheilschulen
- besonderer Aspekt der Förderung wird deutlich auf Grundschule gelegt
- Flexible Schuleingangsphase: alle Kinder kommen zur Schule, zur Grundschule – Förderung soll dort geschehen (Klasse 1/2), erst wenn keine deutlichen Erfolge zu erkennen sind, wird Sprachheilschule (möglichst erst ab Klasse 3) involviert
- Feststellungsverfahren soll „vereinfacht" und parallel zur Förderung in der Grundschulflexphase durchgeführt werden
- generelle Festlegung zur Meldung sonderpädagogischen Förderbedarfs besteht nicht

- derzeit in FLEX-Phase (Schulversuch) gute Bedingungen durch Zweitlehrereinsatz (flächendeckende Umsetzung unter diesen guten Bedingungen erscheint fraglich)
- zu geringe vorschulische Betreuung

Mecklenburg-Vorpommern

- 3 Förderzentren und 7 Sprachheilschulteile
- Frühförderung in integrativen Formen oder Sonderkindergärten
- ab 5. Lebensjahr Möglichkeit der Förderung in Sprachheilförderklassen
- Professionalisierung in der Gutachtenerstellung hat stattgefunden
- Sprachheilschule als Durchgangsschule festes Element der Schullandschaft
- Problem: Kinder kommen erst spät in angegliederte Vorklassen, weil Kindergärten klammern
- Feststellungsverfahren kann durch Erziehungsberechtigte oder andere Personen/Schulen beantragt werden
- Finanznot bringt Einschnitte mit sich (z.B.: Rostock: Personal mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung von 19 auf 9)
- Lehrstuhl Sprachheilpädagogik an der Universität Rostock ist nicht besetzt

Berlin

- 10 Förderzentrum/Sprachheilschulen
- Vorklassen sollen wegkommen – hin zu KITA-Förderung
- FLEX-Phase auch für Schule für Sprachbehinderte vorgesehen
- ansonsten alle Kinder an die Grundschule – sonderpädagogischer Förderbedarf wird erst ab Klasse 2 ermittelt
- Systematischer Abbau der Sekundarstufe I vorgesehen
- z.T. Infragestellung der Sprachheilschulen auf politischer Ebene
- 2/3 der Integrations-Schüler werden ausschließlich von Grundschullehrern unterrichtet
- Beratungsstellen dürfen erst ab 5. Lebensjahr behandeln

Sachsen-Anhalt

- 3 Sprachheilschulen
- Feststellungsverfahren läuft über entsprechenden Antrag
- Integration wird bevorzugt – läuft gut
- Probleme mit der Stundentafel (geringe Förderstundenanzahl)
- Sekundarstufe I wird gestrichen

Thüringen

- 6 Sprachheilschulen
- keine Ausbildung von Sprachheilpädagogen seit 13 Jahren (außer Keilhau mit externen Studiengängen)
- Mobile Sprachheilpädagogische Dienste auf Antrag in allgemeinen Schulen

Sachsen

- 6 Sprachheilschulen/1 Schulteil
- „verbesserte Schuleingangsphase" auch für Sprachheilschulen
- Feststellungsverfahren zum sonderpädagogischen Förderbedarf landesweit überarbeitet und vereinheitlicht (jederzeit möglich)
- Bildung von Integrationsstandorten
- Blickrichtung Frühförderung:
  - Kooperationsvereinbarung Kindergarten – Schule
  - Landesweite Fortbildungsangebote für Kindergärtnerinnen und Grundschullehrerinnen zum Thema Sprache
  - Einbeziehung des Kindergartens bei der Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs
  - Sprachscreening im 3./4. Lebensjahr durch den kinder- und jugendärztlichen Dienst
  - Handbuch Sprachentwicklung für Kindergärten (in Vorbereitung)

Nachbetrachtungen

Von den Teilnehmern der Veranstaltung wurde insbesondere die sogenannte FLEX-Phase / integrierte oder optimierte Schuleingangsphase als ein Diskussionspunkt begriffen, der Fragen über das Wirken der Sprachheilschule in diesem Zusammenhang aufwirft.

Dabei wird schnell deutlich, dass besonders im Land Brandenburg die derzeitige Sprachheilschule in ihrer Form, wenn nicht gar in ihrer Existenz, gefährdet erscheint.

Daraus ergeben sich in erster Linie folgende Fragen:

1. Welche Rolle wird die Sprachheilschule zukünftig im Rahmen der flexiblen Schuleingangsphase spielen? (Diagnostik, Förderung etc.)
2. In welcher Form kann einer Aufschiebung von sonderpädagogischer Förderung wegen geplanter Nichtfeststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs entgegengewirkt werden?
3. Steht die in Brandenburg vorgesehene Handhabung, dass sonderpädagogischer Förderbedarf erst ab Klasse 3 überhaupt ermittelt werden soll, nicht in einem eklatanten Widerspruch zu den KMK-Empfehlungen von 1994 und vor allem zum Grundgesetz, Artikel 3?
4. In welcher Form wird in der FLEX-Phase für fachgerechten Lehrereinsatz gesorgt? Wer garantiert die flächendeckende und andauernde Bereitstellung der Ressourcen?

Ein weiterer Schwerpunkt wurde in der Ausbildung der Lehrer an Sprachheilschulen gesehen. Unbesetzte Lehrstühle und veränderte Studiengänge werden auf Dauer einen Qualitätsrückgang mit sich bringen, dem intensiv entgegengewirkt werden muss.

Auch die Integration als Standbein der Sprachheilschule bereitet insofern Probleme, als sich Fälle von „illegaler" bzw. von nicht fachgerecht begleiteter „Unterrichtung und Förderung" häufen.

Für Sprachheilschulen ergibt sich ein Komplex von Aufgabenstellungen, den man dort agierend und nicht, wie es in vielen Fällen noch zu verzeichnen ist, reagierend aufnehmen muss.

Sprachheilschule muss sich verstärkt als Ressourcen-Zentrum begreifen. Dazu gehört:

- die Bereitschaft, sich zu öffnen
- Lehraufträge ggf. auch außerhalb

der Stammeinrichtung wahrzunehmen
- Kontakte mit Kindergärten und Regelschulen zu pflegen
- Früherkennung und Frühförderung durch Aufklärung möglich zu machen
- allgemein beratend tätig zu werden
- moderne Unterrichtskonzepte mit unterrichtsimmanenter Förderung zu entwickeln
- Integrationspartner auszuwählen und diese Partnerschaften zu pflegen
- an der Entwicklung von Lehrplänen usw. mitzuwirken
- ein überzeugendes Schulkonzept zu entwickeln
- die Möglichkeiten der allgemeinen Schule nicht zu unterschätzen
- sich als Teil eines gesamten Schulsystems zu begreifen

In Sachsen haben wir zur Zeit trotz Optimierter – jetzt heißt sie – Verbesserter Schuleingangsphase recht gute Bedingungen für die Sprachheilschulen.

Die Kontakte zu den Referaten für Grundschulen und Förderschulen am Sächsischen Staatsministerium für Kultus sind gut, ebenso die Kontakte zum Sozialministerium.

Ich könnte mir deshalb vorstellen – vorausgesetzt die Partner hegen ein gleiches Interesse, dass wir eine Art Modellprojekt zur wirksamen Einbeziehung der Sprachheilschulen in die Erziehungs- und Bildungsarbeit mit 4- bis 10-jährigen Kindern entwickeln. Ziel eines derartigen Projektes sollte es sein, Berührungspunkte und Schnittstellen zu erkennen und zu markieren, Kontakte, Verfahrenswege und Aufgaben zu beschreiben. Auf diese Weise könnte eine Art Frühwarnsystem bei auftretenden Sprachstörungen geschaffen werden, welches ermöglicht, durch Bündelung der Kompetenzen, Aufklärung, frühzeitiger Diagnostik und damit auch rechtzeitiger Förderung, die Zahl der sprachauffälligen Schüler auf ein erträgliches Maß zu reduzieren.

Erste Schritte in diese Richtung sind wir schon gegangen.

Uwe Hempel
Landesgruppe Sachsen

Informationshefte über Sprachstörungen

Die Informationsreihe der dgs zu Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen läuft inzwischen sehr erfolgreich. Die Broschüren eignen sich sowohl zur Öffentlichkeitsarbeit, als auch zur Unterstützung von Beratung und Therapien.

Folgende Hefte sind bereits erschienen:

Heft 1: Stimmstörungen bei Kindern
Heft 2: Stimmstörungen bei Jugendlichen und Erwachsenen
Heft 3: Störungen des Spracherwerbs
Heft 4: Förderung des Spracherwerbs
Heft 5: Aphasietherapie
Heft 6: Myofunktionelle Therapie
Heft 7: Dysarthrophonie
Heft 8: Stottern bei Kindern
Heft 9: Stottern bei Jugendlichen und Erwachsenen.

Bestellungen werden nur schriftlich oder per Fax entgegengenommen.

Ein Einzelheft ist gegen eine Schutzgebühr von € 1,– zuzüglich Portokosten unter der unten angegebenen Adresse zu beziehen. Bei größeren Bestellungen wird ein Rabatt gewährt. Fragen Sie bitte bei Interesse nach, wir informieren Sie gerne.

