Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik



Christian W. Glück, München

Von Lautfindungsstörungen und vom Langsamlesen

Annette Kracht, Alfons Welling, Hamburg

Aussiedlung und Einwanderung: Probleme der Einsprachigkeit

Rosemarie Endres, Simone Baur, München

Informelles Verfahren zur Überprüfung von Sprachverständnisleistungen (IVÜS)



45. Jahrgang/April 2000

ISSN 0584-9470

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs, Herausgeber) Deutscher Bundesverband der Sprachheilpädagogen e.V. (dbs)



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

Landesgruppen:

Baden-Württemberg:

dgs • Peter Arnoldy, Schillerstr. 3-7, 74072 Heilbronn, Fax: 0 71 31 / 56 24 75

dbs • Eva-Maria von Netzer, Eschbacher Str. 17, 79761 Waldshut, Tel.: 0 77 51 / 43 03

Bayern:

dgs • Horst Hußnätter, Borkumer Str. 70, 90425 Nürnberg, Fax. + Tel.: 09 11 / 34 17 55

dbs • Dr. Elisabeth Wildegger-Lack, Hochfeldweg 13, 82256 Fürstenfeldbruck, Tel.: 0 81 41/3 37 18

Berlin:

dgs • Thomas Gieseke, Schönwalder Allee 62, 13587 Berlin, Tel.: 0 30 / 3 75 59 57

dbs • Manfred Düwert, Ferdinandstr. 6, 16556 Borgsdorf, Tel. 0 33 03 / 50 11 63

Brandenburg:

dgs • Michaela Dallmaier, Ringweg 3, 03099 Kolkwitz-Limberg, Tel.: 03 56 04/ 4 17 77

dbs • Dr. Eva Seemann, Großstr. 8, 14929 Treuenbrietzen, Tel.: 03 37 48 / 7 00 00

Bremen:

dgs • Prof. Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4, 27721 Platjenwerbe, Tel.: 04 21 / 63 18 59

dbs • Christian Boeck, Riesstr. 37, 27721Ritterhude, Tel: 0 42 92 / 45 50

Hamburg:

dgs • Brigitte Schulz, Meiendorfer Mühlenweg 32, 22393 Hamburg, Tel.: 0 40 / 60 01 25 33

dbs • Ulrike Bunzel-Hinrichsen, Norderquerweg 148, 21037 Hamburg, Tel.: 0 40 / 7 23 83 90

Hessen:

dgs • Friedrich Schlicker, Tielter Str. 16, 64521 Groß Gerau, Tel.: 0 61 52 / 95 03 60

dbs • Barbara Jung, Bahnhofstr. 11, 34497 Korbach, Tel.: 0 56 31 / 91 36 36

Mecklenburg-Vorpommern:

dgs • Dirk Panzner, Steffenshäger Str. 4b, 18209 Reddelich, Tel.: 03 81 / 4 00 83 50

dbs • Kommissarisch: Karin Grambow, Mauritius-Kirch Str. 3, 10365 Berlin, Tel.: 0 30 / 5 54 16 42

Niedersachsen:

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

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

Rheinland:

dgs • Manfred Gerling, Antoniusweg 12, 53721 Siegburg, Tel./Fax: 0 22 41 / 38 52 25

dbs • Petra Simon, Am Büscherhof 21, 42799 Leichlingen, Tel.: 0 21 75 / 88 04 97

Rheinland-Pfalz:

dgs • Klaus Isenbruck, Am Buchbrunnen 14, 55743 Idar-Oberstein, Tel.: 0 67 84 / 13 34

dbs • Bettina Oberlack-Werth, Viedelstr. 8, 56751 Polch, Tel.: 0 26 54 / 16 00

Saarland:

dgs • Frank Kuphal, Albertstr. 18, 66265 Heusweiler, Tel.: 0 68 06 / 1 34 76

dbs • Komm.: Bettina Oberlack-Werth, Viedelstr. 8, 56751 Polch, Tel.: 0 26 54 / 16 00

Sachsen

dgs • Antje Leisner, Platanenstraße 14, 01129 Dresden, Tel./Fax: 03 51 / 8 48 29 86

dbs • Katrin Schubert, K.-Liebknecht Str. 1, 01796 Pirna, Tel.: 0 35 01 / 52 87 70

Sachsen-Anhalt:

dgs • Regina Schleiff, Pölkenstraße 7, 06484 Quedlinburg, Tel.: 0 39 46 / 70 63 35

dbs • Beate Weber, Bernburger Str. 21, 06108 Halle, Tel.: 03 45 / 5 22 04 07

Schleswig-Holstein:

dgs • Holger Kaack-Grothmann, Starnberger Str. 69a, 24146 Kiel, Tel.: 04 31 / 78 34 28

dbs • Annette Gralfs, Grossflecken 13-15, 24534 Neumünster, Tel.: 0 43 21 / 48 88 85

Thüringen:

dgs • Jens Baumgärtel, Am Teufelsbett 26, 98617 Utendorf, Tel.: 0 36 93 / 47 90 12

dbs • Karin Grambow, Mauritius-Kirch Str. 3, 10365 Berlin, Tel.: 0 30 / 5 54 16 42

Westfalen-Lippe:

dgs • Hermann Grus, Zur Hünenburg 2, 48691 Vreden, Tel.: 0 25 64 / 25 60

dbs • Dagmar Ludwig, Armin Str. 3, 32105 Bad Salzuflen, Tel. 0 52 22 / 5 85 90

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.sprachtherapie.de/dgs

Email-Adresse: dgs-bgs@t-online.de

dbs

Goethestr. 16, 47441 Moers
Tel.: 0 28 41 / 9 88 98, Fax: 0 28 41 / 98 89 14
Adresse für Mitgliederverwaltung:

dbs-Homepage: www.sprachtherapie.de Email-Adresse: dbs-ev@t-online.de

Die Sprachheilarbeit

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

Verlag, Anzeigenverwaltung und Abonnementbestellungen:

verlag modernes lernen - Dortmund

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

Anzeigen

Unterlagen bitte an den Verlag senden. Gültig ist Preisliste Nr. 4/2000. Anzeigenleiter: Gudrun Nucaro, Jasmin Borgmann.
Anzeigen: 02 31/12 80 11, Fax: 02 31/12 80 09

Druck: Löer Druck GmbH, Dortmund

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

-Impressum-

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

Redaktion -

Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt, Universität zu Köln, Klosterstraße 79b, 50931 Köln, Telefon (02 21) 4 70 55 10, Telefax (02 21) 4 70 21 28

Dr. Uwe Förster, Im Nonnenkamp 4, 31840 Hess. Oldendorf, Telefon und Telefax (0 51 52) 29 50

Mitteilungen der Redaktion

In der Sprachheilarbeit werden Untersuchungen, Abhandlungen und Sammelreferate veröffentlicht, die für die Sprachbehindertenpädagogik relevant sind. Manuskripte sind unter Beachtung der im Heft 1 eines jeden Jahrgangs niedergelegten Richtlinien in zweifacher 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.

Erscheinungsweise

Jährlich 6 Hefte: Februar, April, Juni, August, Oktober, Dezember.

(Anzeigenschluß: jeweils am 3. des Vormonats.)

Bezugsbedingungen

Jahresabonnement DM 78,00 einschl. Versandkosten und 7% MwSt.

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

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

Copyright-

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

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe liegt das Kongressprogramm der dgs 2000 und eine Beilage des Georg Thieme Verlags bei. Wir bitten unsere Leser um freundliche Beachtung.

Inhalt

57

64

77

85

Theo Borbonus

dgs/dbs – nicht nur ein Minimalpaar 46

Christian W. Glück, München

Von Lautfindungsstörungen und vom Langsamlesen Wie Kinder mit semantisch-lexikalischen Schwierigkeiten ihre Lesewege gehen 47

Annette Kracht, Alfons Welling, Hamburg

Aussiedlung und Einwanderung: Probleme der Einsprachigkeit –

Wege zu Mehrsprachigkeit

Ein sprach(behinderten)pädagogischer Ansatzpunkt

Rosemarie Endres, Simone Baur, München

Informelles Verfahren zur Überprüfung von Sprachverständnisleistungen (IVÜS)

Diskussion und Materialien

Katrin Rabanus, Wuppertal

Garant zum Lesenlernen: Die Koch'sche **72** Fingerlesemethode

Aktuelles: dbs — Beruf und Politik im Verband

das — Aktuelles, Informationen, Nachrichten 80

dgs-Fortbildung LG Rheinland Termine:

80 Interdisziplinäre Tagung über Sprachentwicklungsstörungen 82 Jahrestaauna der DGPP 83 83

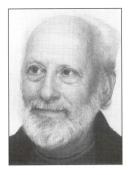
Griesbacher Fachgespräche Rückblick: Damit wir uns besser verstehen

Persönliches 85

86 Medien 90 Auslobung

91 Vorschau

45. Jahrgang/April 2000 dgs/dbs ISSN 0584-9470



Theo Borbonus

dgs/dbs — nicht nur ein Minimalpaar

Auf der letzten Delegiertenversammlung 1998 in Dresden, liebe Leserinnen und Leser, wurde die ehrwürdige Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) um ein Kapitel reicher: Ein munterer Sprössling, der Deutsche Bundesverband der Sprachheilpädagogen (dbs), wurde von den Delegierten in die Welt gesetzt. Eineinhalb Jahre sind nun vergangen, und der dbs hat sich zu einem kompetenten und wirkungsvollen Interessenvertreter seiner Mitglieder entwickelt.

Viele befürchteten damals, dass sich mit diesem Schritt Sprachheilpädagogen in zwei Lager aufspalten würden. Dem ist erfreulicherweise nicht so!

Wir erinnern uns:

Sprachheilpädagogik ist, historisch betrachtet, **Sprachheilschul**pädagogik. Erst seit ca. 25 Jahren hat sich mit den Diplomstudiengängen ein Berufsbild etabliert, das auch außerhalb von Sprachheilschule tätig ist. Sprachheilpädagogen erfüllen ihre Aufgaben neben den pädagogisch/therapeutischen, nun auch in klinisch/therapeutischen Handlungsfeldern.

Mit Gründung des dbs wurden viele Unsicherheiten und auch Irritationen beseitigt.

Nach außen hin erfüllt der dbs nun die Aufgaben eines Berufsverbandes, der sich in einem rigider werdenden Gesundheitsmarkt gegenüber Leistungsträgern u.a. behaupten muss. Die dgs konnte sich wieder ihren eigentlichen Aufgaben als Fachverband widmen. Sie tut dies z.B. mit den Informations-

schriften, von denen mittlerweile sechs Hefte erschienen sind und die schon eine erstaunlich weite Verbreitung gefunden haben.

Was das innere Verhältnis beider Verbände betrifft, so fühle ich mich an den Kernsatz der Myofunktionellen Therapie (MFT) erinnert: Die Form bestimmt die Funktion, aber die Funktion auch die Form.

Die Mitglieder des dbs haben sich eine Satzung gegeben, der eine zentrale Struktur zugrunde liegt. Dies dokumentiert sich in der durch einen hauptamtlichen Geschäftsführer geführten Geschäftsstelle des Verbandes. Eine solche Struktur hat viele Vorteile, vor allem nach außen hin.

Die dgs hat eine dezentrale Struktur. Das Schwergewicht ihrer Arbeit liegt in den 17 Landesgruppen. Dort wird mit den Landesministerien diskutiert, wenn es z.B. um die Veränderung der sonderpädagogischen Förderung in Schulen geht. Dort wird Fortbildung organisiert, was viele Landesgruppen in vorbildlicher Weise tun.

Darüber hinaus sehen die Satzungen von dgs und dbs z.B. eine enge Verzahnung der Vorstandsarbeit beider Verbände vor. In den letzten 25 Jahren hat sich in unserem Fachgebiet eine Fülle neuer theoretischer und therapeutischer Konzepte etabliert. Sprachtherapeutisches Können setzt ein hohes Maß an sprachpathologischem Wissen voraus. Beides gewinnt bei der Beurteilung von erfolgreich durchgeführter Sprachtherapie zunehmend an Gewicht. Fort- und Weiterbildung bekommt daher einen hohen Stellenwert.

Dabei ist es einerlei, ob sie durch dgs oder dbs durchgeführt wird. Wichtig ist nur, dass die Angebote von Ihnen, liebe Mitglieder, genutzt werden!

Ein Wort noch zum Minimalpaar: Abgesehen davon, dass das Paar buchstabiert und nicht lautiert wird, können wir zur Unterscheidung ein verlässliches Hilfsmittel heranziehen: den Artikel. **Die** dgs und **der** dbs, beide haben nicht nur eine gemeinsame Vergangenheit. Sie haben auch eine gemeinsame Zukunft. Sie verfolgen auf getrennten Wegen ein gemeinsames Ziel:

Sprach-, sprech-, stimm-, rede- und schluckgestörten Menschen Hilfen anzubieten, egal, ob der Leistungsträger im Bildungs-, Sozial- oder Gesundheitsbereich angesiedelt ist.

The Dorbon

(Theo Borbonus ist Schulleiter einer Sprachheilschule in Wuppertal. Er ist 2. Bundesvorsitzender der dgs.)

Glück: Von Lautfindungsstörungen und vom Langsamlesen



Christian W. Glück, München

Von Lautfindungsstörungen und vom Langsamlesen

Wie Kinder mit semantisch-lexikalischen Schwierigkeiten ihre Lesewege gehen

1. Einleitung

Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen haben häufig auch Schwierigkeiten mit dem Erwerb der Schriftsprache. Was für die Kolleginnen und Kollegen in den Eingangsklassen der Förderschulen eine Binsenweisheit ist, wurde im Bereich der Sprachheilpädagogik etwa von Troßbach (1991), Crämer/ Schumann (1992) oder Osburg (1997) thematisiert. Im Bereich des Lesens scheint eine Verbindung zu Sprachentwicklungsstörungen immer deutlicher auf, seit die von Vellutino (1979) bekannt gemachte Idee einer eingeschränkten, phonologischen Fähigkeit von Kindern mit Leseproblemen in der Leseforschung immer wieder Bestätigung erfährt (Mann 1984, Goswami/Bryant 1990).

Da frühe Probleme im Lesenlernen im Verlaufe der Schulzeit die Leistungsschere zwischen den guten und den schwachen Lesern immer größer werden lassen (*Gjessing/Karlsen* 1989), lohnt es, sich mit den Schwierigkeiten der Leseanfänger genauer zu beschäftigen.

Dabei soll in diesem Beitrag der Frage nachgegangen werden, ob und v. a. wie sich bestimmte semantisch-lexikalische Probleme als Handicap beim Lesenlernen erweisen können. Den Zugang zu möglichen Antworten auf diese Frage suche ich sowohl auf der empirischen als auch auf der theoretisch-modellgeleiteten Ebene.