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs)
Goldammerstraße 34, 12351 Berlin
Telefon: 030/6616004
Telefax: 030/6616024

Fortbildungsangebote der dgs-Landesgruppen

LG Baden-Württemberg

– XXI. dgs-Kongress, siehe Die Sprachheilarbeit 2/04!

LG Bayern

26.06.2004, 10-17 Uhr, Anton-Weilmaier-Schule, 83734 Hausham
Karin *Reber* und Claudia *Baumer*: Metalinguistische Sprachtherapie mit dem Computerprogramm paLABra
Kosten: 40 €

LG Berlin

15.11.2004, 18-20 Uhr, Bernhard-Rose-Schule, Berlin
Jürgen *Glühe*: Leseförderung in der Sekundarstufe I an der Schule für Sprachbehinderte

LG Bremen

14. Juli 2004, Lehrerfortbildung von Spatz: Symposion „Subjektzentrierte Unterrichts- und Therapiemodelle in der Sprachbehindertenpädagogik"

LG Hamburg

Oktober 2004
Susanne *Gauerke*: Therapie von Atmungs- und Stimmstörungen

LG Niedersachsen

Fortbildung 4: 19. Juni 2004
Thema: Pädagogisch orientierte Förderung bei LRS in Therapie und Unterricht
Referent: Olaf *Daum*
Zeit: 19.6.04, 10-18 Uhr
Ort: City-Hotel, Hannover, Limburgstr. 3
Teilnehmerkosten für Mitglieder 51 €, für Nichtmitglieder 75 €.

Fortbildung 5: 18. September 2004
Thema: Rechenschwäche aufgrund von Störungen sprachlicher Kompetenzen
Referent: Dr. phil. Jochen *Donczik*
Zeit: 18.9.04, 10-18 Uhr
Ort: City-Hotel, Hannover, Limburgstr. 3
Teilnehmerkosten für Mitglieder 51 €, für Nichtmitglieder 75 €.
Teilnehmerzahl: 25

LG Rheinland

www.dgs-rheinland

LG Schleswig-Holstein

11.09.2004, 9.30 - 16.30 Uhr, Kiel, Schule am Heidenberger Teich
Petra *Simon*: Feldenkrais für Sprachtherapeuten

09.11.2004, 9.30 - 16.30 Uhr, Kiel, Schule am Heidenberger Teich
Gudrun *Kolbe*: Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen – Interventionsmöglichkeiten in der Praxis

LG Westfalen-Lippe

www.dgs-doppelpunkt

dbs – Beruf und Politik im Verband

Liebe Leserin, lieber Leser,

wie gewohnt, erhalten Sie auf diesen dbs-Seiten einen Überblick über die nächsten Fortbildungsveranstaltungen des dbs. Gleichzeitig finden Sie Anregungen für den etwas anderen Weg der Fortbildung: so die Möglichkeit zum Anschluss an einen interdisziplinären Arbeitskreis zum Thema Schluckstörungen oder die Literaturhinweise für einen Eindruck von 'the state of the art' im Bereich Aphasie-, Dysarthrie- und Dysphagiediagnostik und -therapie. Viel Gewinn beim Lesen dieser Seiten wünscht Ihnen

Ihre Ulrike de Langen-Müller

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

Therapie-Raum: Sprachtherapeutische Methoden und Projekte im Kurzportrait

Gründung eines interdisziplinären Arbeitskreises zum Thema Schluckstörungen in Norddeutschland

Jesteburger Arbeitskreis Schluckstörungen, Waldklinik Jesteburg, Abteilung für Sprachtherapie, Kristina *Theman*, Tel.: 04183 / 799157, email: sprachtherapie. jesteburg@web.de

Für uns im klinischen Bereich tätige Therapeutinnen ist es oft schwierig, die ambulante Weiterversorgung der Patienten mit einer neurogenen Schluckstörung zu organisieren. Vor diesem Hintergrund entstand die Idee, einen interdisziplinären Arbeitskreis zum Thema Schluckstörungen zu gründen. Vor der Gründung stand eine Fragebogen-Aktion, mit der wir das Interesse an einem solchen Arbeitskreis erheben wollten. Angeschrieben wurden Sprach- und Ergotherapeuten, Pflegekräfte und Hals-Nasen-Ohren-Ärzte im Großraum Hamburg und im nördlichen Niedersachsen. Die Resonanz war groß, so dass am 22.10.2003 das erste Treffen stattfinden konnte.

Jedes Treffen steht unter einem bestimmten Thema, das erarbeitet und diskutiert wird. Darüberhinaus gibt es bei jedem Treffen die Möglichkeit, einen aktuellen Fall zu diskutieren. Und natürlich bleibt genügend Zeit zum persönlichen Austausch.

Der Arbeitskreis steht allen Berufsgruppen offen, die mit Patienten mit Schluckstörung arbeiten. Weitere Teilnehmer sind uns jederzeit willkommen.

Weitere Informationen finden Sie auf unserer Homepage: www.waldklinik-jesteburg.de

Denkzettel – Daten und Zitate aus Fach- und Tagespresse

von Ulrike *de Langen-Müller*

Fachgesellschaften veröffentlichen Leitlinien – es mag die Antwort auf den Ruf nach Qualitätssicherungsmaßnahmen in der Welt der Methodenvielfalt und knappen finanziellen Ressourcen im Gesundheitssektor sein, vielleicht aber auch die Sorge um den Verlust von Fachlichkeit und Qualitätsstandards im Sparzwang der Gesundheitspolitik. Welcher Beweggrund auch immer die Fachgesellschaften veranlasst hat – in letzter Zeit sind im Bereich Sprachtherapie zwei Leitlinienpapiere entstanden, die hervorragende Orientierungspunkte für Therapeuten, Ärzte und wünschenswerter Weise auch für Kostenträger bieten: Es sind dies zum einen die „Qualitätskriterien und Standards für die Therapie von Patienten mit erworbenen neurogenen Störungen der Sprache (Aphasie) und des Sprechens (Dysarthrie): Leitlinien 2001" (*A. Bauer, U. de Langen-Müller, R. Glindemann, C. Schlenck, K.-J. Schlenck, W. Huber;* Sprache, Stimme, Gehör 2001, 25, 148-162 und Akt Neurol 2002, 29, 63-75), vorgelegt von der Gesellschaft für Aphasieforschung und -behandlung. Zum anderen die „Qualitätskriterien und Standards für die Diagnostik und Therapie von Patienten mit neurologischen Schluckstörungen" (M. *Prosiegel* mit Leitlinienkommission und Expertengruppe; *Neurol Rehabil* 2003, 9, 3-4, 157-181), vorgelegt von der Deutschen Gesellschaft für Neurotraumatologie und klinische Neurorehabilitation.

dbs-Fortbildungen im Frühjahr 2004

dbs-Fortbildungen im Juni, September und Oktober 2004:

18./19.06.04, Dresden:
Therapie syntaktischer, phonologischer und phonetischer Störungen bei Kindern ab drei Jahren – Praxisseminar
Dr. Elisabeth *Wildegger-Lack*

25./26.06.04, Würzburg:
Aktuelle Aphasiediagnostik und -therapie
Dr. Ulrike *de Langen-Müller*

03./04.09.04, Würzburg:
Supervision in der Sprachtherapie
Bernd *Hansen*, Prof. Dr. Claudia *Iven*

10./11.09.04, Köln:
Therapie bei organischen Stimmstörungen – funktionale und personale Aspekte
Theo *Strauch*

17./18.09.04, Köln:
Myofunktionelle Störungen – Diagnose und Therapie
Monika *Tillmanns-Karus*

24./25.09.04, München:
Die Funktionelle Dysphagietherapie (FDT) Grundkurs (Aufbaukurs: 12./13.11.04)
Gudrun *Bartolome*

08./09.10.04, Dortmund:
Feldenkrais für Sprachtherapeuten: Einführung
Petra *Simon*

15./16.10.04, Köln:
Sprachtherapeutische Frühförderung bei Kindern mit Down-Syndrom
Dr. Barbara *Giel*

Alle weiteren Informationen erhalten Sie auf den dbs-Internet-Seiten (www.dbs-ev.de) oder im Fortbildungs-Jahresprogramm des dbs, welches Sie in der Geschäftsstelle anfordern können (Adresse 2. Umschlagseite).

dbs für Arbeitnehmer

Besuchen Sie unsere Informationsseiten im Internet und nutzen Sie das vielfältige Serviceangebot:

www.dbs-ev.de/arbeitnehmer

Immer erreichbar:
www.dbs-ev.de

Termine

„Hörbehinderte Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher nationaler und ethnischer Herkunft – eine pädagogische Aufgabe des 21. Jahrhunderts"

Symposium mit internationaler Beteiligung

17. und 18. September 2004

Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6 (Senatssaal)

Information und Anmeldung:
Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Abt. Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik
Georgenstr. 36
D-10117 Berlin
Tel.: +30-2093-4327;
Sekr.: 4394 (Frau *Hünewinkel*)
Fax: +30-2093-4397
E-Mail: klaus-dietrich.grosse@rz.hu-berlin.de

Wissenschaftliches Symposium an der Universität Bremen

zur Verabschiedung von Prof. Dr. Gerhard *Homburg*
Mittwoch, 14. Juli 2004, 9.00-18.00
Thema: Fokus Mensch – subjektzentrierte Modellbildungen in der Sprachbehindertenpädagogik
Anmeldung: e-mail: ritam®uni-bremen.de

Rückblick

4. Märztagung des Sprachtherapeutischen Ambulatoriums der Universität Dortmund

Zum vierten Mal lud das Sprachtherapeutische Ambulatorium zu einer Fachtagung in die Räume der Universität Dortmund. In diesem Jahr lautete das Thema: „Warum sprichst du nicht? – Zugehen auf mutistische Kinder in Therapie und Schule." Das Phänomen Mutismus stieß augenscheinlich auf große Resonanz unter den Fachleuten. Es kamen ca. 200 Interessierte, die meisten von ihnen Sprachtherapeutinnen, Logopädinnen und Sonderschullehrerinnen bzw. Studierende, aber auch einige Grundschullehrerinnen, Erzieherinnen und betroffene Eltern.

Für das reibungslose Gelingen des Tages und angenehme Rahmenbedingungen – einschließlich Schweizer Schokolade in den Kaffeepausen – sorgten die drei Veranstalterinnen Frau Prof. Dr. Nitza *Katz-Bernstein*, Dr. Katja *Subellok* und Jutta *Cornelißen-Weghake* sowie das gesamte Team des Sprachtherapeutischen Ambulatoriums. Durch die Tagung führte, professionell und ausgleichend, Dr. Katja *Subellok*. Sie sorgte für die Einhaltung der Redezeiten auf eine angenehme und humorvolle Art.

Die Vortragsreihe eröffnete Frau Prof. Dr. Nitza *Katz-Bernstein*. Sie führte in das Thema „Mutismus" ein und erläuterte anschaulich wesentliche Bausteine der Diagnostik und der Therapie. Im Hinblick auf die zentrale Frage ihres Vortrags: „Selektiver Mutismus: Ein Fall für die Sprachtherapie?" betonte sie die Bedeutung eines fördernden Netzes im Sinne einer inter- bzw. transdisziplinären Zusammenarbeit.

Dr. Reiner *Bahr* bezog sich in seinem Vortrag auf „Schweigende Kinder in der Schule". Er nannte exemplarisch Sorgen und Nöte von Lehrerinnen und Eltern mutistischer Kinder. Aus seiner Sicht besteht die Basis für eine fruchtbare Arbeit in der Haltung, mit der Experten den betroffenen Eltern und Kindern begegnen.

„Mutismus-Therapie: Notwendiges Angebot oder Zwang zum Konformismus?" lautete der Titel des Vortrags von Dr. Boris *Hartmann*. Anhand eines Fallbeispiels einer mittlerweile erwachsenen jungen Frau zeigte er eindrücklich, wie erfolgreich auch nach einer langen „Leidensgeschichte" eine professionelle Begleitung der Betroffenen sein kann. Die bereits im ersten Vortrag gestellte Frage, ob der Mutismus ein Fall für die Sprachtherapie sei, beantwortete Herr Dr. *Hartmann* eindeutig positiv. Sein „gesundheitspolitischer Appell" bezieht sich auf die Heilmittel-Richtlinien für Sprachtherapeutinnen, in die der selektive Mutismus aufgenommen werden soll.

Kerstin *Bahrfeck-Wichitill* begeisterte das Publikum mit ihren beeindruckenden Ausführungen über den Therapieverlauf bei einem fünfjährigen mutistischen Jungen, der im Sprachtherapeutischen Ambulatorium der Universität Dortmund betreut wird. Der Titel: „Dein Haus, mein Haus und der Raum dazwischen" verweist auf das Konzept des „Safe-Place", das grundlegend für die therapeutische Arbeit war.

Anhand von Zeichnungen des Kindes und Videoaufzeichnungen wurden die einzelnen Phasen der Therapie anschaulich und überzeugend dargestellt.

Während des letzten Vortrags schaffte es Ruth *Marosi*, eine Grundschullehrerin aus der Schweiz, eine gebannte, „märchenhafte" Atmosphäre im Publikum entstehen zu lassen. „Juhui, Louis spricht!" war der Titel ihrer Rede und

gleichzeitig der Satz, den sie nach dreijähriger Arbeit mit diesem Kind in ihrer Klasse in sein Zeugnis schreiben konnte. Frau *Marosi* überzeugte mit ihrem Engagement, mit ihrer pädagogischen Intuition und ihrer Kreativität, mit denen sie diese neue Aufgabe ohne weitere therapeutische Unterstützung in Angriff nahm.

In der lebhaften Podiumsdiskussion am Ende der Tagung wurde deutlich, dass die Vorträge auf viel Resonanz im Publikum gestoßen waren. Inhaltliche Schwerpunkte waren das therapeutische Vorgehen (Abwarten vs. „Anpacken"), Beschulung und Leistungsbeurteilung (mündliche Noten) von mutistischen Kindern sowie Indikationen für eine mögliche Medikation. Abschließend äußerten sich alle Referenten hinsichtlich ihres persönlichen Zugangs zu mutistischen Menschen und sie fassten zusammen, was ihnen das Wichtigste in der Arbeit mit diesen Menschen sei. Erfreulich war, dass außerdem noch zwei weitere „Fachleute" an der Podiumsdiskussion teilnahmen: Jeanette *Wyler*, eine Logopädin und Kinderpsychotherapeutin aus der Schweiz mit reichen Erfahrungen in dem Bereich, und vor allem Michael *Lange*. Er war in seiner Kindheit und Jugend selbst mutistisch und ist heute Mitinitiator der neu gegründeten Mutismus-Selbsthilfegruppe: www.mutismus.de.

Die positive Resonanz der Tagung bestätigt das Team des Sprachtherapeutischen Ambulatoriums darin, die 5. Märztagung im Jahr 2005 mit vollem Elan in Angriff zu nehmen.

Das Team des Sprachtherapeutischen Ambulatoriums

Echo

Lesermeinung: Gastredaktion Heft 5/2003 – ein Volltreffer!

Der gelungene Versuch der Redaktion, einmal an junge Wissenschaftler die Gastschriftleitung zu übertragen, was erstmalig mit dem themengebundenen Heft zur Mehrsprachigkeit von Ulrike *Lüdtke* und Reiner *Bahr* realisiert worden ist, bietet gleich mehrfachen Grund zur Freude:

- über die gelungene Entlastung für die sonst ständig geforderten Redakteure Uwe *Förster*, Ulrike *de Langen-Müller* und Otto *Braun*, denn nur durch deren zuverlässige, fachkompetente und gründliche Arbeit können wir regelmäßig eine neue Ausgabe unserer „Sprachheilarbeit" in den Händen halten, die als Fachzeitschrift inzwischen auch wissenschaftlichen Ansprüchen standzuhalten vermag
- über die sich abzeichnende neue Justierung unseres Wissenschaftsgebietes, was in Gerhard *Homburgs* „Auf ein Wort" ebenso zu spüren ist, wie in den Magazin-Beiträgen zum Berufsbild Sonderschullehrer und dem Entwurf eines Sprachtherapie-Studienganges. Doch der gelungene Beitrag von *Lüdtke*, *Beta*, *Degenhardt* scheint mir von dieser neuen Blickrichtung in besonderem Maße geprägt zu sein
- über die kritischen und interessanten Beiträge zum Problem der Sprachstandserhebungen bzw. der Diagnostik bei Mehrsprachigkeit (von Dörte *Utrecht* sowie der Beitrag des Teams um Jürgen *Steiner*), die von Praxisnähe getragen sind und demonstrieren, dass die Autoren inzwischen den beklagten „nicht reflektierten, monolingualen Habitus" der meisten Sprachbehindertenpädagogen beispielhaft überwunden haben und
- über die so oft verletzten „sonderpädagogischen Selbstverständlichkeiten", die uns Reiner *Bahr* aus fernöstlicher Perspektive nachhaltig in Erinnerung ruft.

Doch einen Wermutstropfen birgt das Heft auch. Der Beitrag von Bodo *Frank* ist ob seiner Erschwernisse beim Entschlüsseln der mit Fachtermini gespickten Ausführungen schlicht ein Ärgernis. Hier hätte man den verantwortlichen Redakteuren mehr Mut zu Überarbeitungshinweisen zugunsten besserer Lesbarkeit gewünscht. Man könnte es auch einfach den Mut zur Überwindung der – gewiss verständlichen – wissenschaftlichen Eitelkeit nennen. Das Anliegen des Autors hätte es zweifellos verdient, sich stärker „an der Sprachlichkeit in allen ihren Ausprägungen [zu] orientieren und [vor allem auch] an den beteiligten Menschen als humane Instanz", wie *Homburg* es uns allen a.a.O. auf S. 183 rät.

Sehen Sie das ähnlich, liebe Leserinnen und Leser?

Karla Röhner-Münch

Medien

Doris Senff: Laute hören – Buchstaben schreiben. Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien GmbH, 2003, ISBN 3-89891-177-2, Euro 17,80.

Anna Fischer-Olm: Mit schöner Sprache durch das Jahr. Ein multisensorieller, sprachfördernder Lehrgang für Kindergarten, Vorschule und Grundstufe. Dortmund: verlag modernes lernen, 2003, ISBN 3-86145-243-X, Euro 21,50.