2. Lesen und mentales Lexikon

2.1 Empirische Befunde

Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist die Tatsache, dass es in der Gruppe der Kinder mit Sprachentwicklungsproblemen und der Gruppe der Kinder mit Leseschwächen übereinstimmende Befundlagen gibt. So werden Wortfindungsprobleme gehäuft sowohl von Kindern mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung (Nippold 1992) als auch von leseschwachen Kindern (Wolf/Obregón 1992) berichtet.

Das führt in logischer Konsequenz u. a. zu der Vermutung, dass die semantisch-lexikalischen Probleme (geringer Wortschatz und Abrufschwierigkeiten) nicht nur schlechthin eine Begleitsymptomatik darstellen, sondern im Bedingungsgefüge von Sprach- und Leseschwächen eine zentrale, scharnierartige Stellung einnehmen.

2.1.1 Langsamer im Schnellbenennen

In zahlreichen Untersuchungen bestätigte sich immer wieder ein Befund: In verschiedenen Aufgabenstellungen zur Benennungsgeschwindigkeit sind sowohl die leseschwachen als auch die sprachentwicklungsgestörten Kinder langsamer als ihre unauffällig entwikkelten Altersgenossen (Denckla/Rudel 1976, Wimmer 1993, Kail et al. 1984). Wenngleich die Ouelle dieser Verlangsamung noch diskutiert wird, ist der Unterschied doch so evident, dass durchaus vorstellbar ist, wie aus diesen verzögerten Zugriffen auf das mentale Lexikon Folgeprobleme in der Spontansprache oder beim Lesen erwachsen können. Immerhin waren in einer eigenen Untersuchung in zweiten Klassen der Sprachheilschule und der Grundschule die Kinder der Sprachheilschule im Durchschnitt bspw. in der Benennung von gut bekannten Tieren ca. ein Viertel langsamer als die Kontrollkinder der Grundschule (Glück 1998). Bereits im Vorschulalter lässt sich dieser Befund darstellen und kann sogar als Prädiktor für spätere Lesefähigkeit angesehen werden (Wolf/Obregón 1992).

2.1.2 Die Schwäche im phonologischen Arbeitsgedächtnis

Gleichfalls bereits im Vorschulalter haben sich auf der Suche nach den funktionellen Hintergründen von Sprach- aber auch von Lesestörungen Besonderheiten in der kurzfristigen Merkfähigkeit von Wörtern nachweisen lassen. In Nachsprechaufgaben mit Wörtern, Pseudowörtern und Ziffernfolgen schneiden wiederum beide Gruppen von Kindern schlechter ab (Gathercole/Baddeley 1993, Montgomery 1995).

2.1.3 Ein geringerer Wortschatz

Gathercole/Baddeley (1989) sehen hierin auch einen Grund für eingeschränktes Wortschatzwachstum. Von Kindern mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung wissen wir, dass sich häufig nach einem verspäteten Sprechbeginn ein nur allmähliches Wortschatzwachstum einstellt, so dass sie auch im Vorschulalter den Rückstand nicht aufgeholt haben (Kiese-Himmel/Kruse 1994).

Auch bei leseschwachen Kindern ist der Befund eines eingeschränkten Wortschatzes gut belegt, der v. a. in den höheren Klassen zu starken Problemen mit dem Lesesinnverständnis führt (*Chall* et al. 1990).

2.2 Modellvorstellungen

Die aus den Befunden gewonnene Evidenz für Gemeinsamkeiten von einigen Sprach- und Leseauffälligkeiten sollte sich auch in einem gemeinsamen Modell vom Lesen und Benennen wieder finden lassen. Dazu müssen die bekannten Teilmodelle integriert werden.

2.2.1 Die Hypothese der zwei Lesewege

Die Grundlage unserer heutigen Modellvorstellung vom kompetenten Lesen bildet die Hypothese der zwei Lesewege (*Coltheart* 1978). Hierbei wird davon ausgegangen, dass kompetente Leser für die Worterkennung zumeist

einen schnellen, automatisierten, sog. direkten Weg nehmen, indem sie den komplexen graphemischen Wortbildern unter Ausnutzung morphologischen Wissens direkt die phonologische Ausspracheform zuordnen. Ganz anders arbeitet der zweite Leseweg. Dieser ist langsamer, weil in einem schrittweisen Vorgehen Graphem für Graphem eine Umkodierung aus der Schrift in die Phonologie der Lautsprache vorgenommen wird. Diese Rekodierung wird auf der Basis erlernter Zuordnungsregeln, den sog. Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln, vollzogen.

Auch dem kompetenten Leser gelingt es nicht immer, den rascheren visuellorientierten Weg einzuschlagen. Seltene Wörter, Fremdwörter, ungewöhnliche Komposita oder auch ungewöhnliche Silbentrennungen können häufig nur über den Weg der phonologischen Rekodierung erschlossen werden. Der Leseweg wird also entsprechend der Leseaufgabe und dem Lesematerial gewählt.

In Entwicklungsmodellen vom Lesen wird der Verschiebung der Leseanteile von der alphabetischen (rekodierenden) zur orthographischen (direkten) Lesestrategie eine besondere Rolle zugesprochen (Günther 1989).

2.2.2 Das mentale Lexikon

Ein weiterer Baustein wird vom mentalen Lexikon gebildet, das für die Speicherung und den Abruf von Wörtern aus dem Langzeitgedächtnis verantwortlich ist. Wie wir aus eigenem Erleben des "es-liegt-mir-auf-der-Zunge" wissen, kann es zu Problemen in der Zuordnung von phonologischen Wortformen zu Wortbedeutungen kommen. Auch Befunde aus der psycholinguistischen Forschung (Brown/ McNeill 1966) stützen die Annahme, dass das mentale Lexikon zwei verschiedene Ebenen hat, die in einer starken, aber störbaren, assoziativen Verbindung zueinander stehen. Auf der Lemma-Ebene werden v. a. die Wortbedeutungen, aber auch syntaktische Eigenschaften eines Wortes, wie Wortart und grammatikalisches Geschlecht, gespeichert. Die Lemma-Ebene wird auch als semantisch-konzeptuelle Ebene bezeichnet. Auf der anderen, der Lexem-Ebene, werden insbesondere die phonologischen Eigenschaften eines Wortes, also die Wortform, zusammen mit morphologischen Eigenschaften gespeichert (Levelt 1989). Beide Ebenen stehen in wechselseitiger Verbindung zueinander.

2.2.3 Das phonologische Arbeitsgedächtnis

Sowohl das Lese- als auch das Lautsprachverarbeitungssystem kommen nicht ohne eine kurzfristige Speichereinheit aus. Zumeist wird in aktuellen Konzeptionen die Modellvorstellung des Arbeitsgedächtnisses (working memory) von *Baddeley* (1986) benutzt. Dieses besteht im Wesentlichen aus den Teilen visuell-räumlicher Skizzenblock, phonologischer Buffer und phonologische Schleife, sowie einer zentralen Verarbeitungseinheit. Sensorische Information wird modalitätsspe-

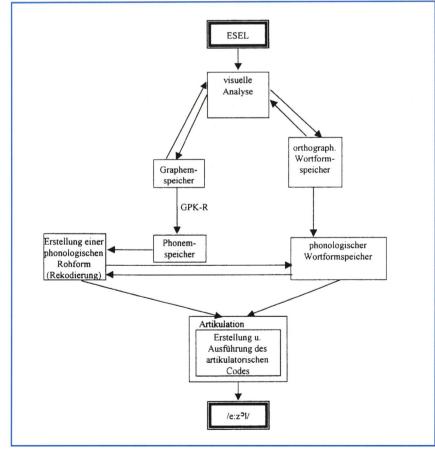


Abb. 1: Ein Modell der zwei Lesewege (n. Coltheart 1978)

Von Lautfindungsstörungen und vom Langsamlesen

zifisch gespeichert und kann hier mit Analyse- und Erkennungswerkzeugen bearbeitet werden. Das ist bspw. für die Erkennung der Phonemgliederung eines Wortes notwendig. Die Teile für die visuelle und die phonologische Information arbeiten unabhängig voneinander. Ihre Speicherkapazität ist von Umfang und Dauer begrenzt. Im phonologischen Arbeitsgedächtnis legen die Anzahl der Speichereinheiten sowie die Artikulationsdauer für diese die Kapazität fest. Von kürzeren Wörtern kann man sich mehr merken als von längeren. Dabei arbeitet das Arbeitsgedächtnis nicht unabhängig vom langzeitgespeicherten Wissen. So kann man sich echte Wörter einer Sprache besser merken als Pseudowörter (Gathercole 1995). Auf diesen Wissenseffekt wird noch zurückzukommen sein.

2.2.4 Ein integriertes Modell

Im integrierten Modell, dass mit seiner Komplexität auf den ersten Blick

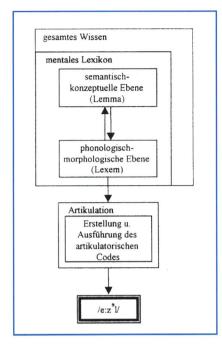


Abb. 2: Ein Modell des mentalen Lexikons (n. Levelt 1989)

unübersichtlich wirkt, sind die Prozessabläufe beim direkten und rekodierenden Lesen ebenso dargestellt, wie der Wortabruf bei der Bildbenennung. Die Repräsentation von Einzelgraphemen und einzelnen Phonemen ist als Spezialfall den jeweiligen Ebenen des mentalen Lexikons zugeordnet worden. In diesem Modell sollten die derzeit diskutierten Hypothesen über die kausalen Hintergründe von Leseschwächen und auch von Wortfindungsstörungen nachvollziehbar sein.

2.3 Gemeinsame Kausalhypothesen

2.3.1 Die schwache phonologische Bewusstheit

In der Diskussion um die Entstehung von Lese-Rechtschreibschwächen wird die Hypothese von der mangelnden phonologischen Bewusstheit besonders hervorgehoben (*Mann* 1984, *Goswami/Bryant* 1990). Die Kinder haben besondere Probleme, auf phonologische Wortformen mit den analytischen Ver-

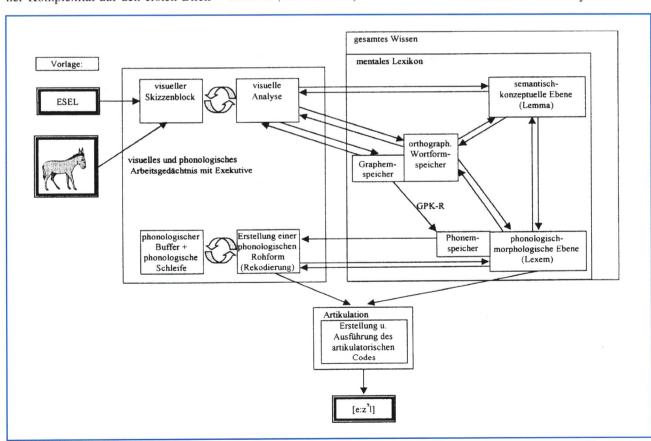


Abb. 3: Ein integriertes Modell des Lesens und des Benennens

fahren zur Segmentation und Identifikation zugreifen zu können. Schon die Wortgliederung ist bspw. in Bezug auf Funktionswörter für Schriftsprachanfänger durchaus keine Selbstverständlichkeit. Kritisch ist aber v. a., dass es den Kindern gelingt, die Phonemgliederung als Wahrnehmungsstrukturraster zu entwickeln. Sonst bleiben ihnen die Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln insgesamt schleierhaft, bzw. für viele Grapheme bleibt die Zuordnung (also der Pfeil vom Graphem- zum Phonemspeicher) unklar. Ohne eine gesicherte Fähigkeit zur flüssigen Anwendung der Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln ist aber die Verwendung der alphabetischen Strategie im Schreiben und Lesen stark erschwert bzw. unmöglich. Tatsächlich ist es möglich, mittels eines geeigneten Trainingsprogramms im Vorschulalter Kindern durch die gezielte Unterstützung in ihrer phonologischen Bewusstheit einen günstigeren Start in die Schriftspracherwerbsphase zu geben (Schneider et al. 1994).

Können aber die Probleme bei der Erlernung der Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln auch für überdauernde Schwierigkeiten im Erwerb der Lesefertigkeit verantwortlich sein?

Untersuchungen aus dem englischsprachigen Raum sprechen für diese These. Dagegen liegen aus dem deutschsprachigen Raum Befunde vor, die Kindern mit anhaltender Leseschwäche nach der 1. Klasse keine besonderen Auffälligkeiten in den Aufgaben zur Phonemsegmentation und zu den Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln (Buchstabendiktat, Pseudowörterdiktat) bescheinigen (Wimmer et al. 1991). Die widersprüchliche Befundlage könnte in den unterschiedlichen Sprach- und Schriftsystemen begründet liegen, wobei das Deutsche gegenüber dem Englischen durch eine regelmäßigere Graphem-Phonem-Korrespondenz die rekodierende Lesestrategie begünstigt.

2.3.2 Die undeutliche phonologische Gestalt

Damit die Fähigkeit zur Phonemgliederung und -erkennung erworben und angewendet werden kann, ist es not-

wendig, dass zum einen die Wortformen im Arbeitsgedächtnis so lange stabil aufbewahrt werden können, bis die Analyse und Identifikation erfolgt ist, und zum anderen müssen die Wortformen auch eine hinreichend deutliche Gestalt haben. Wenn die phonologischen Wortformen (die Lexeme) zwar mit ihren markanten Merkmalen (z. B. Wortanfang und -ende), aber undeutlichen Binnenstrukturen abgespeichert worden sind, erschwert dies natürlich die Phonemsegmentation. Allerdings sorgt bereits beim Erlernen des Wortes die Schwäche im phonologischen Arbeitsgedächtnis dafür, dass eben diese klare, ausdifferenzierte phonologische Repräsentation nur erschwert aufgebaut werden kann. Entsprechende Hinweise kann man bei sprachentwicklungsgestörten Kindern aus Aufgaben mit Pseudowörtern (Montgomery 1995) und bei leseschwachen Kindern aus der Tatsache gewinnen, dass ihre Lesefehler häufig vom Typ Nichtwort sind. D. h. sie erlesen ein Wort, dass es in der deutschen Sprache nicht gibt und korrigieren es auch nicht (Wimmer 1993).

2.3.3 Die Automatisierungsschwäche

Die Tatsache, dass die Leseschwäche bei Kindern auch dann noch fortbesteht, wenn das Problem mit den Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln kompensiert wurde, führte zur Hypothese der Automatisierungsschwäche (Nicolson/Fawcett 1995), die auch für die Beschreibung semantisch-lexikalisch gestörter Kinder genutzt wird (Lahey/Edwards 1996).

Für Leseschwächen und semantisch-lexikalische Probleme gibt es ähnliche Ursachen.

Hierbei soll es sich um ein nicht sprachspezifisches, sondern generelles Problem handeln, das die betroffenen Kinder beim Erwerb rascher, automatisierter Fähigkeiten haben. Das kann den Wortabruf und das Lesen über den direkten Weg ebenso betreffen wie das Gehen auf einem Balancierbalken. Mit dieser These sollen v. a. die geringeren Abrufgeschwindigkeiten in Benennungs- und Lesetests begründet werden. Die Verlangsamung auf dem Balancierbalken konnte in einer österreichischen Untersuchung allerdings nicht repliziert werden (*Wimmer/Mayringer/Landerl* 1998), so dass die Verlangsamung vielleicht doch ihren Ursprung im sprachverarbeitenden System hat.

2.3.4 Die Netzwerkschwäche

Ein Kandidat hierfür könnte die von wortfindungsgestörten Kindern her bekannte Schwäche im Aufbau der Netzwerkstruktur auf den Ebenen des mentalen Lexikons sein. So wird v. a. über die Vernetzung der Lemma-Ebene nachgedacht (Kail/Leonard 1986). Wenn weniger Einträge im Lexikon vorhanden sind, die ungenügend ausdifferenziert und noch schlechter untereinander verbunden sind, führt das dazu, dass die Auswahlprozesse für ein bestimmtes Lemma oder Lexem länger dauern, bzw. dass sie zu mehr Fehlern führen. Es kann auch passieren, dass im "Auswahlwettkampf" der Einträge gar keiner als "Sieger" hervorgeht, der Auswahlprozess scheitert und das Kind nicht antworten kann.

Semantisch-lexikalische Probleme erschweren den Leseprozess

Es zeigt sich also, dass einige der für Leseschwächen diskutierten Kausalhypothesen auch bei semantisch-lexikalischen Problemen diskutiert werden. Daher soll jetzt der Frage nachgegangen werden, ob Leseschwierigkeiten auch durch Aspekte einer eingeschränkten semantisch-lexikalischen Entwicklung erklärt werden können. Dazu werden anhand des Modells ausgewählte Prozessabschnitte des Lesens untersucht.

3.1 Der Weg des phonologischen Rekodierens

3.1.1 Lautfindungsstörungen

Bereits beim Erlernen der Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln tauchen Schwierigkeiten auf, die, ähnlich den Wortfindungsstörungen, darin beste-

Von Lautfindungsstörungen und vom Langsamlesen

hen, dass zu einem visuell erkannten Graphem der Lautwert nur sehr schwer zugeordnet werden kann. Die Kinder haben also Lautfindungsstörungen, die deblockiert werden können, indem strategische Umwege in Form von Umkodierungen in andere Repräsentationsformate (z.B. Anlauttafeln, Manualsysteme) zusätzlich genutzt werden.

3.1.2 Das phonologische Arbeitsgedächtnis wird überfordert

Wenn die Lautwertzuordnung zu einem Graphem gelungen ist, so muss dieses Phonem und jedes weitere im phonologischen Arbeitsgedächtnis zwischengespeichert werden, bis das Kind alle Grapheme eines Wortes rekodiert hat. Verschiedene Probleme können in diesem Zusammenhang entstehen. Grapheme werden nicht schrittweise, der Leserichtung folgend, rekodiert. Markante und vertraute Grapheme drängen sich vor. Eine vollständige Rekodierung aller Grapheme findet nicht statt. Phoneme eines vorhergehenden Wortes sind noch so stark "angewärmt" (priming), dass das Kind versucht, sie noch in das zu erlesende Wort einzufügen.

Ein ähnlicher Effekt führt im Arbeitsgedächtnis dazu, dass insbesondere dann, wenn bei der Synthese der Phoneme noch Schwierigkeiten bestehen und mehrere Anläufe nötig werden, phonemische Ähnlichkeiten zu störenden Interferenzen führen, die sich in Stockungen oder Perseverationen ausdrücken.

Die Tatsache, dass die Kapazität des phonologischen Arbeitsgedächtnisses begrenzt ist, führt zu zusätzlichen Belastungen, denn die auch in den Befunden meiner Untersuchung verlängerten Abrufzeiten für Buchstaben führen dazu, dass die Kapazitätsgrenze des Arbeitsgedächtnisses eher erreicht wird

So summieren sich ungünstigerweise die Effekte von geringerer Kapazität und erhöhter Beanspruchung des Arbeitsgedächtnisses.

3.1.3 Der Sprung zum Wort wird zum Wagnis

Die im Arbeitsgedächtnis durch die sukzessive Graphem-Phonem-Um-

wandlung erstellten phonologischen Rohformen können natürlich der Artikulation zugeleitet werden. Das unterstützt die Gedächtnisleistung im Sinne des Memorierens in der phonologischen Schleife. Allerdings ist das Wort selbst dann, wenn alle Grapheme rekodiert wurden und die einzelnen Phoneme koartikulatorisch verschmolzen worden sind, noch nicht wirklich erlesen. Dadurch, dass bei der Graphem-Phonem-Umwandlung auf die Mehrdeutigkeiten in den Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln keine Rücksicht genommen werden kann, sondern für die Rekodierung quasi ein "Standardlautwert" für ein Graphem benutzt wird, klingt die phonologische Rohform häufig mehr oder weniger verfremdet oder gar falsch.

Erst in einem weiteren Prozess muss versucht werden, einen zu dieser phonologischen Rohform ähnlichen Eintrag im phonologischen Wortformlexikon zu suchen. Solche Suchprozesse aber sind bei Kindern mit semantischlexikalischen Problemen erschwert. Zum Einen dauert der Suchprozess länger. Zum Anderen ist er evtl. gar nicht erfolgreich, weil das Kind nur mit einem geringeren Wortschatz ausgestattet ist und kein entsprechender Eintrag gefunden werden kann. Das erlesene Wort erscheint dem Kind als neues, bislang unbekanntes Wort. Da sich das betroffene Kind häufig in der Situation sieht, ein Wort nicht zu kennen, ist es darüber auch nicht verwundert.

Bei Kindern, die sehr häufig Nichtwörter erlesen, können semantisch-lexikalische Probleme zugrunde liegen.

Die Folge ist, dass die Suche nach der korrekten, phonologischen Wortform gar nicht erst aufgenommen wird. Die zu lesenden Wörter werden somit stets als unbekannte Wörter aufgefasst. Damit könnte der hohe Anteil an Lesefehlern des Typs Nichtwort erklärt werden.

3.1.4 Die phonologische Wortform ist verschleiert

Versucht das Kind doch, auf der Lexem-Ebene auf eine Form zuzugreifen, so gelingt das häufig nur unter Beachtung des Wortanfangs, denn dieser ist in der Wortform-Repräsentation zumeist gut gespeichert. Das hat sicher perzeptuelle Gründe. Da aber der Wortanfang für eine Identifikation eines Wortes oft nicht ausreicht und v. a. die Binnenstruktur der Wortformen undeutlich und verschwommen ist, gelingt die Assoziation des korrekten Lexems zu einem Fragment der phonologischen Rohform nicht.

3.1.5 Das Arbeitsgedächtnis als Einzelkämpfer: der fehlende Wissenseffekt

Darin liegt auch begründet, warum bei wortfindungsgestörten Kindern der stützende Effekt des Langzeitspeichers auf die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses nicht ausreichend wirksam werden kann. Wie berichtet, steigt die Leistung des Arbeitsgedächtnisses bei bekannten Wörtern an. Davon profitieren sogar Pseudowörter, die dem Deutschen ähnlicher sind, gegenüber unähnlicheren. Dieser Wissenseffekt kann daraus erklärt werden, dass die phonologische Struktur eines Wortes, die beim Merken einem zeitgebundenen Zerfall unterliegt, durch Rückgriff auf das mentale Lexikon wieder aufgefrischt werden kann. Sind die dort gespeicherten Wortformen allerdings nicht klar durchgliedert und ausdifferenziert, so können sie eben nicht für die Auffrischung genutzt werden.

3.2 Der direkte Weg über graphemische Wortformen

Warum, so kann man sich fragen, benutzen Kinder mit semantisch-lexikalischen Problemen beim Lesenlernen nicht dann bevorzugt die direkte, visuell-orientierte Dekodierungsstrategie? Kinder, die das alphabetische Prinzip noch nicht erkannt haben, tun das auch mit einer für kurze Fibeltexte ausreichenden Trefferwahrscheinlichkeit. Treten aber Probleme mit der Aktivierung auf der semantischen Ebene des mentalen Lexikons hinzu, weil zu wenig Einträge vorhanden sind, oder weil diese nur schwach miteinander verknüpft sind, so werden auch keine assoziierten, graphemischen Wortformen angelegt werden. Gelingt aber die Aktivierung semantischer Einheiten über diese graphemischen Wortformen, so besteht im nächsten Schritt unter Umständen immer noch das Problem mit der Wortfindungsfähigkeit: Die zugehörige phonologische Wortform kann nicht ausreichend aktiviert werden, damit sie der Artikulation zugeführt werden kann.

Das gleiche Aktivierungsproblem auf der phonologischen Wortformebene besteht, wenn direkt aus den erkannten, graphemischen Wortformen auf die phonologischen Wortformen zugegriffen werden soll. Der sichere Weg zum erlesenen Wort ist also der über die rekodierte, phonologische Rohform.

Gestützt wird diese Auffassung durch Befunde, die klar zeigen, dass leseschwache Kinder, selbst aus höheren Klassen, sich stärker auf die Rekodierungsstrategie stützen. Dies fällt nämlich immer dann auf, wenn unregelmäßige Wörter fehlerhafter und langsamer als regelmäßige Wörter gelesen werden (Stanovich/Nathan/Zolman 1988).

3.3 Fazit

Der detaillierte Blick auf den Leseprozess zeigt, wie stark er in semantischlexikalische Verarbeitungsvorgänge eingebunden ist. Dabei wurde auf einige Aspekte, die kompetentes Lesen ausmachen, noch gar nicht eingegangen (bspw. die Rolle der semantischen und syntaktischen Erwartung, oder der Einfluss morphologischen Wortwissens). Lexikalische Grundlagen bestimmen den Erfolg des Lesenlernens entscheidend mit. Fehlende oder nur undeutliche Einträge im mentalen Lexikon, ein verlangsamter und ungenauer Abruf von Einträgen, sowie die Beschränkungen in der Kapazität des phonologischen Arbeitsgedächtnisses gehören zu den großen Handicaps der Kinder mit semantisch-lexikalischen Problemen beim Lesenlernen.

4. Beispiele

Im Folgenden werden Leseproben zweier Mädchen vorgestellt, die zum Zeitpunkt der Aufnahme im ersten Halbjahr eine zweite Klasse einer Sprachheilschule besuchten. Der Lesetext und die Prozentrangwerte entstammen dem Zürcher Lesetest (Grissemann/Linder 1967).

Beide Mädchen haben eine deutlich nicht-altersgemäße Leseleistung. Und obwohl insbesondere ihre Fehlerzahl sehr ähnlich ist, zeigt doch der genauere Blick, dass sich ihre Leseprobleme fundamental voneinander unterschei-

Jeanette gelingt es, bereits nach der Dekodierung einiger Grapheme ein Fragment einer phonologischen Rohform zu erstellen, die als Abrufhinweis für das phonologische Wortformlexikon dienen kann. Tatsächlich werden phonologisch ähnliche Wortformen abgerufen und laut gelesen. Obwohl sie mit dieser Strategie durchaus auch Erfolge hat, stimmen die von ihr gelesenen Wörter aber häufig nicht mit den zu erlesenden Wörtern überein. Das liegt an der häufig unvollständigen Rekodierung, sowie an der mangelnden Beachtung der Leserichtung und Sequenz von Graphemen ("Wie schade..." wird zu "Weich"). Weiterhin ist auch zu überlegen, ob Jeanette, da diese Fehler häufig bei kleinen Wörtern auftreten, hier überhaupt rekodierend vorgeht, oder ob sie den direkten, visuell-orientierten Weg des Lesens geht, aber visuell zu oberflächlich dekodiert. Besonders auffällig ist weiterhin, wie sich ihre spontansprachliche, dysgrammatische Symptomatik in Verlesungen ausdrückt. So muss bei Jeanette eher weniger von einer semantisch-lexikalischen Problematik ausgegangen werden.

Ganz anders verhält es sich bei Nicole. Auch ihr gelingt es, mehr als die Hälf-

Vorlage

Am Morgen. Die Uhr schlägt sieben mal. Da erwacht Heini. Er steht aber noch nicht auf. Er wartet auf die Mutter. Da kommt sie schon. Heini tut aber, als ob er tief schlafe. Die Mutter sagt: Wie schade, dass er schläft. Ich habe ihm etwas Schönes zeigen wollen. Da macht Heini die Augen auf, springt aus dem Bett und ruft: Guten Morgen, Mutter, hier bin ich! (66 Wörter) Zeit (Prozentrang) Fehler (Prozentrang) Fehlertypen (Auslassungen sind mit ^ gekennzeichnet.)

Jeanette

Am Morgen. Die Uhr schlage sieben mal. Da wachen Hein. Er stehen aber noch nicht auf. Den wart auf die Mutter. Da kommt sie schon. Heini tut aber, als ob er tief schlafe. Die Mutter sagen: Weich ^ was der schläft. sich habe den was Schones zeigen wollen. Tam macht Heini der Augen auf, springen aus dem Balt und ruft: Guten Morken, Mutter, ^ bin seiche! 3:59 (1-5) 22 F (1-5) Wörter: 14

davon morphologisch falsch: 5

Nichtwörter: 6

Nicole

Am Morgen. Die Unch schlägt sebal mal. Da erwacht Hanni. Er stehnt aber noch nicht auf. Er wartet auf dein Mutter. Ba kommt sein schon. Heini tut aber, als ob er tiet schlafe. Dein Mutter seigt: Wie schaber, bass er schläft. Ich naber ^ etwas Schones zeigen wollen. Da macht Heni die Auch en auf, springt aus dem Bert und ruft: Gutern Morgen, Mutter, niern din ich!

3:04 (6-10) 21 F (1-5

Wörter: 5 Nichtwörter: 15 Auslassungen: 1

Tab. 1: Leseproben zweier Mädchen einer zweiten Klasse einer Sprachheilschule

te des Textes fehlerfrei zu lesen. Auch bei Nicole geben uns die Lesefehler Einblick in ihre Lesestrategien: Eigentlich alle verlesenen Wörter sind durch (Teil-)Rekodierungen erlesen worden. Unsichere Graphemerkennungen, bzw. im Gefolge unsichere Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln, provozieren Fehler auch in einfachen, kurzen Wörtern ("ba, bass, din"). Schon hier zeichnet sich ab, dass Nicole offensichtlich wenig Gebrauch von einem phonologischen Monitoring macht. Sie hat offensichtlich nur stark eingeschränkte Möglichkeiten, das erlesene Wort mit einem Eintrag im phonologischen Wortformlexikon zu vergleichen. Die Folge ist, dass die in der unsicheren, phonologischen Rekodierung erzeugten phonologischen Rohformen nicht mehr korrigiert werden. Ein Sprung zum Wort findet nicht statt. Die von ihr gelesenen Wörter erscheinen ihr als neue, unbekannte Wörter und stellen damit die zahlreichen Fehler des Typs Nichtwort. Da der Abruf aus dem phonologischen Wortformlexikon so erschwert ist, gelingt es ihr auch nicht, rasch vorläufige, neue Einträge anzulegen. Der Name des Jungen in der Geschichte muss jedesmal neu vollständig erlesen werden, wobei stets neue Wortformen entstehen. So gibt Nicole mit ihrer Leseleistung deutliche Hinweise auf ein semantisch-lexikalisches Speicherund Abrufproblem, dem unbedingt nachgegangen werden muss, da es evtl. im Bedingungsgefüge der schwachen Leseleistung einen wesentlichen Faktor darstellt.