Es werden zwei Veröffentlichungen knapp vorgestellt und kritisch gewürdigt, die beide dem gleichen Ziel verpflichtet sind: Sprachförderung im frühen Grundschulalter, z.T. auch schon im Vorschulalter, um Kindern mit Sprachschwierigkeiten zu helfen, das notwendige Rüstzeug für ein erfolgreiches schulisches Lernen zu erlangen. Von den Autorinnen werden dabei inhaltlich und methodisch gänzlich unterschiedliche Wege beschritten. Gibt es Hinweise, dass einer Variante der Vorrang gebührt? Was vermag mehr zu überzeugen?

Die Mappe von Doris *Senff* birgt neben einer kurzen Einleitung mit Erläuterungen und Arbeitshinweisen „nur" 58 Kopiervorlagen für Arbeitsblätter zur angeleiteten Arbeit in Fördergruppen oder zur Einzelarbeit, also auch für häusliches Üben oder i. S. der Lernerfolgskontrolle. Sie sollen den Kindern intensives Nachdenken und Üben auf genau jenem Feld ermöglichen, das der Mappentitel präzise mit „Laute hören, Buchstaben schreiben" umreißt. Dabei wird kein systematischer Lese- Schreiblehrgang verfolgt, sondern lediglich unterstützendes Übungsmaterial für jene Kinder angeboten, die den Schriftspracherwerb mit ungünstigen Voraussetzungen beginnen und die beim freien Schreiben mit der Anlauttabelle kaum zu Erfolgen gelangen würden.

Zu folgenden Komplexen liegen, in sich jeweils systematisch aufgebaut, Angebote vor: Zuordnungsübungen zur Anlauterkennung, das Bestimmen der Lautposition im Wort, das hörende Unterscheiden unähnlicher und ähnlich klingender Laute mit dem Einsetzen des entsprechenden Buchstabens. Ab Blatt 26 findet man Lückenwörter zu entsprechenden Abbildungen, die aber jeweils noch einmal als ganzes Wort zu schreiben sind, dann aber ist der richtige Artikel vorgegeben worden, und bei einer späteren Übung müssen eben diese Wörter in eine Tabelle eingefügt werden. Schließlich runden einige gut lösbare Bilderrätsel (die Synthese aller Anlaute ergibt zum Schluss das Lösungswort), Ankreuzübungen zum Leseverstehen bei Minimalpaaren, die wiederum zu Lösungswörtern führen und drei Kreuzworträtsel diese überzeugende Sammlung ab. Sehr zu begrüßen ist, dass immer wieder die gleichen Wörter in verschiedenen Varianten geübt werden. Nur so kommen die Kinder zu Erfolgserlebnissen und es besteht die Chance für nachhaltiges Einprägen. Kennt man eine Vielzahl der auf dem Markt angebotenen Materialien, imponieren hier, wie in den weiteren geplanten Bänden, die sorgfältige Auswahl der Wörter ebenso wie die methodisch geschickte Vorgehensweise der Autorin. Bei dieser Mappe handelt es sich um die erste einer neuen, klug konzipierten Reihe aus dem bestens bekannten SCHUBI-Verlag, in der versucht wird, die Zuwendung zu den Lauten und zur Schreibweise des Einzelwortes mit der systematischen Wortschatzfestigung und -erweiterung zu verknüpfen. Damit wird einerseits den Erkenntnissen zur Rolle der phonologischen Bewusstheit beim Schriftspracherwerb Rechnung getragen und andererseits auf die zunehmende Sprachverarmung vieler Schulanfänger reagiert. Zugleich wird ein Material vorgelegt, das gleichermaßen zur Förderung von sprachentwicklungsverzögerten Kindern wie im Rahmen von DaZ (Deutsch als Zweitsprache) für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache geeignet ist.

Die Arbeitsblätter sind in der Praxis einer „Schule im sozialen Brennpunkt" entstanden und dort auf ihre Tauglichkeit von verschiedenen Lehrpersonen geprüft worden. Somit kann man der Autorin bescheinigen, dass ihr der Balanceakt gelungen ist, dem alle Förder-Materialien für die Schuleingangsphase ausgesetzt sind: Es gilt Wörter mit einer weitgehend lauttreuen Schreibweise zu finden, die aber auch an der veränderten Lebenswelt der Kinder orientiert oder geeignet sind, ihren häufig drastisch eingeengten Erfahrungsraum wenigstens mittelbar über Bilder und Sprache zu erweitern. In den nachfolgenden Mappen[1], die mit „Lesen, schreiben, rätseln im Frühling und im Sommer" und „Lesen ... im Herbst und im Winter" überschrieben sind, tritt dieser Anspruch noch deutlicher zutage. Die semantisch-lexikalische Sicherung und Erweiterung des Wortschatzes, seine morphologische Veränderung in der syntaktischen Einbindung beim Gespräch über die abgebildeten Phänomene (selbstverständlich sorgt die Lehrperson dabei für weiteres Anschauungsmaterial) auf der einen Seite und auf der anderen die sichere artikulatorische Bewältigung der Wörter, vor al-

[1] Veröffentlichung im 1. Halbjahr 2004, Bestell-Nr. 10360/61

lem ihre metasprachliche Betrachtung – Was hör ich wo? Wie wird es geschrieben? – so scheint mir bestmögliche Förderung für „unsere" Klientel gelingen zu können.

Die beste Konzeption ist unnütz, wenn ihre Umsetzung nicht gelingt. Hier fundieren die klaren Schwarz-weiß-Zeichnungen mit ihrer Konzentration auf die wesentlichen Merkmale des Abgebildeten, also dem Verzicht auf jedwedes überflüssige Detail, sowie die übersichtliche graphische Gestaltung der Blätter mit ihren prägnanten Aufgabenstellungen den insgesamt überaus positiven Gesamteindruck. Ein Material liegt vor, dessen erster Teil (bis S. 26) nicht nur in der Schule, sondern bereits vorschulisch im Rahmen gezielter Fördermaßnahmen eingesetzt werden sollte. Weiß man doch seit den Untersuchungen E. *Hartmann*s, dass es von größerem Vorteil ist, wenn die Kinder schon im Vorfeld der Schule systematisch mit einzelnen (Groß-)Buchstaben vertraut gemacht werden. Bei Kindern aus literalem Milieu ist das meist ohnehin gegeben, so dass man auf diesem bisher stets vehement abgelehnten Weg sogar möglicherweise die krassen Ungleichheiten zu Schulbeginn etwas verringern könnte. Deshalb kann man diese Mappe nicht nur den Grundschul- und Sonderpädagogen für ihre differenzierte Arbeit empfehlen, sondern Teile sind auch für die in den Blick geratene vorschulische Förderung geeignet.

Ganz anders geartet ist die Vorgehensweise von Anna *Fischer-Olm*, deren Anliegen ebenfalls die Überwindung von Sprachschwierigkeiten ist, hier aber vorrangig durch die gezielte Einflussnahme auf die Gesamtpersönlichkeit durch die Einbeziehung verschiedenster Elemente aus der rhythmischen und psychomotorischen Arbeitsweise, was sie als „Methode der multisensoriellen Sprachförderung" kennzeichnet. Im Band „Mit schöner Sprache durch das Jahr" wird ein Lehrgang vorgestellt, der in langer pädagogischer Praxis gewachsen und schließlich als Ganzes in Zusammenarbeit mit einer Kollegin der Sprachheilschule während eines Schuljahres in zwei ersten Klassen evaluiert worden ist. Hinter dem Titel verbergen sich zwölf relativ offen gehaltene Monatsthemen (z. B. Februar „Zauberwesen"; Juni „Kraft/Stärke/Kampf"; August „Fahrzeuge/Reisen"; Oktober „Wind"), die für den täglichen Morgenkreis oder andere Phasen gemeinsamer Gruppenarbeit unglaublich viele Anregungen im o. g. Sinne enthalten. Im Zentrum steht das Gestalten von Liedern, Tänzen, Gedichten und darstellendes Spiel in den verschiedensten Varianten, also die „schöne Sprache", die als rhythmisch gebundene Sprache selbstverständlich mit Bewegungen begleitet oder mimisch-gestisch unterstützt wird, um sie intensiver erleben und besser verstehen zu können. In diese Monatsthemen sind aber auch interessante Ideen für neue Erfahrungen beim visuellen, auditiven oder taktilen Wahrnehmen, für Stille- und Entspannungsübungen sowie für das so wichtige soziale Lernen bei psychomotorischen Spielen integriert. Doch allesamt bleiben sie dem Monatsthema verpflichtet, ohne krampfhaft Bezüge herzustellen, was für den Ideenreichtum der Autorin spricht.

Beim Durchblättern des Bandes entdeckt man immer wieder mehrere Blätter hintereinander mit kleinen, meist lustigen und Einzellaute markant in den Blickpunkt stellenden Texten, die unaufwändig illustriert sind. Es sind die Kopiervorlagen der „Gedichtle" zum Monat, die als Erinnerungsstütze für die Sammelmappe der Kinder gestaltet und dem monatlichen Themenkreis vorangestellt worden sind. In den Erläuterungen zum Monat erscheinen sie dann innerhalb der Fördereinheiten mit vielen Tipps zur Gruppen-Gestaltung oder als Einzelvortrag. In ihnen spiegelt sich in beeindruckender Weise der Erfahrungsreichtum, die Lebendigkeit und Kreativität der Autorin wider, so dass selbst „alte Hasen" nur staunen können. Besonders hervorzuheben sind diesbezüglich die kleinen Texte mit den Überschriften „Für das zornige .../ das leise .../ das flüsternde .../ das allmählich lauter werdende .../ das geheimnisvolle Sprechen". So wird den Kindern geholfen, Sprachklang und Sprachschönheit nachgestaltend selbst zu erleben und vor allem für sich zu entdekken, WIE man so etwas macht – ganz gewiss ein großer Gewinn für zukünftige sprachliche Anforderungen.