5. Therapeutische Überlegungen

Der Leseunterricht bietet den Rahmen für die Kinder, grundlegende Einsichten und Erkenntnisse in die Symbolfunktion von Schrift und deren besondere pragmatische Stellung zu gewinnen. Ohne die Entwicklung einer Lesemotivation durch die Erfahrung persönlicher Bedeutsamkeit von Schrift, bleibt die Erlernung von Teilfertigkeiten des Lesens lediglich eine typisch schulbezogene, akademische Leistung, die von einigen Kindern ohne Rück-

bindung an deren Lerngeschichte als abstrakt und schwierig erlebt wird. Die für die Automatisierung von kognitiven Leistungen notwendige Übung und Wiederholung kann von diesen Kindern nicht ohne weiteres als Spiel mit Anreizcharakter begriffen werden. Gerade daher lohnt es sich, auch einen enger fokussierten Blick auf die Zielfelder der Förderung zu werfen. Aus der im Kapitel 2 eröffneten Modellperspektive lassen sich Hinweise für den therapeutischen Zugang zu den Leseschwächen bei Kindern mit semantisch-lexikalischen Problemen ableiten. Dies setzt allerdings voraus, dass für den einzelnen Schüler auf der Grundlage diagnostischer Daten Hypothesen über den Bedingungshintergrund seiner Schwierigkeiten erstellt wurden. Hierzu gehört der Versuch, auch die semantisch-lexikalischen Probleme des Kindes den Kernhypothesen Abrufschwäche oder Speicherschwäche bzw. phonologisches oder semantisches Problem (vgl. Glück 1998) zuzuordnen, sowie über eine detaillierte Leseanalyse die hauptsächlich eingesetzten Lesestrategien zu erfassen. Besonders wichtig für die individuelle Interventionsplanung werden die Informationen zur Interessen- und Motivationslage des Kindes. Denn Bemühungen, auf das semantisch-lexikalische System des Kindes Einfluss zu nehmen, greifen zu kurz, wenn nicht berücksichtigt wird, dass das betreffende Individuum selbst den Aufbau neuer Einheiten bzw. die Verknüpfung neuer Einheiten mit dem bereits vorhandenen Wissen übernehmen muss. Dem werden handlungsorientierte Angebote, in denen Schrift und Sprache funktional, d. h. kommunikativ bedeutsam werden, am stärksten gerecht. Sachlogisch angemessene Angebote, die auch die motorischen, sensorischen und v.a. auch emotionalen Fähigkeiten und Bedürfnisse des Kindes treffen, haben die größte Chance, Veränderungen zu bewirken.

5.1 Verbesserung der Qualität der Repräsentationen und des Abrufs

Der Hauptakzent wird dabei auf der Arbeit an der Verbesserung der Qualität der Repräsentationen im mentalen Lexikon liegen.

Wortformen werden intensiv und häufig (du-r-ch)-(g-l-ie)-(d-e-r-t).

Diese wird durch die Berücksichtigung von drei Komponenten erreicht:
1.) mehr Einheiten, die 2.) besser durchgliedert und 3.) untereinander vernetzt sind, verbessern nicht nur die Struktur, sondern auch die Prozessqualität im mentalen Lexikon. Der Zugriff auf Einheiten verläuft genauer und rascher.

Im Einzelnen: Kinder mit semantischlexikalischen Problemen haben häufig einen eingeschränkten Wortschatz über den auch ein guter Spezialwortschatz zu einem Lieblingsthema nicht hinweg täuschen sollte.

Ihre Entwicklungsgeschichte als late talkers und ihre Schwierigkeiten beim inzidentiellen (unabsichtlichen) Erwerb neuer Wörter machen es notwendig, gezielt lebens- (und schul-)bedeutsame Wortschätze anzugehen und neue Wörter zu etablieren. Die Anzahl der Speichereinträge wird erhöht.

Wortbedeutungen werden gut ausdifferenziert, geordnet und verknüpft (Elaboration).

Das geschieht, indem der neue Eintrag sowohl auf semantischer, als auch auf phonologischer Ebene gut durchdrungen wird. Auf der phonologischen Ebene, die in Bezug zum Lesen von besonderer Bedeutung ist, heißt "durchdringen" das Feststellen von phonologischen Merkmalen. Segmentation, Analyse und Vergleich auf den verschiedenen, sprachlichen Strukturebenen durch Übungen mit Komposita, Reimen, Wortketten, Lautpositionsbestimmung, Anlaut-Lotto und -Domino. Suprasegmentale Merkmale wie Silbenzahl und Wortakzent können mit Musikinstrumenten nachempfunden werden.

Die Schriftsprache bietet mit ihrer perzeptuell permanenten Form im Gegensatz zur zeitkodierten Lautsprache große Vorteile. Segmentationsaufgaben wie Purzelwörter (selbst erstellen und lösen), Minimalpaare mit Bildern,

Kreuzworträtsel (auch selbst erstellen und lösen), Silbentrennung, Auf- und Abbauen unterstützen bewusst den Aufbau des phonemischen Segmentationsrasters.

Und auch für die Komponente der Vernetzung kann Schriftsprache hinzugezogen werden. Übungsformen mit Zuordnungs- und Assoziationscharakter sind dazu angetan, Verknüpfungen zu suchen und zu etablieren. Dabei werden v.a. die herausragenden Gliederungsaspekte des phonologischen Lexikons bedacht. Das sind der Wortanfang, das Wortende und die Silbenstruktur. In einem persönlichen Wörterheft werden Wörter bezogen auf den Wortanfang geordnet. Klangähnliche, z.B. Reimwörter, können auf gemeinsame Wortenden hinweisen. Oder es werden Wörter nach bestimmten Phonemen, Affixen oder Kompositateilwörtern bspw. in Schachteln sortiert.

Die Verbesserung der Assoziationsnetzwerkstruktur im phonologischen
Wortformlexikon führt zu einer Beschleunigung der Aktivationsausbreitung und damit zu einem rascheren
Abruf der Wortformen. Aktivierungsund Assoziationsspiele unterstützen
den Abrufprozess, wie er auch Teil des
Leseprozesses ist. Hierzu gehören die
Robotersprache und die Assoziationen
zu Wortanfängen bzw. Anfangsbuchstaben in der Wortfragment-Ergänzungsaufgabe.

Ein gedächtnispsychologischer Effekt bestimmt die Leichtigkeit des Abrufs am stärksten: der Häufigkeitseffekt. Je häufiger phonologische Einträge abgerufen werden, um so leichter gelingt dieser Abruf. Wiederholtes Lesen mit einer wiederholten Aktivierung der entsprechenden phonologischen Wortformen verbessert entsprechend die Abrufqualität. Ein guter Teil des Erfolges von direkten Übungsformen des Lesens (*Herting* 1998) ist hierauf zurück zu führen.

Je häufiger desto besser!

5.2 Veränderung der Lesestrategie

Aber auch Übungen, die Impulse zu einer Veränderung der Lesestrategie

geben, stehen im Zusammenhang mit den lexikalischen Leistungen.

Um die Effizienz der phonologisch rekodierenden Strategie zu erhöhen, muss das phonologische Wortformlexikon bewusster mit einbezogen werden. Das eigene phonologische Monitoring lässt sich zuerst über das Fremdhören anbahnen. Im vorgelesenen Text werden absichtsvoll Fehler eingebaut, die erkannt werden sollen. Der Rückgriff auf bekannte Wortformen ist um so leichter, je ähnlicher die phonologische Rohform diesen bereits ist. Hier können Hilfestellungen durch Gliederungshinweise (Silbenbögen, Morphemmarkierungen) gegeben werden. Eine wesentliche Verbesserung der Lesegeschwindigkeit kann nur erreicht werden, wenn die Anteile der auf dem direkten Leseweg erlesenen Wörter deutlich gesteigert werden können. Dabei geht es zum einen darum, die simultane, visuelle Durchdringung der graphemischen Wortform zu verbessern, und zum anderen darum, die assoziative Verbindung von graphemischer und phonologischer Wortform zu verstärken.

Die visuell-graphemische Kompetenz kann durch Morphemgliederung und Signalgruppenlesen ebenso gefördert werden, wie durch Lesen von teilabgedeckten Wörtern, Umrisswörtern, Wörtern in tachistoskopischer Darstellung (echtes Blitzlesen am PC), Wörterpyramiden (immer länger werdende Wörter in gleicher Zeit erlesen). Texte, die eine geringe sog. type-token-ratio haben, die also einen möglichst engen Wortschatz haben, der aber in einer hohen Frequenz benutzt wird, sind für die Ausbildung eines Sichtwortschatzes günstig.

Die semantische Erwartungshaltung als Texterschließungsstrategie kann Einheiten im phonologischen Wortformlexikon schon anwärmen, die dann leichter und rascher aktiviert werden können.

5.3 Anbahnen von Gedächtnisstrategien

Ob auf die Kapazität des phonologischen Arbeitsgedächtnisses direkt Einfluss genommen werden kann, ist mehr als fraglich. Denn auch für die alters-

abhängige Steigerung der Kapazität im Verlaufe der Kindheit wird eher der strategische Umgang mit dem Gedächtnis, der Wissenseffekt und die Leistungssteigerung der Exekutive als eine tatsächliche Erhöhung der Kapazität des phonologischen Buffers und der phonologischen Schleife verantwortlich gemacht (Schneider/Büttner 1995).

Damit ist aber auch schon vorgegeben, wie dennoch auf die Leistung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses Einfluss genommen werden kann. Als grundlegend wird die Verbesserung der Arbeitsweise der phonologischen Schleife angesehen. Denn hier müssen die auditiven Wahrnehmungen so lange gespeichert werden, bis eine phonologische Analyse erfolgen kann. Dazu soll Kindern zum einen das Rehearsal als Memo-Strategie nahegebracht werden und zum anderen sollen die Kinder angeleitet werden, die bekannten Gedächtniseffekte auszunutzen (Gathercole 1993, Bee-Götsche 1992). Dabei wird rein phonologisches, aber auch schriftsprachliches Material benutzt

Die wechselseitige Beeinflussung von Schriftsprache und mentalem Lexikon ist somit nicht nur die Basis für die besonderen Lernschwierigkeiten des Kindes, sondern auch, ins Positive gewendet, ein wichtiger Schlüssel für die therapeutische Beeinflussbarkeit.

6. Schluss

Die in diesem Beitrag vielleicht etwas "technisch" dargestellte enge Verzahnung von semantisch-lexikalischen Problemen mit Schwierigkeiten beim Lesenlernen darf nicht darüber hinweg täuschen, dass dieser enge Fokus einer unbedingten Ergänzung durch den Weitblick auf die sozio-emotionale Eingebettetheit des Kindes, auf seine Interessen, Motivationen, Einstellungen und Entwicklungsgeschichte bedarf.

Natürlich kann die Betrachtung der Leseprobleme durch die Brille der semantisch-lexikalischen Störungen im Gesamtgeschehen komplexer, geistiger Leistungen wie dem Lesen und im Hin-

Von Lautfindungsstörungen und vom Langsamlesen

blick auf die Heterogenität der Persönlichkeit und des Bedingungsgefüges bei sprachentwicklungsgestörten und leseschwachen Kindern nur eine Komponente erhellen.

Dennoch weist die Einbeziehung semantisch-lexikalischer Fähigkeiten der Kinder in besonderer Weise auf die negativen Konsequenzen hin, die aus Wechselwirkungseffekten von geringem Wortschatz, schlechter Lesefähigkeit und auch daraus resultierend geringem Wortschatzwachstum entstehen. So können bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen in Kreisprozessen immer weiter um sich greifende Leistungsminderungen auch in anderen Unterrichtsfächern entstehen, die letztlich zu den schlechteren Schulabschlüssen dieser Jugendlichen führen, wie sie in Längsschnittstudien gebunden worden sind (Tallal et al. 1997). Daher kann die Kenntnis der funktionellen Hintergründe von semantischlexikalischen Problemen und der Leseschwäche einen wichtigen Beitrag zur Prävention und Therapie leisten.

Zusammenfassung

Nicht nur aus der Erfahrung, sondern auch aus der wissenschaftlichen Theoriebildung heraus, gibt es enge Zusammenhänge zwischen semantisch-lexikalischen Problemen von Kindern und ihren Leseschwächen. Der Beitrag untersucht diese Zusammenhänge und systematisiert sie in einem Prozessmodell der mentalen Informationsverarbeitung. Dieses bildet den Hintergrund, um Leseweisen zu interpretieren und um therapeutische Überlegungen abzuleiten, die eng mit denen für kindliche Wortfindungsstörungen verwandt sind.

7. Literatur

- Baddeley, A. (1986): Working memory. Oxford: UPress.
- Bee-Götsche, P. (1992): Neue Wege in der Prävention und Therapie von LRS. Heilpädagogische Forschung, 83-88.
- Brown, R, McNeill, D. (1966): The "tip of the tongue" phenomenon. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 5, 325-337.