Diese Fördereinheiten bergen regelmäßig kleine Übungen zur unmittelbaren Unterstützung des Schriftspracherwerbs, wie z. B. die systematisch aufeinander aufbauenden mundmotorischen Übungen, mit denen die Grundlage für bewusstes Artikulieren und das Hören der Einzellaute gelegt wird, oder auch die originellen, sicher sehr hilfreichen sog. Phonemetüden, die ein bewusstes Erfahren der Einzellaute in kindgemäßer Weise ermöglichen. Dabei wird jeder Einzellaut mit Hilfe von Mundhandzeichen (klarer Gesamtüberblick gleich am Anfang) vorgestellt, nachgeahmt und in ein plastisch geschildertes Geräusch-Geschehen eingebettet, so dass eine kleine Bewegungs- und Klangetüde entsteht. Zum Schluss bilden alle durch Lautsynthese aus den einzelnen Phonemen, ähnlich wie beim Bilderrätsel, das Lösungswort. Darüber hinaus breitet die Autorin jeweils unter der Rubrik „Spracharbeit" interessante themenbezogene Vorschläge für sach- und erfahrungsbezogene Gespräche aus, für weitere Lieder und Gedichte oder die Einbeziehung von Bilder- und Kinderbüchern, um zur Wortschatzerweiterung beizutragen und zu gewährleisten, dass das freie Sprechen in Sätzen nicht zu kurz kommt. Durchgängig erläutert sie ihre Ideen knapp und nachvollziehbar, oft ungewohnt herzhaft und sympathisch dialektnah in ihrer Wortwahl.

Sollte man besonders gelungene Abschnitte den weniger überzeugenden gegenüberstellen, sieht man sich überfordert, ist vielmehr überwältigt von der Fülle der Ideen. Dennoch bleibt die Überschaubarkeit und Zielgebundenheit dank einer stringenten Binnengliederung stets gewahrt. So liegt ein Kompendium musischer und multisensorieller Sequenzen zur (in)direkten Sprachförderung vor, das man allen mit Gruppen arbeitenden Sonderpädagogen ebenso wie den Grundschulpädagogen und den vorschulisch Tätigen wärmstens empfehlen möchte. Wohl kaum eine Fachperson wird den Lehrgang in seiner Gänze übernehmen können, aber

Anregungen findet jeder, der Profi wie der Anfänger. Aufgeschlossenheit für solcherart Arbeit, eigenes intensives Engagement, um „es rüberzubringen", sind allerdings in höchstem Maße gefordert. Leider scheint die Ausbildungssituation für Pädagogen und die mediengesättigte Gegenwart wenig Raum für solche komplexen Arbeitsformen zu lassen. Ein Grund mehr, sich mit diesem Arbeitsansatz zu beschäftigen, der nicht nur die Kinder, sondern auch die Pädagogen selbst bereichern kann.

Erinnert sei an die Ausgangsfragen. Der Leser hat wahrscheinlich schon entschieden, dass keinem der Wege der Vorrang gebührt, denn beide sollten gut proportioniert im schulischen Leben unserer Kinder vertreten sein: die absolut unverzichtbare „Arbeit am Tisch", allein für sich, bei der das Kind vor allem kognitiv gefordert ist, und das gemeinsame Tun zum sozialen Lernen und kreativen Gestalten, zum Erleben „schöner Sprache", möglichst oft im Dreiklang von Musik, Bewegung und Sprache. Beide können sich ideal ergänzen.

Karla Röhner-Münch

Angela Keese: Interaktion mit Sprachbehinderten. Mit Beiträgen von R. Bahr, H.-J. Motsch und K. Weikert. Universitätsverlag Winter. Heidelberg 2003. 203 Seiten, Euro 17,00.

Sprachstörungen sind im Kontext mit unterschiedlichen Formen der Kommunikation und Interaktion zu sehen. Dabei kann es zu sich wechselseitig beeinflussenden Beeinträchtigungen kommen, die auf das Verhalten des Einzelnen Einfluss nehmen und sich bis zu manifesten Vorurteilsbildungen verdichten können. Bereits 1971/72 hat die Verfasserin der vorliegenden Publikation als eine der Ersten ihres Fachgebietes in dem Beitrag „Selbst- und Freundbild des stotternden Kindes" auf derartige Zusammenhänge hingewiesen. Heute legt sie nach jahrzehntelanger Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg quasi ein Resümee ihres beruflichen Lebenswerkes vor.

Das Buch ist in vier Kapitel unterteilt. Zunächst werden Grundlagen der Interaktion, Kommunikation und Sprache erörtert. Folgerichtig wird dabei auf Merkmale der Systemtheorie und ihre Bedeutung für die Sprachbehindertenpädagogik eingegangen. – Einen Schwerpunkt bietet das nachfolgende Kapitel, das sich auf die Interaktion bei Kindern mit unterschiedlichen Sprachstörungen erstreckt. Hier sind Beiträge von H.-J. *Motsch* (Kooperation), R. *Bahr* (Mutismus) und K. *Weikert* (Stottern) geschickt eingefügt. Übergreifend wird eine vergleichende Analyse der Interaktionsmuster bei Kindern mit unterschiedlichen Sprachstörungen vorgenommen, die auch im Hinblick auf pädagogisch-therapeutische Konsequenzen interpretiert wird. – Einen breiten Raum nimmt ebenfalls die Interaktion bei Sprachstörungen im Erwachsenenalter ein. Hier stehen Stottern bei Erwachsenen, Aphasien und Laryngektomien im Vordergrund, wobei die damit einhergehenden psychosozialen Fragestellungen subtil und sorgfältig abwägend dargestellt werden. – Ein abschließendes kurzes Kapitel geht auf Einstellungsmessungen bei unterschiedlichen Sprachstörungen ein, wobei differenzierte Merkmale der Vorurteilsbildung aufgezeigt werden.

Insgesamt wird in dem vorliegenden Buch eine umfassende Literatursammlung zu unterschiedlichen Themenbereichen gestörter Interaktion bei Sprachbehinderungen vorgenommen. Dabei wird eine Vielzahl an Quellen auch aus dem anglo-amerikanischen Raum verarbeitet und auf Detailangaben hingewiesen, die bisher in der Sprachheilpädagogik kaum bekannt waren. Teilweise stehen „alte" und „neue" Literaturangaben etwas unkommentiert nebeneinander. Andererseits wird die derzeit aktuelle Ansicht zu bestimmten Fragenkomplexen immer deutlich herausgearbeitet. Der Leserkreis profitiert von der Erfahrung der Verfasserin, die sich auf dieses Gebiet in ihrer Lehr- und Forschungstätigkeit spezialisiert hat. Eine derart ausführliche Dokumentation zur psychosozialen Situation von sprachgestörten Menschen gibt es ansonsten in der deutschsprachigen Literatur nicht.

Manfred Grohnfeldt

Persönliches

Prof. Dr. Gerda *Knura* feierte den 80. Geburtstag

Anfang März diesen Jahres vollendete Prof Dr. Gerda *Knura* ihr achtzigstes Lebensjahr. Guter Dinge und fröhlich beging Sie mit ihren Freundinnen und Freunden diesen Tag.

Ihre berufliche Laufbahn begann sie im letzten Kriegsjahr als Volksschullehrerin. Nach wenigen Jahren nahm sie ein Studium an der Humboldt-Universität in Berlin auf, das sie 1953 mit der Prüfung für das Lehramt an Sprachheilschulen abschloss. Sie gründete danach die Sprachheilschule in Cottbus; schon hier zeigte sich ihre später typische integrative Sichtweise, denn der Schule schloss sie einen Sprachheilkindergarten, einen Hort und ein Ambulatorium für sprach- und stimmgestörte Kinder, Jugendliche und Erwachsene an. In der Folge häuften sich die Schwierigkei-

ten, die daraus entstanden, dass sie die Schulkinder anstatt zur Demokratie zu sozialistischen Schülern und zum Hass gegen den Klassenfeind erziehen sollte. Dies entsprach nicht ihrer Überzeugung, deshalb flüchtete sie 1960 aus politischen Gründen in den Westen. Um hier als Sprachheillehrerin Fuß zu fassen, musste sie die anspruchslosere Hilfsschullehrerprüfung nachholen, obwohl sie durch ihren universitären Abschluss bereits höher qualifiziert war. Schon bald wurde sie Assistentin an dem Heilpädagogischen Institut der Pädagogischen Hochschule in Köln. Als Vorbereitung auf die Hochschullehrerlaufbahn in Sprachheilpädagogik wählte sie bewusst das Studium der Psychologie, das sie 1967 mit dem Diplom und 1969 mit der Promotion zum Dr. rer. nat in den Fächern Psychologie, Psychopathologie und Philosophie abschloss. In schneller Folge wurde sie nun Dozentin für Lern- und Sprachbehindertenpädagogik in Köln, für Sprachbehindertenpädagogik und Psychologie der Sprachbehinderten in Reutlingen, wo sie 1971 der Ruf auf die ordentliche Professur für Pädagogik der Sprachbehinderten an die spätere Heilpädagogische Fakultät der Universität zu Köln erreichte. Hier blieb sie Seminardirektorin, bis sie 1986 von den Dienstgeschäften entpflichtet wurde und in den Ruhestand ging.