- Chall, J. S., Jacobs, V. A, Baldwin, L. E. (1990): The reading crisis: Why poor children fall behind. Cambridge, MA.
- Coltheart, M. (1978): Lexical access in simple reading tasks. In: Underwood, G. (Hrsg.): Strategies in information processing (151-216). London: Academic.
- Crämer, C, Schumann, G. (1992): Schriftsprache. In S. Baumgartner & In: Füssenich (Hrsg.), Sprachtherapie mit Kindern. München: Reinhardt.
- Denckla, M. B, Rudel, R. (1976b): Naming of object drawings by dyslexic and other learning disabled children. Brain and Language, 3, 1-15.
- Gathercole, S. E. (1993): Word learning in language-impaired children. Child Language Teaching and Therapy, 9, 187-199.
- Gathercole, S. E. (1995): Is nonword repetition a test of phonological memory or longterm knowledge? It all depends on the nonwords. Memory and Cognition, 23, 83-94.
- Gathercole, S. E, Baddeley A. D. (1989): Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: A longitudinal study. Journal of Memory and Language, 28, 200-213.
- Gathercole, S. E, Baddeley A. D. (1993): Phonological working memory: A critical building block for reading development and vocabulary acquisition. European Journal of the Psychology of Education, 8, 259-272.
- Gjessing, H.-J, Karlsen, B. (1989): A longitudinal study of dyslexia. Bergen's multivarate study of children's learning disabilities. Berlin: Springer.
- Glück, C. W. (1998): Kindliche Wortfindungsstörungen. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Glück, C. W. (1998): TASB Test zur automatisierten Schnellbenennung. Experimentalversion 0.3. München.
- Goswami, U, Bryant, P. (1990): Phonological skills and learning to read. Hove, U.K.
- Grissemann, H, Linder, M. (1967): Zürcher Lesetest. Bern.
- Günther, K.-B. (1989): Ontogenese des Schriftspracherwerbs. Heidelberg.
- Herting, U. (1998): Leseförderung durch direkte Intervention. Sonderpädagogik, 28/4, 216-229.
- Kail, R., Hale, C. A., Leonard, L. B, Nippold, M. A. (1984): Lexical storage and

- retrieval in language-impaired children. Applied Psycholing. 5, 37-49.
- Kail, R, Leonard, L. B. (1986): Word-finding abilities in language-impaired children. Rockville: ASHA.
- Kiese-Himmel, Chr, Kruse, E. (1994): Untersuchungen zum aktiven Wortschatzumfang von 2- bis 5jährigen sprachentwicklungsrückständigen Kindern. In Sprache-Stimme-Gehör 18, 168-174.
- Lahey, M, Edwards, J. (1996): Why do children with specific language impairment name pictures more slowly than their peers? Journal of Speech and Hearing Research (JSHR) 39,1081-1098.
- Levelt, W. J. M. (1989): Speaking: From Intention to Articulation. Cambridge, Mass.
- Mann, V. A. (1984): Longitudinal prediction and prevention of early reading difficulty. Ann. Of dyslexia, 34, 117-136.
- Montgomery, J. W. (1995a): Examination of phonological working memory in specifically language-impaired children. Appl. Psycholing., 16, 355-378.
- Nicolson, R. I, Fawcett, A. J. (1990): Automaticity: A new framework for dyslexia research? Cognition, 35, 159-182.
- Nippold, M., A. (1992): The nature of normal and disordered word finding in children and adolescents. In: Topics of Language Disorders.
- Osburg, C. (1997): Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. Hohengehren: Schneider.
- Schneider, W, Büttner, G. (1995): Entwicklung des Gedächtnisses. In: Oerter, R. Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie 3. Aufl., 654-704. München.
- Schneider, W., Vise, M., Reimers, P, Blässer, B. (1994): Auswirkungen eines Trainings der sprachlichen Bewußtheit auf den Schriftspracherwerb in der Schule. Z. für Pädagogische Psychologie, 8/3-4, 177-188.
- Stanovich, E. K., Nathan, R. G, Zolman, J. E. (1988): The developmental lag hypothesis in reading: Longitudinal and matched reading-level comparisons. Child Development, 59, 71-86.
- Tallal, P., Allard, L., Miller, S, Curtiss, S. (1997): Academic outcomes of language impaired children. In: Hulme, C, Snowling, M. (Hrsg.): Dyslexia: Biology,

Glück: Von Lautfindungsstörungen und vom Langsamlesen

Cognition and Intervention (167-181). London: Whurr.

Troβbach-Neuner, E. (1991): Die Förderung der auditiven Wahrnehmung als Hilfe zum Aufbau phonemischer Bewußtheit im Schriftspracherwerb sprachbehinderter Kinder. Die Sprachheilarbeit, 36, 17-23.

Vellutino, F. R. (1979): Dyslexia: Theory and research. Cambridge, Mass.: MIT

Wimmer, H. (1993): Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. Appl. Psycholing., 14, 1-

Wimmer, H., Landerl, K., Linortner, R, Hummer, P. (1991): The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than precondition but still important. Cognition, 40, 219-249.

Wimmer, H., Mayringer, H, Landerl, K. (1998): Poor reading: A deficit in skillautomatization or a phonological deficit? Scientific studies of reading, 2, 321-340.

Wolf, M. Obregon, M. (1992): Early naming deficits, developmental dyslexia, and a specific deficit hypothesis. Brain and Language, 42, 219-247.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Christian W. Glück Ludwig-Maximilians-Universität Institut für Sonderpädagogik Geschwister-Scholl-Platz 1 80539 München

----- Anzeigen -----



70195 Stuttgart

Fachtherapeut(in) für kognitives Training mit Zertifikat Alle Fortbildungen unter ärztlicher Leitung. Fordern Sie das Gesamt-

programm an! Tel. 07 11/6 97 98 06 Fax 07 11/6 97 98 08

Anzeigenschluß für Heft 3/2000 ist der 3. Mai 2000

Medi 3 TECH Electronic GmbH

Diagnose und basale, ganzheitliche Therapie bei:

- Automatisierungsdefiziten
- Störungen der zentralen Wahrnehmung und Verarbeitung
- Begleitsymptomatik

Bitte schicken Sie mir ...

☐ das Buch zur zentralen Wahrnehmung "Was Hänschen nicht hört.. (3. Auflage) F. Warnke portofrei zum Preis von 39,80 DM

Telefon:

- ☐ Seminartermine mit Fred Warnke
- ☐ Ihre aktuelle Erzeugnisübersicht

... an folgende Adresse:

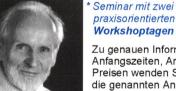
Name: Straße: PLZ/Ort:

Seminar- und Workshoptermine /// mit Fred Warnke

//////illit Fred vvarrike						
Datum	Ort	Ansprechpartner				
0405. Mai	22767 Hamburg	Dr. Jochen Klein 040 - 38 61 23 71				
1920. Mai	49584 Fürstenau	Claudia Höveler 05901 - 70 52 <i>Workshop</i>				
1214. Mai*	30900 Wedemark	Eve Warnke 05130 - 97 77 80				
2122. Mai	8903 Birmensdorf (Schweiz)	Maja Rajgl 0041-1-7 32 27 58				
2627. August	08209 Auerbach	Mona Weller 03744 - 21 13 90				
0203. September	81377 München	Frau Reiter 089-71 00 92 39				
1517. September*	30900 Wedemark	Eve Warnke 05130 - 97 77 80				

29.-30. September 30625 Hannover

Herr Kuznik 0511 - 53 54 - 673 Seminar mit zwei praxisorientierten



Zu genauen Informationen, zu Inhalten, Anfangszeiten, Anmeldeformalitäten und Preisen wenden Sie sich bitte direkt an die genannten Ansprechpartner. Weitere Seminartermine können Sie direkt bei der MediTECH erfragen.

Kracht, Welling: Aussiedlung und Einwanderung





Annette Kracht, Alfons Welling, Hamburg

Aussiedlung und Einwanderung: Probleme der Einsprachigkeit — Wege zu Mehrsprachigkeit

Ein sprach (behinderten) pädagogischer Ansatzpunkt

1. Einleitung

In Sonntagsreden willkommen, in der Praxis an den Rand gedrängt: Kinder und Jugendliche aus ausgesiedelten Familien.

Nach einer Statistik aus dem Jahre 1993 sind 44,2% der Aussiedler jünger als 25 Jahre (*Böttcher/Klemm* 1995, 97). Wenn auch die Anzahl der Aussiedler Ende der 90er Jahre insgesamt zurückgegangen ist, hat sich der relative Anteil dieser Gruppe im Kindesund Jugendlichenalter nicht wesentlich geändert (*Khuen-Belasi* 1998).

Es ist davon auszugehen, dass die Zuwanderung nach Deutschland durch Aussiedlung ein Vorgang ist, der von den betroffenen Menschen grundlegende Umorientierungen verlangt, besonders auch in sprachlicher Hinsicht. Deshalb sind die Folgen der Aussiedlung mit denen anderer Zuwanderungsprozesse, zum Beispiel im Zusammenhang mit Arbeitsmigration, vor allem in der Frage ihrer psychosozialen und soziokulturellen Bedeutung durchaus vergleichbar. Bade weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die rechtliche Gleichstellung ausgesiedelter Menschen mit alteingesessenen deutschen Staatsbürgern noch nichts darüber aussagt, wie die soziokulturelle und sprachliche Dimension der Zuwanderung tatsächlich bewältigt wird. Die Eingliederung ausgesiedelter Familien gleiche einem "echten Einwanderungsprozess", da "gravierende Unterschiede in Wertvorstellungen, Familien-, Gesellschaftsbild und oft auch durch Sprachbarrieren" zu erkennen seien (Bade, 1994, 55).

Kinder und Jugendliche aus ausgesiedelten Familien sind durch Verlassen ihres Herkunftslandes und Zuwanderung nach Deutschland herausgefordert, ihre sprachlichen Ausdrucksmittel zu erweitern und im sozialen Austausch zu vertiefen. Erfahrungsgemäß wird der Schwerpunkt sprachlicher Förderung in Kindergarten, Schule und auch im sprachtherapeutischen Praxisfeld üblicherweise allerdings auf die deutsche Sprache gelegt. Dabei bleibt oft unberücksichtigt, dass diese Kinder und Jugendlichen zumeist zweisprachig sind - trotz ihrer deutschen Staatsangehörigkeit.

Die spezifischen Probleme beim Erlernen einer Zweitsprache resp. in der Entwicklung von "lebensweltlicher Zweisprachigkeit" (Gogolin 1988) werden im Zusammenhang mit anderen Zuwanderergruppen schon seit längerer Zeit diskutiert, zum Beispiel hinsichtlich der psychosozialen Dimension und den damit verbundenen möglichen Verzögerungen in der Sprachentwicklung. Sie müssen auch für die Zuwanderergruppe der Aussiedler verstärkt reflektiert werden. Darüber hinaus sind ebenso wie bei anderen Zuwanderergruppen die Ziele dieser sprachpädagogischen Praxis zu überdenken: Einsprachigkeit oder Zweisprachigkeit?

Selbstverständlich genügt das politische Argument der nicht angestrebten Rückkehr bei der Gruppe der Aussiedler nicht, um die Voraussetzungen und Bedingungen sprachlicher Handlungsfähigkeit der Einzelnen in diesem Zusammenhang zu bestimmen. Ein "die Menschen stärkender" (von Hentig) sprachpädagogischer Ansatzpunkt ist

aus der Perspektive der von Aussiedlung betroffenen Kinder und Jugendlichen zu entwickeln, also aus dem von ihnen zu bewältigenden kulturellen Mitbeteiligungsanspruch her, und darf natürlich nicht von vordergründigen tagespolitischen Interessen diktiert sein.

Klar, dass die Zuwanderungssituation vor allem auch eine sprachliche Herausforderung an die Betroffenen darstellt. Es kann zu Beeinträchtigungen in der Sprachentwicklung kommen, die das Kind, der Jugendliche und seine Familie allein oftmals nicht bewältigen können. Eine bildungszielorientierte, spracherzieherisch verantwortlich gestaltete Praxis muss hier daran interessiert sein, aus Sprachkontakten resultierende Entwicklungsprozesse sprachpädagogisch bewusst mitzugestalten. Kenntnisse und Methoden der Sprachbehindertenpädagogik sind in diesem Kontext dort herausgefordert, wo die Kinder und Jugendlichen im Zusammenhang mit der Zuwanderungssituation in ihrem Sprachgebrauch beeinträchtigt, behindert oder von Behinderung bedroht sind.

Allerdings ist man bei der Bewältigung dieser Aufgabe vor eine Reihe wichtiger konzeptioneller Probleme gestellt, die vor allem aus der historisch begründeten Muttersprachorientierung der Sprachbehindertenpädagogik resultieren. Sie ist in ihrer ausschließlich einsprachigen Perspektive für die zweisprachigen Belange des Kindes und Jugendlichen konzeptionell schlecht gerüstet und nur bedingt in der Lage, die speziellen problematischen Sprachentwicklungsbedingungen zweisprachiger Kinder und Jugendlicher aus zugewanderten Familien begrifflich

wahrzunehmen und angemessen auf sie einzugehen.

2. Probleme der Einsprachigkeit – zum monolingualen Selbstverständnis der Sprachbehindertenpädagogik

Seit ihren Anfängen vor nunmehr fast anderthalb Jahrhunderten hat die theoretische Sprachheilpädagogik ein sehr problematisches Verhältnis zur kindlichen Zweisprachigkeit entwickelt. Einerseits von einem Denken in Kategorien der Pathologie geleitet, andererseits vom muttersprachlichen Habitus durchdrungen, hat diese Disziplin bis in die Gegenwart vorzugsweise das Defizitäre der Zweisprachigkeit betont – und dem suchte sie jeweils mit unterrichtlichen und therapeutischen Mitteln zu begegnen. Dieses Muster der Pathologisierung ist an anderer Stelle anhand historischer Quellen ausführlich belegt (Welling 1998; bibliographische Quellenangaben dort). Hier folgt ein kurzer Abriss.

Zweisprachigkeit war den Vertretern von Sprachheilkunde und Sprachheilpädagogik zumeist suspekt. Der etwa bis zur Mitte dieses Jahrhunderts vorherrschende physiologisch-phonetische Maßstab für die Beurteilung von Sprachphänomenen, der seine Wurzeln im 18. Jahrhundert hat, konnte nicht viel anderes hervorbringen als eine Logik des Verdachts. Störungsverdächtig erschien Zweisprachigkeit zunächst aufgrund völkerpsychologisch motivierter Pathologisierung des Umgangs mit fremden Sprachen, beispielsweise bei Kussmaul; unter anderem hat der kulturverachtende Begriff des 'Hottentottismus' hier seine Geburtsstunde. Für A. Gutzmann und, viel stärker noch, für H. Gutzmann sen. war es programmatisch, dass die "naturgemäße" Muttersprache des Kindes bis ins Jugendlichenalter nicht mit fremden Sprachen durchmischt werden dürfte. Eine andere Perspektive konnte ihr enger sprachphysiologischer Blickwinkel auf die kindliche Sprachentwicklung wohl nicht zulassen. Ein dann

stärker psychologisch durchdrungener Sprachentwicklungsbegriff vor allem von Seiten Fröschels' und Nadolecznys verfolgte eine etwas weichere (eben psychologische) Argumentationslinie für den Zweisprachigkeitsgedanken, ehe neben anderen unter dem Einfluss der menschenverachtenden rasse- und sozialhygienischen Praxis seit den dreißiger Jahren auch das zweisprachige Kind der Gefahr einer Sterilisierung ausgesetzt wurde. Vor allem H. Gutzmann jun. betätigte sich hier als treibende propagandistische Kraft. Die nach der Psychologisierung der Sprachheilkunde in den zwanziger Jahren erfolgte Pädagogisierung nach dem 2. Weltkrieg brachte zwar ein facettenreicheres Diskussionsbild zu Stande; Zweisprachigkeit aber blieb eine im Ganzen problematische Perspektive. Vor allem der Begriff der sog. "doppelten Halbsprachigkeit", die pathologisierend der Gruppe der zweisprachigen Kinder und Jugendlichen unterstellt wurde, taugt hierzu als Beleg. Weiterführend wird hierüber im Einzelnen in Kracht/Welling sowie in Kracht berichtet. Hervorgehoben sei ferner, dass sich mit der Frage der Sprach(en)entwicklung von Kindern aus Aussiedlerfamilien auch Zellerhoff als eine der wenigen im Feld gegenwärtiger Sprachbehindertenpädagogik befasst hat. Der lebensweltliche Hintergrund des Gebrauchs mehrerer Sprachen ist bei ihr bereits angedeutet.