Der Beginn der wissenschaftlichen Arbeit von Prof. *Knura* fiel in eine Zeit, in der die Sprachheilpädagogik sich von der Vorherrschaft des medizinischen Paradigmas gelöst hatte, sich vermehrt erst sprachpsychologischen und später stärker linguistischen Perspektiven öffnete. Dabei waren ihre Anschauungen unbeirrt pädagogisch geprägt, pädagogisch in dem Sinne, dass das Handeln der Sprachheilpädagogen auf Ingangsetzen, Motivieren, Leiten und Führen von Lernprozessen gerichtet ist, und dass eine wissenschaftliche Sprachbehindertenpädagogik genau das erarbeiten müsse, was dieses Handeln ermöglicht. Ihr ging es weniger um eine theoretisch pädagogisch-philosophische Begründung der Sprachheilpädagogik, als um eine Aufgliederung und gleichzeitige Integration der konkreten Störungsformen, sowie die Entwicklung behinderungsspezifischer Behandlungs- und Rehabilitationswege. So hat sie z.B. Entwicklungsstörungen der Sprache immer auf die Ganzheit der Sprachentwicklung in allen Bereichen bezogen, eine Anschauung, die heute unvermindert aktuell ist. In ihren Veröffentlichungen und Lehrveranstaltungen bezog sie erstmals in umfangreichem Maße ausländische, besonders anglo-amerikanische, Literatur mit ein und öffnete den Blick für die Sprachtherapie und Sprachheilschulen in anderen Ländern. Ein frühes Beispiel hierfür ist ihr Gutachten für den Deutschen Bildungsrat „Sprachbehinderte und ihre sonderpädagogische Rehabilitation" aus dem Jahr 1974. Eine erste umfassende Darstellung der pädagogisch fundierten Sprachbehindertenpädagogik versuchte sie in ihren Beiträgen zu dem von ihr und mir herausgegebenen Band des Handbuchs der Sonderpädagogik „Pädagogik der Sprachbehinderten". Die Breitenwirkung der von ihr gelehrten Anschauungen in Forschung, Lehre und Praxis und damit in der Gesellschaft ist nicht weit genug zu veranschlagen, besuchten doch zu ihrer Zeit Tausende von Studenten innerhalb des damals größten Seminars für Sprachbehindertenpädagogik in Europa ihre Lehrveranstaltungen.

Alle Kollegen und Mitarbeiter, und auch die Studierenden fesselte ihre heitere, kluge Menschlichkeit. In ihrer natürlichen Art brauchte sie nie auf Autorität zu pochen, diese wuchs ihr einfach zu. Ihre fachliche Kompetenz war gepaart mit wachem Interesse für Mitmenschen und dem Streben nach einvernehmlichen Lösungen. Ihre zielgenaue Kritik war stets treffend, aber nicht verletzend. Sie wusste genau, wie sie helfen konnte und tat dies reichlich. Es gab kaum einen Ratsuchenden, der sie nicht bestärkt verließ.

Heute hat sie sich in einer anderen Lebenswelt ihre Tugenden bewahrt. Auch wenn sie sich von den täglichen Problemen ihrer einst von ihr virtuos vertretenen Wissenschaft gelöst hat, bleiben Grundthemen wie menschliche Teilnahme und Helfen unvermindert bestehen. Frühere Freundschaften aus ihrer Studien- und Aufbauzeit hat sie erhalten und wiedergewonnen. Über Bildungspolitik kann sie sich noch richtig aufregen. Die molestam senectutem merkt man ihr nicht an; sie erträgt sie gelassen in dem Wissen, dass das Leben andere wichtige Inhalte hat, die es integer zu leben gilt. Wir wünschen ihr und uns, dass sie noch lange unter uns bleibt.

Berthold Neumann

Vorschau auf die nächste Ausgabe

B. Jung: Sprachheiljeux – Der schüchterne Drache faucht.

Bernd-Blindow-Schulen in Leipzig
Anerkannte Fortbildung

- P.N.F. in der Logopädie i. V.
  Leitung: Ulrich Engelbach (IKK anerkannter P.N.F.-Fachlehrer)
- Autogenes Training[1]
- Feldenkrais • Rückenschule[1]
- Progressive Muskelrelaxation nach Jacobson[1]

Bitte fordern Sie unser Fortbildungsprogramm an:

Comeniusstraße 17, 04315 Leipzig
Tel: (03 41) 6 99 47 24, Fax: 6 49 08 34

Ermäßigung für Rohrbach-/ Blindow-Schüler

1 Zertifikat berechtigt zur Abrechnung bei den Kostenträgern

www.blindow.de weiterbildung@blindow.de

Kurse „Myofunktionelle Therapie“

Reutlingen	**Myofunktionelle Therapie** vom 29.07.04 bis 31.07.04
Reutlingen	**Myofunktionelle Therapie** vom 28.10.04 bis 30.10.04

Anmeldung online: www.anitakittel.de oder schriftlich an:
Anita Kittel, Karlstr. 16, 72764 Reutlingen bzw. per Fax: 07121-320955

Kursleiterin: Anita Kittel, Logopädin

Stimmig sein - Institut
für Gesang & Sprechstimme

Fort- und Ausbildungen in der Stimmig sein - Methode®
Funktional - psychointegrale Selbstregulation der Stimme
Leitung: Uta Feuerstein, Autorin des Buches "Stimmig sein".

Stimmig sein - Institut für Gesang & Sprechstimme
Mauritiussteinweg 2, 50676 Köln, 0221 - 80 162 80, www.stimmigsein.de

---

In Stuttgart werden unter ärztlicher Leitung Spezialkurse durchgeführt:

Fachtherapeut(in) für Kognitives Training
mit Zertifikat

Akademie für Gedächtnistraining
nach Dr. med. F. Stengel

Bitte fordern Sie das Seminarprogramm an!

Vahlhinger Landstr. 63, 70195 Stuttgart, Tel.: 0711/6 97 98 06, Fax: 0711/6 97 98 08

Praxis für Ergotherapie und Logopädie

Zur Verstärkung unseren freundlichen, fachkompetenten Teams in modernen, gut ausgestatteten Praxen suchen wir

eine/n **Logopädin/en** in Marne

eine/n **Logopädin/en**

als leitende/n Angestellte/n in Heide

in beiden Praxen wird der Bereich Logopädie aufgebaut.

Wir bieten sehr gute Arbeitsbedingungen und haben den Wunsch, engagierte Kollegen/innen zu finden, die Freude haben, sich kreativ in die Neugestaltung einzubringen.

Klima & Brückner-Maß
Praxis für Ergotherapie und Logopädie GmbH,
Hafenstraße 47, 25709 Marne
Tel.: 04851/984481

DÜSSELDORFER AKADEMIE

Als Profi im Bereich der Sprach-, Stimm- und Sprechtherapie wissen Sie um die Bedeutung der Stimme und des persönlichen Ausdrucks. Ergänzen Sie Ihr einzigartiges Qualifikationsprofil und werden Sie

Trainer für Stimm- und Ausdrucksschulung

VOICE COACH

Sie erwerben die entscheidende theoretische und praktische Kompetenz für eine erfolgreiche Durchführung von Trainings, Coachings und Unterricht

Sie finden individuelle Einstiegsbedingungen im differenzierten Modulsystem - abhängig von Ihren Erfahrungen und Zielsetzungen.

Sie verhelfen Ihren Klienten zur Optimierung der stimmlichen und sprecherischen Fähigkeiten sowie eines persönlichkeitsgerechten Ausdrucksverhaltens.

Nächster Ausbildungsbeginn ist im November 2004.

Auszug aus dem Dozentenspiegel :

Uwe Schürmann, Harald Panknin (Ausbildungsleitung)

Prof. Dr. Wolfgang Angerstein (Phoniater), Dr. Gunhild Bergmann-Fischer (Phoniatein), Klaus Griebitzsch, Urban Elsässer, Ute Gerresheim, Thomas Niemann und viele andere

---

Düsseldorfer Akademie - Harffstraße 51 -40591 Düsseldorf
0211-73 77 96 80 office@duesseldorfer-akademie.de

www.duesseldorfer-akademie.de

Nette/r und engagierte/r
Sprachtherapeutin/Sprachtherapeut

gesucht.
Angestellt oder in freier Mitarbeit.

- Therapie sämtlicher Störungsbilder möglich
- Freundliches und motiviertes Team
- Regelmäßige Supervision und Teambesprechung
- Leistungs-orientierte Bezahlung.