3. Wege zu Mehrsprachigkeit: lebensweltliche Zweisprachigkeit

Gogolins Begriff der "lebensweltlichen Zweisprachigkeit" (Gogolin) verweist auf die sozial bedingte Notwendigkeit, das Leben in der Zuwanderungsgesellschaft zweisprachig zu organisieren. Der größte Teil zugewanderter Kinder und Jugendlicher hat im Herkunftsland eine nichtdeutsche Erstsprache entwikkelt, die zur Bewältigung ihres dortigen Lebensalltags, zur Verwirklichung ihrer persönlichen Ziele, Wünsche und Bedürfnisse im Austausch mit anderen Menschen biographisch bedeutsam geworden war und hier, im Zuwande-

rungsland, aus entwicklungspraktischen Gründen bedeutsam bleiben muss. Darüber hinaus können die von Aussiedlung betroffenen Kinder und Jugendlichen auch bereits im Herkunftsland eine lebensweltliche Zweisprachigkeit entwickelt haben, je nachdem welcher Wert der deutschen Sprache im alltäglichen Miteinander dort zugemessen wurde. Es ist also im Falle der Zuwanderung nach Deutschland mit jeweils sehr unterschiedlich entwickelten Sprachvoraussetzungen zu rechnen: Die Kinder und Jugendlichen können einsprachig sein, das heißt, sie sprechen beispielsweise polnisch bzw. russisch, oder sie sind lebensweltlich zweisprachig, das heißt, dass schon im Auswanderungsland sowohl die jeweilige Landessprache als auch das Deutsche wichtig waren, beispielsweise im zweisprachigen Unterricht oder in der Familie. Nach Lage der Betroffenen ist also davon auszugehen, dass sie sich in Deutschland mit in der Regel völlig verschiedenen sprachlichen Voraussetzungen um die Aneignung der deutschen Sprache bemühen.

Eine in der sprachpädagogischen Praxis weit verbreitete Meinung unterstellt nun bei Zuwanderung, dass die entwikkelte Zweisprachigkeit resp. die nichtdeutsche Erstsprache für das Leben in Deutschland unwichtig, nicht mehr notwendig ist und sie aus diesem Grund keine pädagogische und didaktische Berücksichtigung mehr erfahren muss. Dagegen zeigen Befragungen von Kindern ausgesiedelter Familien beispielsweise aus Polen, dass ihrer Herkunftssprache im Zuwanderungsland nach wie vor sprachliche Handlungsrelevanz zukommt (Bott). Die verbreitete sprachpädagogische Ignoranz gegenüber den entwickelten Erstsprachen dieser Gruppe und damit gegenüber deren lebensweltlicher Zweisprachigkeit erklärt Glumpler (1992, 21) mit der "Logik der politischen Argumentation", die davon ausgeht, dass Aussiedlerfamilien nach Deutschland gekommen sind, "um als Deutsche unter Deutschen leben zu können". Eine solcherart politisch und rechtlich begründete Argumentation, so die Autorin, greife jedoch dort zu kurz, wo nach den sozialen und pädagogischen Bedingungen der Integration ausgesiedelter Familien und ihrer Angehörigen gefragt wird.

Unser folgendes Beispiel soll illustrieren, wie nötig eine sprachpädagogische resp. sprachbehindertenpädagogische Perspektive ist, die die lebensweltliche Zweisprachigkeit dieser Gruppe von Kindern und Jugendlichen ernst nimmt. Die hier vorgetragene Skizzierung geht auf die Förderpraxis einer Lehramtsstudentin der Sprachbehindertenpädagogik an der Universität Hannover zurück, die während ihres Studiums das Mädchen Monika aus einer so genannten Aussiedlerfamilie sprachlich gefördert hat (Hasselbring 1995). Mit dreizehn Jahren ist Monika mit ihrer Familie aus Kasachstan nach Deutschland übergesiedelt. Sie hatte dort die achte Klasse absolviert. In Deutschland besuchte sie zunächst für ein Jahr gemeinsam mit ihrer älteren Schwester eine "Förderklasse für Aussiedler", wurde dann an eine Schule für Sprachbehinderte überwiesen, weil sie im Vergleich zu den anderen Schülern der Förderklasse und im Vergleich zu ihrer Schwester große "sprachliche Rückstände" in der Aneignung des Deutschen zeigte. Die Einzelförderung seitens der Studentin begann, als Monika fünfzehn Jahre alt war. Das Mädchen hatte sich zu jener Zeit kaum mehr am Unterrichtsgeschehen beteiligt. So war sie den Lehrern mit der Zeit "unangenehm" aufgefallen, weil sie sich scheinbar nicht bemühte, den ihr gebotenen "Schonraum" in der Schule für Sprachbehinderte zu nutzen.

In der von der Studentin durchgeführten Förderung wurde berücksichtigt, dass Monika besonders im Bereich der Präpositionen und Genusbestimmung (Artikel) Schwierigkeiten hatte, wie eine grammatische Analyse ihrer Sprachkompetenz gezeigt hatte. Kopula traten durchgängig nicht in Erscheinung, so dass zunächst der Gebrauch dieser Verbart – im Kontrast zur Verwendung von sein als Auxiliar bei der Tempusbildung – gefördert wurde. Im Rahmen einer biographischen Analyse und einer Analyse ihrer sprachlichen Handlungsfähigkeit insgesamt

(vgl. Ahrbeck/Schuck/Welling 1992; Kracht) konnte übergreifend rekonstruiert werden, dass in der Sprachentwicklungsbiographie Monikas und in der Bewältigung ihres Lebensalltags in Deutschland der russischen Sprache zu jener Zeit eine große Bedeutung zukam, obwohl gerade ihre Mutter immer sehr bemüht gewesen war, dem Deutschen gegenüber dem Russischen eine übergeordnete Bedeutung im Familienalltag beizumessen. Für ihre Tochter jedoch war die russische Sprache, bedingt durch ihre engen Kontakte zu russischsprachigen Verwandten und durch die Lektüre russischsprachiger Romane, nach wie vor sehr lebensbedeutsam - ein Ausdruck ihrer biographisch verwurzelten lebensweltlichen Zweisprachigkeit!

Nach Maßgabe ihrer kognitiven Voraussetzungen war es möglich, ihr metasprachliches Wissen über die Struktur der russischen Sprache reflexiv zu nutzen, um im Vergleich zu ihrer Herkunftssprache die grammatische Relevanz der Kopula im Deutschen gemeinsam zu bearbeiten. In sprachdidaktisch intentionalisierten Situationen wurde darüber hinaus versucht, ihre aktuelle persönliche Bedürfnislage zu berücksichtigen. So verhalf ihr beispielsweise ein Planspiel dazu, sich in der Stadt, in der sie lebte, besser zu orientieren und die angebotenen Freizeitmöglichkeiten zu nutzen; dies war dem Mädchen selbst sehr wichtig gewesen. In diesem Kontext (Monikas Bedürfnis, sich in ihrer Freizeit als Jugendliche zunehmend selbstbestimmt in der Stadt bewegen zu können) wurde es möglich, den angestrebten Erwerb der sprachlichen Struktur Gebrauch von Kopula in Gleichsetzungssätzen im Deutschen zu modellieren. Gleichzeitig wurde angestrebt, Themenbearbeitungen im Unterricht, wo immer es möglich war, zweisprachig zu gestalten, um das sprachdidaktische Ziel sicherzustellen, dass dem Mädchen die in ihrem Alltag liebgewordene und damit identitätsbildende russische Sprache weiterhin wichtig blieb und die deutsche Sprache zunehmend wichtig werden

Verallgemeinernd sei anhand dieser kurzen sprachdidaktischen Skizzierung verdeutlicht, dass sich die Sinnhaftigkeit einer kooperativen Spracharbeit mit zweisprachigen Kindern und Jugendlichen aus deren Förderbedürftigkeit ergibt: diese hat ihre Grundlage in der Regel – in der lebensweltlichen Zweisprachigkeit der Betroffenen, die sprachdidaktisch ernst zu nehmen ist. Welche Bedeutung Zweisprachigkeit im Leben der Betroffenen gewonnen hat, ist aufgrund einer pädagogischen Sprachdiagnostik zu erschließen, zu deren Hauptbestandteilen die biographische Analyse der Lebensgeschichte, die Analyse der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Betroffenen und die gegenstandsbezogene Mikroanalyse des entwickelten sprachlichen Lernbereiches gehören (vgl. Ahrbeck/Schuck/ Welling; Kracht).

Einer solchen sprachpädagogisch begründeten Praxis, die dem Anspruch der lebensweltlichen Zweisprachigkeit von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien sprachdidaktisch Geltung verschafft und diesen Anspruch in Verantwortung für deren Zukunft produktiv ins Spiel zu bringen weiß, steht das monolinguale Selbstverständnis der Sprachbehindertenpädagogik oft jedoch im Wege. Eine diesbezügliche Transformation der klassischen Sprachbehindertenpädagogik täte not.

4. Sprach(behinderten) pädagogischer Ansatzpunkt: Probleme sozialer Integration und sprachlicher Identitätsbildung

Die Zuwanderung nach Deutschland stellt viele Familien aus den osteuropäischen Ländern vor eine komplexe Aufgabe – kulturell, gesellschaftlich, persönlich. Besonders sprachlich und damit verbunden auch sozial und emotional sind Zugewanderte herausgefordert; denn der Gebrauch ihrer Sprachen trägt, handlungstheoretisch gesehen, ganz wesentlich die Züge der Lebenswelten, in denen er soziale Geltung beansprucht. Vor diesem sprachanthro-

pologischen Hintergrund erscheint Aussiedlung nicht als bloßer gesellschaftspolitischer terminus technicus. Mit ihr muss unverbrüchlich verbunden sein, dass die Aufnahmegesellschaft und ihre Institutionen sich so organisieren, dass sich Zugewanderte sozial integriert fühlen und eine sprachliche Identität unter den allmählich vertraut werdenden Gegebenheiten im neuen Land entwickeln können. Soziale Integration und sprachliche Identität – zumindest diese beiden Begriffe beschreiben eine Realität, zu deren Mitgestaltung und Veränderung auch die Pädagogik aufgerufen ist. Wir wollen unsere Überlegungen hierzu anhand einiger stichwortartiger Anmerkungen vertiefen.

"Fremd ist der Fremde nur in der Fremde", wußte Karl Valentin zu erzählen. Demnach ist Fremdheit eine Frage von Grenzen. Denn daheim wird der Fremdling zum Bekannten, dessen Identität und Zugehörigkeit in der Vertrautheit mit den Verhältnissen und Gepflogenheiten gründet. Die "Fremde" aber will vielen heute nicht so recht vertraut werden. Denn im Vergleich zu anderen Zuwanderergruppen befinden sich Aussiedlerfamilien und ihre Angehörigen in der speziellen Lage, dass sie als "fremde Deutsche" (Bade 1994, 55) in Deutschland leben müssen. Dass diese Situation zum häufig propagierten Anspruch, die Integration in die deutsche Gesellschaft müsse sich bei ausgesiedelten Zuwanderern relativ unproblematisch vollziehen, in einem eklatanten Gegensatz steht, ist symptomatisch. Die soziale Integration ausgesiedelter Menschen durch einen Sprachunterricht unterstützen zu wollen, der ausschließlich auf die Aneignung der deutschen Sprache ausgerichtet wäre, bereitet eine Reihe theoretischer und praktischer Probleme; erstens ist sie sprachentwicklungstheoretisch problematisch, zweitens sprachpädagogisch unverantwortlich und drittens schulpädagogisch illegitim.

Erstens. Sich in zwei Sprachen daheim zu fühlen, schließt die In-Beziehung-Setzung dieser zwei Sprachen ein. Denn die Entwicklung einer Lernersprache unter der Bedingung der Zweisprachigkeit ist nicht als ein nach Sprachsystemen getrennter Lernprozeß zu verstehen. Vielmehr greift der Lerner je nach Kommunikationssituation, -partner und -inhalt auf das Insgesamt seiner sprachlichen Ausdrucksmittel zurück. Eine einsprachig ausgerichtete Sprachförderung setzt somit nicht an den entwickelten psycholinguistischen Strategien zweisprachiger Sprachlerner an und ist deshalb sprachentwicklungstheoretisch problematisch.

Zweitens. Das pädagogische Postulat der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Betroffenen unbeachtet zu lassen, ist sprachanthropologisch reduktionistisch. Denn es handelt sich bei den Kindern und Jugendlichen aus ausgesiedelten Familien oftmals um eine Generation der "Mitgenommenen" (Bade), deren eigene Entscheidung bei der Frage der Aussiedlung in der Regel nicht gefragt war. Reagiert die aufnehmende Gesellschaft und ihre schulischen und therapeutischen Institutionen auf diese Generation mit dem Anspruch, ein zugewandertes Kind deutscher Staatsangehörigkeit müsse so schnell wie möglich ausschließlich Deutsch lernen, ist eine derartige Programmatik sprachpädagogisch deshalb obskur, weil so die wirkliche sprachliche Bedürfnislage der Betroffenen keinen sprachdidaktischen Bezugspunkt hat.

Drittens. Es würde sich bei einer Schulprogrammatik dieser Art geradezu um einen Fall von Gefährdung handeln, vor der ausdrücklich in den von der Kultusministerkonferenz veröffentlichten "Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache" (Konferenz der Kultusminister) in sozialwissenschaftlicher Abwägung gewarnt wird, wenn, wie es dort heißt (ebd., 12), "... das Kind oder der Jugendliche aufgrund problematischer Entwicklungs- und Lernbedingungen dabei behindert wird, sprachliche Handlungskompetenzen zu erwerben". Sehr deutlich stellen die "Empfehlungen" den Begriff der "mehrsprachige(n) Identität" der Betroffenen heraus sowie die pädagogische "Wertschätzung der Mehrsprachigkeit" als die "wesentliche Voraussetzung für einen ungestörten

Spracherwerb" und fordern die Schulen dazu auf, Bedingungen herzustellen, "dass die Kinder und Jugendlichen in für sie bedeutsamen Vermittlungssituationen durch den Gebrauch ihrer Sprachen erleben, dass sie in wachsendem Maße handlungsfähig werden".

Diese drei Stichworte sollen genügen, um eine inhaltliche Perspektive für die programmatische Arbeit in Einrichtungen (Schulen, sprachtherapeutische Praxisstätten), in denen auf die Sorge um die Problematik ungünstiger Sprachentwicklungsbedingungen zweisprachiger Kinder und Jugendlicher eine sprachpädagogische Antwort gesucht wird, zumindest anzudeuten; denn in erster Linie entscheidet die Qualität der sprachpädagogischen Arbeit über Gelingen und Misslingen der Sprachförderung. Durch Ergebnisse zweier jüngst veröffentlichter empirischer Untersuchungen zur schulischen Integration und zu Bildungschancen von sozial gefährdeten Kindern und Jugendlichen in Hamburg (Hinz/Katzenbach/Rauer/Schuck/Wocken/Wudtke 1998, 99ff.; Katzenbach/Rauer/ Schuck/Wudtke 1999) und zur Lage von Immigrantenkindern in der Schweiz (Rüesch 1998, 297ff.) sehen wir uns in dieser These bestärkt. Hinz et al. und Katzenbach et al. interpretieren ihre differenzierten Forschungsergebnisse u.a. dahingehend, dass es in erster Linie nicht der Systemeffekt ist (also die Art der Institution, in der ein Kind gefördert wird), der die Wirksamkeit einer Förderung erklärt, sondern die Qualität der pädagogisch und mithin didaktisch konzipierten Praxis. Vergleichbar fasst Rüesch (1998, 30) die Ergebnisse seiner Untersuchung zur Bedeutung innerschulischer Determinanten der ungleichen Bildungschancen von zugewanderten und einheimischen Schülern zusammen. Vor allem die Fähigkeit des einzelnen Lehrers, seinen Unterricht auf die soziale Struktur der gesamten Schulklasse auszurichten, sei neben der Individualisierung eine wesentliche lernförderliche Bedingung. Für derartige "Kontextfaktoren für Lernen und Lehren" seien Unterrichtspraktiken des "kooperativen Lernens" besonders sensibel (ebd. 320).

Kommt bei der Bestimmung sprachlicher Förderbedürfnisse des Einzelnen und der Gestaltung sprachförderlicher Entwicklungsbedingungen dem Standpunkt einer "qualifizierten Pädagogik" (Welling 1996, 75) eine ausschlaggebende Bedeutung zu, muss also dieser Standpunkt selbst qualitativ gehaltvoll sein. Um nun abschließend die hier vorgetragene Argumentation einen Schritt weiter zu vertiefen, bringen wir eine Kategorie ins Spiel, die für uns den zentralen Kern dieser gehaltvollen, kooperativ qualifizierten Sprachpädagogik ausmacht.

Betrachten wir die Sprach(en)entwicklung des Kindes und Jugendlichen als eine Dimension ihrer gesamten Persönlichkeitsentwicklung, dann stellt sich bei jedem Einzelnen die Frage, was ihm denn das Gefühl dafür gibt, dass er in vielfältigen, unterschiedlichen Sprachgebrauchssituationen auf seine entwickelten sprachlichen Fähigkeiten vertrauen kann. Es ist dies unserer Auffassung nach seine sprachliche Identität. Auf diesen Begriff gehen wir kurz ein (ausführlicher Welling 2000).

Soziale "Anerkennung der Person" und "Zugehörigkeit" werden in der sozialwissenschaftlichen Identitätsdiskussion als "basale Voraussetzungen" für ein "Gefühl von Identität" (Keupp 1997, 34f.) und sozialer Integration bestimmt; wir übernehmen diese These auch für unser Konzept sprachlicher "Teilidentität" (Straus/Höfer 1997, 296), einer Identität, die sich in einem zumeist unbewusst ablaufenden Regulationsprozess zu entwickeln scheint (ebd.). Sprachliche Identität ist demnach insofern Identität, als das Subjekt selbst es unternimmt, ein kohärentes Sinnganzes seiner Lebenswirklichkeit zu konstruieren, geleitet von den Bedürfnissen, die aus der kulturellen, gesellschaftlichen und persönlichen Lebenssituation erwachsen. Sprachliche Identität ist dann insofern eine sprachliche, als ihr besonderes Ausdrucksmittel (Sprache) mit seinem je speziellen Inhalt (biographisch verbesonderte Geschichte der sprachlichen Handlungen des Einzelnen; Welling 1990) und in seinen spezifischen Formen (analysierte Komponenten der Sprache und ihres Gebrauchs) zu dieser wirklichen, konkreten Lebenssituation in ein Verhältnis gesetzt wird. In Welling (2000) wurde begründet, warum der Kategorie sprachliche Identität eine wichtige sprachpädagogische und mithin sprachdidaktische Relevanz zukommt: Sie ermöglicht eine Reflexion darüber, wie sich Kinder und Jugendliche mit einer Sprachbehinderung sprachlich weiterentwickeln und in diesem Prozess als sprachlich Handelnde mit sich selbst identisch bleiben.

Was hat diese modellartig vorgestellte Definition mit Monika zu tun? Das Beispiel Monika hat gezeigt, dass es ihr zunehmend schwerer gefallen war, mit sich identisch zu sein und auf persönliche Fragen – "Wer bist Du?", "Was ist deine Sprache?", "Wie gelingt dir dein sprachlicher Austausch mit anderen?" – eine zusammenhängende persönliche Geschichte zu erzählen.

Während ihres Aufenthalts in der Schule für Sprachbehinderte konnte sie dazu sehr unterschiedliche und teilweise widersprüchliche Geschichten erzählen; denn solange dort den ihr verfügbaren sprachlichen Ausdrucksmitteln die Anerkennung versagt blieb und sie sich dieser Gebrauchsmittel im sozialen Verkehr nicht sicher sein konnte, fühlte sie sich schlechterdings nicht aufgenommen. Und so wurden ihre sprachliche Identität und damit ihre sprachliche Entwicklung gefährdet vielleicht ein Beispiel dafür, wie eine Schülerin "aufgrund problematischer Entwicklungs- und Lernbedingungen dabei behindert wird, sprachliche Handlungskompetenzen zu erwerben" (Konferenz der Kultusminister 1998, 12). Monikas Lebenslage hat aber auch gezeigt, dass es gute Gründe dafür gibt, diese so genannten Sprachprobleme nicht als persönliche Probleme, als Probleme einer einzelnen Person zu deuten, sondern als Symptome schulisch inadäquater Bedingungen für ihre persönliche sprachliche Identitätsarbeit.

Es ist nur logisch, dass vor dem Hintergrund der hier angedeuteten Rahmenkonzeption schulische Bedingungen – unterrichtlich und therapeutisch – so hergestellt werden, dass sie den

sprachpädagogisch interpretierten Ansprüchen des Mädchens im Sinne der Entwicklung ihrer sprachlichen Identität in Schule und Alltag gerecht werden. Diese schließt die Erfassung der sprachlichen Entwicklungsprobleme en detail mit ein. So war die Arbeit der Studentin didaktisch wohl begründet, wenn sie die psychosozial problematische Lebenssituation des Mädchens in eine Beziehung zu den sehr speziellen Schwierigkeiten der Aneignung des Deutschen zu bringen versucht hat, um ihm dadurch eine Ausdifferenzierung der Grammatik des Deutschen unter Berücksichtigung dieser sozial problematischen Bedingungen zu ermöglichen.

5. Resümee

Allgemein hat die Sprachbehindertenpädagogik seit den achtziger Jahren ihren Gegenstand auf einigen Gebieten mit einem gewissen Erfolg zu klären versucht, indem sie die Sprache und die mit dem Sprachgebrauch zusammenhängenden Mechanismen und Prozesse, Beschränkungen und Behinderungen als sprachliche Problemstellungen thematisiert hat (ohne allerdings dadurch in ihrer gesamten Breite "sprachpädagogischer" geworden zu sein). Zweisprachigkeit stellt eines dieser Gebiete dar. Auch hier ist diese Disziplin als qualifizierte und sich qualifizierende Sprachpädagogik aufgefordert, ihre Programmatik für die sprachlichen Belange des Kindes und Jugendlichen (um diese Altersgruppen ging es uns in diesem Beitrag) weiter zu schärfen und sich sprachbehindertenpädagogisch ihrer Problemlagen zu vergewissern. Dazu muss sie sich, künftig ohnehin vermehrt, um kulturelle Differenz und gesellschaftliche Vielfalt Gedanken machen, um deren Folgen für Entwicklungsbeschränkungen, Entwicklungsgefährdungen und Entwicklungsbehinderungen konkreter Personen zu gewichten. Dies ist vorauszusetzen und zugleich fachlich zu vertiefen, soweit es um die sprachbehindertenpädagogische Bearbeitung von Praxisanforderungen geht, wie sie sich auch in der kooperativ-didaktischen Zusammenarbeit mit zweisprachigen Kindern, Jugendlichen und deren Familien ergeben.

Bezogen auf den wissenschaftlichen Gegenstandsbereich Entwicklung kindlicher Zweisprachigkeit ist es dazu notwendig, sich unter sprachpädagogischer Leitidee der Erkenntnisse aus anderen Wissenschaften zu vergewissern, um die sprachbehindertenpädagogische Praxis zunehmend gegenstandsbezogen zu professionalisieren. Genannt sei an dieser Stelle etwa die metasprachliche Reflexion über Sprache, also die Aneignung von sprachsystematischem Wissen (z.B. Grammatik), welches sprachvergleichendes Arbeiten mit einem zweisprachigen Kind oder Jugendlichen ermöglicht, sowie (sprach-)entwicklungspsychologisches und psycholinguistisches Wissen, welches Arbeitshypothesen, Erklärungen und Beschreibungen über Verlauf und Bedingungen der Entwicklung von Zweisprachigkeit bereitstellt.

Diese wenigen resümierenden Hinweise mögen genügen, um anzudeuten, wie die Sprachbehindertenpädagogik ihr historisch verbrieftes monolinguales Selbstverständnis unter kooperativpädagogischer Leitidee allmählich überwinden kann.

Zusammenfassung

Dieser Beitrag befasst sich mit einem zentralen Aspekt sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Herausforderungen bei Folgen geographischer Grenzüberschreitungen. Aussiedlung und Zuwanderung sind für die Betroffenen wie zwei Seiten einer Medaille: Sie erfordern Sprachkontakte und ermöglichen sie dem Einzelnen notgedrungen. In der Regel stellen sie eine wichtige Voraussetzung erfolgreicher Bewältigung sozialer Alltagsverrichtungen im Ankunftsland dar. Zuweilen können Einzelne aber auch, wenn sie in ihrer sprachlichen Entwicklung und mithin in ihrer mehrsprachigen Identität gefährdet, behindert oder von Behinderung bedroht sind, in persönliche Problemlagen geraten. Die sprachpädagogische Praxis muss dann besonders sensibel für die

Gefährdungspotenziale dieser zweisprachigen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sein. Aspekte dieser Praxis werden thematisiert. Nach Verweis auf die historisch verbriefte 'sprachbegriffliche Einäugigkeit' der im Grunde immer noch monolingual ausgerichteten Sprachbehindertenpädagogik steht eine Reflexion über eine sprachpädagogische Zusammenarbeit mit einem Mädchen (13 Jahre) aus einer ausgesiedelten Familie im Mittelpunkt. Dessen Zweisprachigkeit und damit verbundene sprachliche Problemlagen werden erläutert. Der vorgestellte Ansatzpunkt ist also ein sprachpädagogischer resp. sprachdidaktischer, der um den Anspruch einer besonderen Reflexion des sprachlichen Gegenstandsfeldes i.e.S. weiß (hier: Grammatik). Abschließend werden problematische Sprachentwicklungsbedingungen im Falle der Zuwanderung nach Aussiedlung zusammenfassend diskutiert.

Literatur

- Ahrbeck, B., Schuck, K.D., Welling, A. (1992): Aspekte einer sprachbehindertenpädagogischen Professionalisierung integrativer Praxis. Die Sprachheilarbeit 37, 287-302.
- Bade, K.J. (1994): Homo Migrans. Wanderungen aus und nach Deutschland. Erfahrungen und Fragen. Essen: Klartext.
- Bott, P. (1991): Bedingungen zur schulischen Integration von Aussiedlerkindern aus Polen. In: Bott, P., Merkens, H., Schmidt, F. (Hrsg): Türkische Jugendliche und Aussiedlerkinder in Familie und Schule. Theoretische und empirische Beiträge der pädagogischen Forschung. Hohengehren: Schneider, 171-184.
- Böttcher, W., Klemm, K. (Hrsg.) (1995): Bildung in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim und München: Juventa.
- Glumpler, E. (1992): Schulische Förderung für Aussiedlerkinder eine Synopse der Beschulungsangebote. In: Glumpler, E., Sandfuchs, W. (Hrsg.): Mit Aussiedlerkindern lernen. Braunschweig: Westermann, 10-36.

- Gogolin, I. (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann+ Helbig.
- Hasselbring, F. (1995): Grammatische Probleme zweisprachiger Kinder – ein Fall von Dysgrammatismus? Wiss. Hausarbeit am Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover (unveröff.).
- Hinz, A, Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K.D., Wocken, H., Wudtke, H. (1998): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs (Bd. 8 der Schriftenreihe: Lebenswelten und Behinderung, hrgg. von K.D. Schuck, W. Rath, U. Bleidick). Hamburger Buchwerkstatt.
- Katzenbach. D., Rauer, W., Schuck, K.D., Wudtke, H. (1999): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse empirischer Längsschnittuntersuchungen des Hamburger Schulversuchs. Zeitschrift für Pädagogik 45, 567-590.
- Keupp, H. (1997): Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Keupp, H., Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 11-39.
- Khuen-Belasi, L. (1998): Spätaussiedler in Deutschland. Rechtliche Situation, offizielle Politik, öffentliche Debatte der letzten Jahre. In: Evangelische Akademie Bad Boll (Hrsg.): Sprache zur Mitsprache – zur Integration jugendlicher Spätaussiedler (Protokolldienst 15/1988; unveröff.). Bad Boll, 10-23.
- Konferenz der Kultusminister (KMK 1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998. Bonn.
- Kracht, A. (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster: Waxmann.
- Kracht, A., Welling, A. (1995): Migration und Zweisprachigkeit. Skizzierung eines sprachtherapeutischen Aufgabenfeldes. Die Sprachheilarbeit 40, 75-85.

Aussiedlung und Einwanderung

Rüesch, P. (1998): Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Straus, F., Höfer, R. (1997): Entwicklungslinien alltäglicher Identitätsarbeit. In: Keupp, H., Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 270- 307.

Welling, A.(1990): Zeitliche Orientierung und sprachliches Handeln. Handlungstheoretische Grundlegungen für ein pädagogisches Förderkonzept. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Welling, A. (1996): Pädagogische Sprachheilarbeit und interdisziplinäres Denken – ein allgemeiner Impuls. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) – LG Westfalen-Lippe (Hrsg.): Interdisziplinäre Zusammenarbeit: Illusion oder Vision? dgs-Kongreß vom 26.-28.9.1996 in Münster. Hamm, 75-87.

Welling, A. (1998): Mehrsprachigkeit und Sprachheilpädagogik – die verhängnisvolle Geschichte einer Pathologisierung.
In: Gogolin, I, Graap, S.M, List, G. (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen: Stauffenberg, 21-42.

Welling, A. (2000): Sprachbehinderungen. In: Borchert, T. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Hogrefe, Göttingen, 463-474.

Zellerhoff, R. (1992): Sprachliche Abweichungen bei mehrsprachigen Schülern – erwartbare Schwierigkeiten oder Störungen? In: Vorderwülbecke, K. (Hrsg.):

Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Regensburg: Roderer, 157-163.