Praxis für Sprachtherapie
Monika Kruljac
Bethlehemer Straße 2, 50126 Bergheim
Tel. 02271/496112, Fax: 02271/496113
Monika.Kruljac@gmx.de

Für meine logopädische Praxis in Maintal-Dörnigheim (zwischen Frankfurt am Main und Hanau) suche ich eine(n) engagierte(n)

Sprachheilpädagogin/Sprachheilpädagogen

in Voll- und /oder Teilzeit ab sofort oder später

Ich biete unter anderem leistungsgerechte Bezahlung, einen eigenen Therapieraum, gutes Arbeitsklima und freie Zeiteinteilung.
Ich erwarte Engagement, eigenständiges Arbeiten, Einfühlungsvermögen und Teamgeist!

Gerne stehe ich Ihnen vorab telefonisch zur Verfügung unter (0 61 81) 9 45 88 59.
Auf Ihre Bewerbung freue ich mich!

Logopädische Praxis Lindenthal, Brit Lindenthal,
Berliner Str. 3, 63477 Maintal

Atem-, Sprech- und Stimmlehrerin
sucht für ihre Praxis im Raum Unna/Coesfeld

eine(n) Dipl. Sprachheilpädagogen(in) / Atem-, Sprech- und Stimmlehrer(in)

in Voll- oder Teilzeit ab Mitte Juli/August 2004 – oder auch später – für 1 Jahr zwecks Schwangerschaftsvertretung; ggf. kann eine Verlängerung oder Festanstellung erfolgen.
Die Praxis bietet Therapien in allen Störungsbereichen sowie regelmäßige Teambesprechungen. Qualifizierte Bewerber/innen senden ihre Unterlagen bitte unter Chiffre SP 040301 an den Verlag.

Unser Kindergarten sucht für sein junges, interdisziplinäres Team zum 1.9.04 eine/n

SprachtherapeutIn oder LogopädIn

Wir bieten eine Vollzeitstelle.
Bezahlung nach BAT, Supervision, Fallbesprechungen im Team und Fortbildung usw.
Es erwartet Sie ein abwechslungsreiches Aufgabengebiet.
Nähere Infos zur Einrichtung unter www.drk-kv-tecklenburg.de

Auf Ihre Bewerbung freut sich
DRK-Kindergarten Mobile
Ostenwalder Straße 97-99 • 48477 Hörstel
Tel. 05459/9325-0 (11-15)

20 Jahre Zeitschrift für systemische Therapie

Das Buch zum Jubiläum:

Jürgen Hargens

Systemische Therapie ... und gut

Ein Lehrstück mit Hägar
2003, 104 S., 47 Hägar Comics, Format DIN A5, fester Einband
ISBN 3-8080-0537-8, **Bestell-Nr. 4323, € 15,30**

verlag modernes lernen, Hohe Straße 39, 44139 Dortmund
Tel.: 02 31 - 12 80 08, FAX: 02 31 - 12 56 40

Wir bringen Lernen in Bewegung® ...

Robby Sacher
Handbuch KISS KIDDs
Entwicklungsauffälligkeiten im Säuglings-/Kleinkindalter und bei Vorschul-/Schulkindern – Ein manualmedizinischer Behandlungsansatz
◆ 2004, 176 S., Format 16x23cm, fester Einband, ISBN 3-8080-0560-2, Bestell-Nr. 1159, € 19,95

Erhard Fischer
Welt verstehen – Wirklichkeit konstruieren
Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung
◆ 2004, 272 S., Format 16x23cm, br, ISBN 3-86145-266-9, Bestell-Nr. 8406, € 21,50

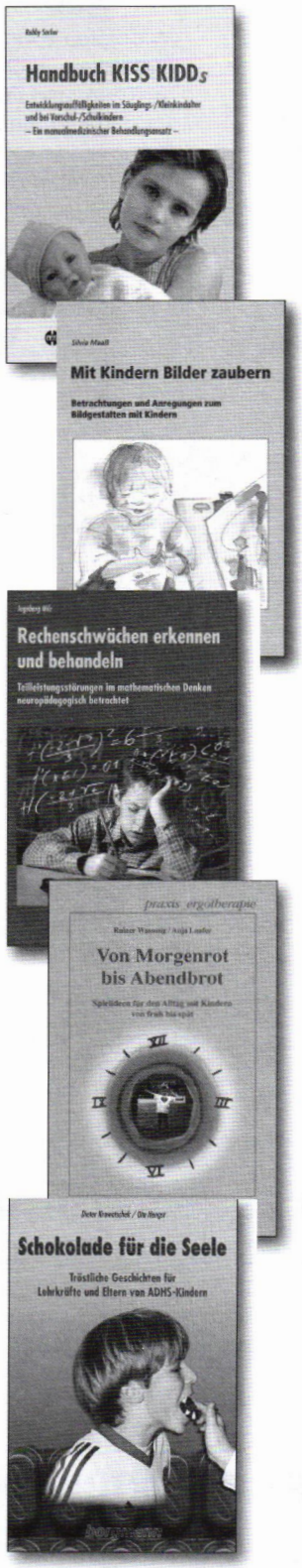
Kerstin Gebauer
Fördern durch Gestalten
Mehrfach behinderte SchülerInnen arbeiten mit Ton
◆ 2004, 108 S., Format 16x23cm, br, ISBN 3-8080-0524-6, Bestell-Nr. 3639, € 15,30

Wolfgang Hesse / Katharina Prünte
Sensorische Integration für schizophrene Patienten
Theoretische Grundlagen – Therapiekonzept – Erfahrungen
◆ 2004, 256 S., Format 16x23cm, br, ISBN 3-8080-0551-3, Bestell-Nr. 1057, € 21,50

Barbara Giel / Monika Tillmanns-Karus
Kölner Diagnostikbogen für Myofunktionelle Störungen
Mit Handanweisung
◆ 2004, 32 S. (inkl. 7 S. Formular-Kopiervorlagen), Format DIN A4, Ringbindung, ISBN 3-8080-0556-4, Bestell-Nr. 1924, € 15,30

Regina Leupold
Zentrale Hörwahrnehmungs-Störungen
Auswirkungen und Erfahrungen – Ein Ratgeber für Betroffene, Eltern und Therapeuten
◆ 3., verb. u. erw. Aufl. 2004, 232 S., Format DIN A5, br, ISBN 3-8080-0541-6, Bestell-Nr. 1907, € 15,30

Silvia Maaß
Mit Kindern Bilder zaubern
Betrachtungen und Anregungen zum Bildgestalten mit Kindern
◆ 2., verb. u. erw. Aufl. 2004, 208 S., farbige Abb., Format DIN A5, br, ISBN 3-8080-0557-2, Bestell-Nr. 1219, € 15,30



Dieter Krowatschek
Schokolade für die Seele
Tröstliche Geschichten für Lehrkräfte und Eltern von ADHS-Kindern
◆ 2004, 120 S., mit schwarzweißen Fotos, Format 11,5x18,5cm, fester Einband, ISBN 3-86145-260-X, Bestell-Nr. 8331, € 15,30

Ingeborg Milz
Rechenschwächen erkennen und behandeln
Teilleistungsstörungen im mathematischen Denken neuropädagogisch betrachtet
◆ 6., völlig neu bearb. Aufl. Juni 2004, 392 S., Format 16x23cm, fester Einband, ISBN 3-86145-272-3, Bestell-Nr. 8005, € 21,50 bis 30.9.04, danach € 25,50

Rainer Wassong / Anja Laufer
Von Morgenrot bis Abendbrot
Spielideen für den Alltag mit Kindern von früh bis spät
◆ Nov. 2004, ca. 156 S., Format 16x23cm, Ringbindung, ISBN 3-8080-0558-0, Bestell-Nr. 1058, € 15,30

Sabiene Fenske-Deml
Manual für die Durchführung des staatlich anerkannten Examens in der Ergotherapieausbildung
◆ Okt. 2004, ca. 80 S., Format DIN A5, Ringbindung, ISBN 3-8080-0544-0, Bestell-Nr. 1049, € 15,30
• In gleicher Ausstattung bereits erschienen:
• Manual Praktika, B 1047, € 15,30
• Manual Prüfungen, B 1048, € 15,30

Phillipp Ziegler / Tobey Hiller
Verliebt, verlobt und dann ...?
Paartherapie – lösungsorientiert
◆ Juli 2004, ca. 280 S., Format DIN A5, fester Einband, ISBN 3-86145-261-8, Bestell-Nr. 8332, € 22,50

Christine Leutkart / Andreas Leutkart
Schachtelfresser und Sonnenwürmer
Geschichten und Phantasien als Anlass für kreatives Gestalten in Atelier und Kunstunterricht
◆ Okt. 2004, ca. 160 S., farbige Gestaltung, Format 16x23cm, fester Einband, ISBN 3-8080-0550-5, Bestell-Nr. 1212, € 21,50

3/04 / 27.4.04

vml verlag modernes lernen borgmann publishing
Hohe Straße 39 • D-44139 Dortmund • Tel. (0231) 12 80 08 • FAX (0231) 12 56 40
Unsere Bücher im Internet: www.verlag-modernes-lernen.de

Wir bringen Lernen in Bewegung® ...

Katja Biedermann
Anregungen zur Therapiegestaltung nach SI-Grundlagen
in Illustrationen
◆ 3. Aufl. 2003, 120 S., Format 16x23cm, Ringbindung, ISBN 3-8080-0423-1, Bestell-Nr. 1031, € 15,30

Anja Günther / Melanie Jäger
„Ich sehe den Wald vor lauter Bäumen nicht!"
Fördermöglichkeiten für den Alltag visuell wahrnehmungsgestörter Kinder
◆ 2004, 76 S., Format 16x23cm, Ringbindung, ISBN 3-8080-0545-9, Bestell-Nr. 1056, € 15,30

Anke Höfkes / Ursula Trahe / Anne Trepte
Alltagssituationen spielend meistern
Ein Handlungsleitfaden für den Alltag von Familien mit hyperaktiven Kindern
◆ 2., durchges. Aufl. 2004, 80 S., Format DIN A5, Ringbindung, ISBN 3-8080-0554-8, Bestell-Nr. 1042, € 15,30

Isabella Huber / Claudia Giezendanner
„Oh je, die Spitze ist abgebrochen!"
Therapiemittel und Übungen zur ergotherapeutischen Behandlung graphomotorischer Schwierigkeiten bei POS/ADS-Kindern
◆ 2. Aufl. 2003, 108 S., farbige Fotos, Format DIN A4, Ringbindung, ISBN 3-8080-0494-0, Bestell-Nr. 1041, € 20,40

Christine Meier / Judith Richle
Sinn-voll und alltäglich
Materialiensammlung für Kinder mit Wahrnehmungsstörungen
◆ 9. Aufl. 2004, 114 Blatt, Format 16x23cm, Ringbindung, ISBN 3-8080-0367-7, Bestell-Nr. 1023, € 19,50

Beate Metzler
Hilfe bei Dyskalkulie
Lernen durch Handeln bei Rechenschwäche
◆ 2., verb. Aufl. 2002, 116 S., Format 16x23cm, Ringbindung, ISBN 3-8080-0520-3, Bestell-Nr. 1040, € 19,50

Patricia Oetter / Eileen W. Richter / Sheila M. Frick
M.O.R.E.
Ein entwicklungstherapeutisches Konzept: Der Mund als Quelle sensorisch-integrativer Funktionen
◆ 2. Aufl. 2001, 216 S., Format 21x28cm, Ringbindung, ISBN 3-8080-0435-5, Bestell-Nr. 1033, € 22,50

Sabine Pauli / Andrea Kisch
Geschickte Hände
Feinmotorische Übungen für Kinder in spielerischer Form
◆ 9. Aufl. 2003, 144 S., Format DIN A5, Ringbindung, ISBN 3-8080-0442-8, Bestell-Nr. 1020, € 15,30

Sabine Pauli / Andrea Kisch
Geschickte Kinder
Fotokarten-Übungsprogramm zum Thema Körperschema
◆ 2. Aufl. 1999, 160 hochwertige Fotokarten, im Ordner, ISBN 3-8080-0384-7, Bestell-Nr. 1028, € 33,00

Sabine Pauli / Andrea Kisch
Geschickte Hände zeichnen 1
Zeichenprogramm für Kinder von 5-7 Jahren
Schwungübungen und Grundformen
◆ 2003, 75 Blatt, Format DIN A4, Block
ISBN 3-8080-0532-7, Bestell-Nr. 1045, € 8,60

Geschickte Hände zeichnen 2
Zeichenprogramm für Kinder von 5-7 Jahren
Grundmuster
◆ 2003, 89 Blatt, Format DIN A4, Block
ISBN 3-8080-0533-5, Bestell-Nr. 1046, € 8,60

Dirk Schilling
Gebt mir Halt!
Entwicklungsorientierte Behandlung von Kindern mit Wahrnehmungsstörungen
◆ 2. Aufl. 1997, 112 S., 16x23cm, Ringbindung
ISBN 3-8080-0328-6, Bestell-Nr. 1021, € 19,50

Rainer Wassong / Anja Laufer
Piratenschiff und Hängematte
Das Medium Spiel in der Ergotherapie mit Kindern
◆ 2. Aufl. 2003, 156 S., 16x23cm, Ringbindung,
ISBN 3-8080-0512-2, Bestell-Nr. 1044, € 15,30

Rainer Wassong / Anja Laufer
Von Morgenrot bis Abendbrot
Spielideen f. den Alltag m. Kindern von früh bis spät
◆ Nov. 2004, ca. 156 S., Format 16x23cm, Ringbindung,
ISBN 3-8080-0558-0, Bestell-Nr. 1058, € 15,30

Mary Sue Williams / Sherry Shellenberger
Wie läuft eigentlich dein Motor?
Theorie und Praxis der Selbstregulierung für Menschen mit ADS/HKS – Das „Alert Program"
◆ 2. Aufl. 2003, 168 S., 21x28cm, Ringbindung,
ISBN 3-8080-0468-1, Bestell-Nr. 1037, € 20,40

3/04 / 9.3.04

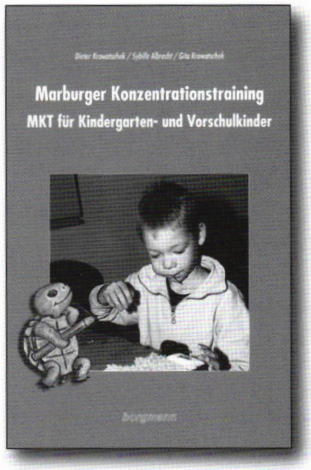
verlag modernes lernen borgmann publishing
Hohe Straße 39 • D-44139 Dortmund • Tel. (0231) 12 80 08 • FAX (0231) 12 56 40
Unsere Bücher im Internet: www.verlag-modernes-lernen.de

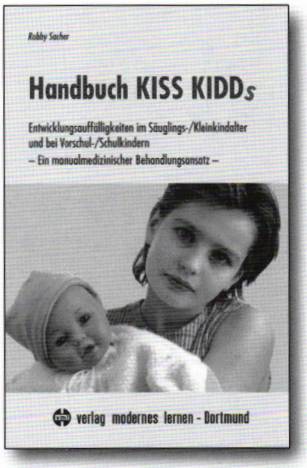
Die Sprachheilarbeit
Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

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

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

Wir bringen Lernen in Bewegung® ...



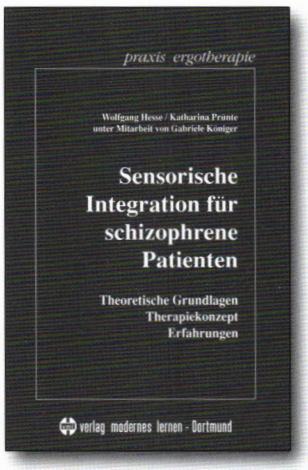


Dieter Krowatschek / Sybille Albrecht / Gita Krowatschek
Marburger Konzentrationstraining (MKT) für Kindergarten- und Vorschulkinder
Kopiervorlagen-Mappe
2004, 244 S., farbige Abb., ca. 100 Kopiervorlagen, Format DIN A4, im Ordner
ISBN 3-86145-269-3 Bestell-Nr. 8334, € 40,00

Robby Sacher
Handbuch KISS KIDDs
Entwicklungsauffälligkeiten im Säuglings-/Kleinkindalter und bei Vorschul-/Schulkindern
– Ein manualmedizinischer Behandlungsansatz
2004, 176 S., Format 16x23cm, fester Einband
ISBN 3-8080-0560-2 Bestell-Nr. 1159, € 19,95

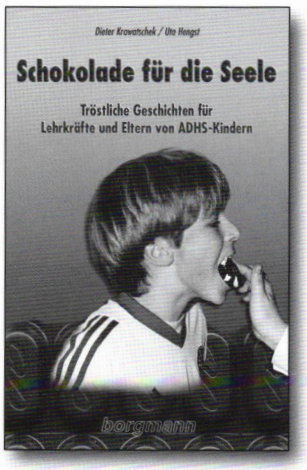
Barbara Giel / Monika Tillmanns-Karus
Kölner Diagnostikbogen für Myofunktionelle Störungen
Mit Handanweisung
Neuausgabe 2004, 32 S. (inkl. 7 Seiten Formular-Kopiervorlagen)
ISBN 3-8080-0556-4 Bestell-Nr. 1924, € 15,30

Wolfgang Hesse / Katharina Prünte
Sensorische Integration für schizophrene Patienten
Theoretische Grundlagen – Therapiekonzept – Erfahrungen
2004, 256 S., Format 16x23cm, br,
ISBN 3-8080-0551-3
Bestell-Nr. 1057, € 21,50



Regina Leupold
Zentrale Hörwahrnehmungs-Störungen
Auswirkungen und Erfahrungen – Ein Ratgeber für Betroffene, Eltern und Therapeuten
3., verb. u. erw. 2004, 232 S., Format DIN A5, br
ISBN 3-8080-0541-6 Bestell-Nr. 1907, € 15,30

Dieter Krowatschek / Uta Hengst
Schokolade für die Seele
Tröstliche Geschichten für Lehrkräfte und Eltern von ADHS-Kindern
2004, 120 S., Format 11,5x18,5cm, fester Einband
ISBN 3-86145-260-X Bestell-Nr. 8331, € 15,30



verlag modernes lernen borgmann publishing
Hohe Straße 39 • D - 44139 Dortmund • ☎ (0231) 12 80 08 • FAX (0231) 12 56 40
Unser Buchkatalog im Internet: www.verlag-modernes-lernen.de

sprache 3.04