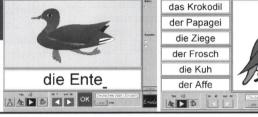
Anschrift der Verfasser:

Dr. Annette Kracht Prof. Dr. Alfons Welling Universität Hamburg Institut für Behindertenpädagogik Sprachbehindertenpädagogik Sedanstr. 19 20146 Hamburg

-----Anzeige

Software für die Praxis

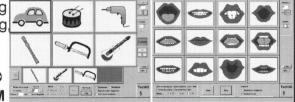
■ Hören-Sehen-Schreiben
 Multimediales Schriftsprachtraining mit den
 Funktionen: Schreiben, lesen, hören, erinnern, visuelles und auditives Zuordnen.
 CD⊙ 99,80 DM



- Alphabet 12 Progr., Such-, Vergleichs, Gedächtnis- u. Wahrnehmungsspiele. 89,90 DM
- <u>Lesen + Schreiben lernen</u> vom Lesen einfacher Konsonant-Vokal-Silben bis zum
 Zusammenstellen ganzer Sätze, 12 Programme inkl. Gleitzeile, 1.-2. Schuljahr 89,90 DM
- <u>Wortbaustelle</u> zur Bearbeitung von Silben, Signalgruppen, Wortbausteinen. 89,90 DM



- C <u>Universelles Worttraining</u> zum Schriftspracherwerb. Die große Hilfe bei Rechtschreibproblemen, zur Legasthenietherapie empfohlen, 9 erfolgreiche Lernmethoden, individuell einstellbar,
- © Beispiel: Greifspiel ©, leicht erweiterbar, mit Lernkartei. 89,90 DM
- Diktattrainer Diktate, Lückentexte, Groß-/Kleinschreibung,
 Schreibmaschinenkurs, sinnverstehendes Lesen, erweiterbar.
 89,90
- Wahrnehmung 12 Progr., Such-, Vergleichs, Gedächtnis-, Wahrnehmungsspiele. 99,80



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





Rosemarie Endres, Simone Baur, München

Informelles Verfahren zur Überprüfung von Sprachverständnisleistungen (IVÜS)

Diskussion und Materialien

1. Notwendigkeit von standardisierten Verfahren im Bereich Sprachverständnis

In der Untersuchung von Sprachverständnisstörungen sind standardisierte Tests ein ausgesprochen wichtiges und ab einem gewissen Alter (ca. 4 Jahre) der Kinder unerlässliches Verfahren, um eine differenzierte Diagnose stellen zu können. Das Sprachverständnis ist ein innerer Verarbeitungsprozess und im Gegensatz zur expressiven Sprache nicht direkt erfassbar (vgl. Mathieu 1998). Somit ist der Untersucher darauf beschränkt, zu beobachten und zu interpretieren, wie die Kinder auf sprachliche Äußerungen reagieren. Eine freie Spiel- oder Gesprächssituation ist so komplex und vielschichtig, dass sich ein Herausfiltern und Analysieren der tatsächlichen Sprachverständnisleistungen oft als sehr schwierig gestaltet. Die Gründe lassen sich in drei wesentlichen Punkten beschrei-

- a) Es gibt eine Vielzahl von Faktoren wie Motivation, Bedürfnisse, Aufmerksamkeit, Emotionalität, "nicht zuhören" usw., die je nach Situation oft erheblichen Einfluss darauf haben, ob ein Kind in erwarteter Weise auf sprachliche Äußerungen reagiert.
- Kinder mit Sprachverständnisstörungen zeigen als Reaktion auf die für sie sehr anstrengenden und oft überfordernden Kommunikationssituationen Verhaltensweisen, die oberflächlich betrachtet als Verhaltensauffälligkeiten wahrgenommen

werden können. Sie wirken bspw. unaufmerksam, weil ihre Verarbeitungskapazität erschöpft ist, sie werden motorisch unruhig, steuernd oder provokant als Reaktion auf die Frustration oder sie ziehen sich zurück, um den Situationen zu entgehen.

c) Im Alltag sind sprachliche Äußerungen in einen Kontext eingebettet, der dem Kind zusätzlich viele nichtsprachliche Informationen gibt. Wichtig ist z.B., wie bekannt dem Kind Alltagsabläufe sind, wie viele Informationen es aus der Situation erfasst, wie vertraut dem Kind der Sprecher ist und wie ausgeprägt Intonation und Gestik eingesetzt werden. Unterschiede in der Sprechgeschwindigkeit oder -deutlichkeit, die vom Erwachsenen überhaupt nicht wahrgenommen werden, können entscheidend sein, wieviel und was ein Kind versteht.

Es ist folglich logisch, dass gerade ein sprachverständnisgestörtes Kind oft ein sehr uneinheitliches Bild zeigt, d.h. es scheint z.B. Äußerungen zu verstehen, die der Erwachsene als lang und relativ komplex empfindet, während kurze Äußerungen zu großen Missverständnissen führen. Ebenso tritt das Phänomen auf, dass dieselben Wörter oder Sätze in einer Situation völlig korrekt und in einer anderen – vielleicht sogar kurz darauf folgenden – überhaupt nicht mehr verstanden werden.

Dies führt zu viel Verwirrung, die tatsächlichen Sprachverständnisleistungen sind in freien Situationen nur sehr schwierig zu erfassen und letztlich werden die Beobachtungen oft doch auf der Emotions- oder Verhaltensebene erklärt.

Für die Behandlung eines Kindes ist es jedoch von elementarer Wichtigkeit zu erfassen, ob und in welchem Ausmaß Sprachverständnisprobleme bestehen, aber auch inwieweit Verhaltensauffälligkeiten als Reaktion darauf zu werten sind.

Testverfahren bieten die Möglichkeit, sprachliche Strukturen außerhalb eines situativen Kontextes anzubieten. Dadurch können nicht alle Faktoren ausgeschlossen werden, die die Verstehensleistungen beeinflussen. Durch die klare Aufgabenstellung liegt der Fokus jedoch in so hohem Maße auf der Verarbeitung der standardisiert vorgegebenen Äußerungen, dass die Fähigkeiten in viel eindeutigerer Form erfasst werden können. Nach unserer Erfahrung sind Kinder ab einem Alter von ca. 4 Jahren in der Lage, bei Testverfahren adäquat mitzuarbeiten, d.h. sich darauf einzulassen, dass der Erwachsene mehrere sprachliche Aufforderungen hintereinander an das Kind stellt, die es dann ausführt. Eine Einbettung in kindliche Spielhandlungen ist somit nicht mehr zwingend notwendig. Zudem zeigen auch sprachverständnisgestörte Kinder sehr gerne, was sie können. Sie arbeiten in den allermeisten Fällen höchst motiviert mit, sobald sie verstanden haben, was sie tun sollen (richtiges Bild zeigen, die Handlung mit den Figuren "spielen", usw.). Nicht selten ist der Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und den Sprachverständnisproblemen recht gut zu beobachten. Die Kin-

Informelles Verfahren zur Überprüfung von Sprachverständnisleistungen

der zeigen verändertes Verhalten oder Kompensationsstrategien, wenn die Aufgaben ihre Fähigkeiten übersteigen und zu schwer werden. Sobald man auf einfachere Strukturen zurückgreift, verschwinden Müdigkeit, Unruhe, ablenkendes und unaufmerksames Verhalten usw. und man erlebt die Kinder wieder als motiviert und sehr kooperativ.

Für die Therapie ist neben der Aussage, ob das Sprachverständnis eingeschränkt ist oder nicht, eine differenzierte Analyse der Fähigkeiten und Schwierigkeiten wichtig. Dies wird in den gängigen Testverfahren nur unzureichend berücksichtigt. Aufgrund dieser Erfahrungen sowie der intensiven diagnostischen und therapeutischen Arbeit mit z.T. schwer sprachverständnisgestörten Kindern in einer klinischen Einrichtung entstand ein informelles Untersuchungsverfahren. Dieses soll im Folgenden vorgestellt werden. Zuvor werden jedoch noch kurz die Differenzierung von Sprachverständnisleistungen auf linguistischen Ebenen dargestellt sowie häufig verwendete Satzverständnistests (LSVT; PSST; HSET/VS) in knapper Form angesprochen.

2. Betrachtung von Sprachverständnisleistungen auf linguistischer Ebene

Eine Trennung der Sprachverständnisleistungen in Wort-, Satz- und Textebene ist, wie sich in den folgenden Darstellungen zeigen wird, nur bedingt möglich. Eine genaue und isolierte Betrachtungsweise der Ebenen ist aber zum einen diagnostisch wichtig, da die Kinder in den verschiedenen Bereichen oft unterschiedlich ausgeprägte Schwierigkeiten aufweisen. Zum anderen ist eine Auseinandersetzung mit den Unterschieden und Überlappungen der Ebenen unbedingt nötig, um die Komplexität des Themas "Sprachverständnis" auch nur annähernd erfassen zu können. Ansonsten bleibt eine Diagnose eine vage und verschwommene Einschätzung.

2.1 Wortverständnis

Unter Wortverständnis versteht man die Fähigkeit, Wörtern die entsprechende Bedeutung zuzuordnen. Gemessen wird analog zum aktiven Wortschatz der passive Wortschatz, der sowohl quantitativ wie qualitativ erfasst werden kann. D.h. einerseits, wie viele Wörter das Kind korrekt versteht (kennt es "Dach", "lachen", "traurig",) und andererseits, welche "inkorrekten" Bedeutungen es dem Wort zuordnet (Schrank statt Regal, böse statt enttäuscht, …).

Es bestehen dabei drei wesentliche Schwierigkeiten, ein Wort im passiven Wortschatz abzuspeichern, woraus folglich Probleme bei dessen Überprüfung entstehen.

- a) Morphologisch veränderte Wörter werden nicht mehr "erkannt", d.h. ein Kind versteht z.B. sehr sicher die Wörter "fallen" und "verschwinden", kann den Formen "fiel" und "verschwand" bzw. "verschwunden" aber keine Bedeutung mehr zuordnen.
- b) Wörter haben mehrere Bedeutungen, die abhängig sind von der gesamten semantischen "Umgebung"

z.B. "scharf" ein scharfes Messer ein scharfes Essen scharf sehen scharf aussehen scharf schießen scharf sein auf etwas ...

Hat das Kind nun bspw. unter "scharf" die Geschmackseigenschaften von Pfeffer gespeichert, kommt es bei einer Reihe von Aussagen zu gravierenden Missverständnissen.

e) Es gibt Wörter, die für sich nur "theoretisch" bzw. im Kontext eine Bedeutung haben, z.B. alle Konjunktionen (aber, nachdem, bevor, weil, ...). Sie werden im Sprachgebrauch in der Regel nicht alleinstehend verwendet, die Einbindung in ein Satzgefüge ist hier zwingend notwendig. Sie sind somit als Einzelwörter weder überprüfbar noch in der Therapie vermittelbar und

eine Vermischung von Wort- und Satzebene ist nicht zu vermeiden.

2.2 Satzebene

Bei der Überprüfung des Satzverständnisses soll überprüft werden, inwieweit grammatische Strukturen wie z.B. das Passiv und Nebensätze korrekt verarbeitet werden. Gerade bei komplexeren Sätzen spielen oft sowohl syntaktische als auch morphologische Strukturen eine Rolle.

Den Klaus nimmst *du* mit.
Der Klaus nimmt dich mit.
Relativsätze: Tim, der mich gestern angerufen hat, kommt mit.
Tim, den ich gestern angerufen habe, kommt mit.

Gleichzeitig interessiert, wie viele relevante Informationen ein Kind verarbeiten kann, d.h. bei welcher "Satzlänge" man davon ausgehen muss, dass dem Kind Informationen verloren gehen und es somit den Inhalt nicht vollständig erfassen wird. Unter "relevant" verstehen wir die Wörter eines Satzes, die unbedingt notwendig sind, um den Gesamtinhalt erschließen zu können. Der Satz "Die Mutter geht zum Baum" enthält bspw. lediglich 2 relevante Items, da die Mutter nicht fliegen wird und Bäume nicht in der Lage sind, sich zu bewegen. Der Artikel "die" ist völlig irrelevant, und die Präposition "zum" ist ebenfalls zu vernachlässigen, da es mit Sicherheit nicht den Erfahrungen der Kinder der heutigen Zeit und unseres Kulturkreises entspricht, dass ihre Mütter auf Bäume klettern.

Die Zahl der verarbeiteten Einheiten ist nicht zwingend gleichzusetzen mit den erreichten Items im auditiven Kurzzeitgedächtnis! Auch wenn mit Sicherheit ein gewisser Zusammenhang besteht, sind die Leistungen auf der sprachlichen Ebene jedoch zusätzlich von anderen Verarbeitungsstrategien (z.B. Bündelungsfähigkeit, Assoziationen bilden) maßgeblich beeinflusst.

Der Satz "Gib mir den dicken Mann und den braunen Hund" ist z.B. mit guten Strategien leichter zu erfassen als "Gib mir den Hund, die Kuh, den Baum und das Auto.", obwohl jeweils 4 Informationen dargeboten werden. Voraussetzung bei der Satzverständnisüberprüfung ist somit im Grunde immer, dass die vorkommenden Wörter dem Kind sicher bekannt sind.

Da es nicht möglich ist, vor der Durchführung alle in den Testsätzen enthaltenen Wörter rezeptiv zu überprüfen, ist es wichtig, einen möglichst einfachen und häufig gebrauchten Wortschatz zu verwenden.

Mit einiger Erfahrung lässt sich oft auch aus den Reaktionen des Kindes ganz gut entnehmen, an welchem Punkt Schwierigkeiten bestehen. Es kann bei einem Satz wie "Der Junge wird vom Mädchen umgeworfen" bspw. sowohl an der Passivstruktur wie auch am Partizip "umgeworfen" scheitern.

Gesondert müssen die Sätze betrachtet werden, in denen Wortverständnis und grammatische Struktur untrennbar miteinander verknüpft sind (vgl. 2.1).

2.3 Textebene

Texte werden hier definiert als Einheiten, die aus mindestens zwei gesprochenen oder geschriebenen Sätzen bestehen, die aufeinander Bezug nehmen. Die Leistungen auf Wort- und Satzebene lassen sich hier nicht mehr trennen. Folgende Aspekte sollten bei der Auswahl und Beurteilung von Texten jedoch Beachtung finden:

- · Länge des Textes
- verwendeter Wortschatz (eher einfach oder differenziert)
- grammatisch einfache versus komplexe Satzstrukturen
- Komplexität des Inhaltes bzw. der Handlungsdarstellung (zeitlicher Aufbau, Perspektivenwechsel, Informationen direkt gegeben oder nur aus Kontext zu entnehmen ...)

Gängige Testverfahren zur Überprüfung des Satzverständnisses

An dieser Stelle möchten wir uns kurz kritisch mit denjenigen Sprachverständnistests auseinandersetzen, die in der sprachtherapeutischen Praxis sehr häufig bei Vorschul- und Schulkindern eingesetzt werden. Es handelt sich hier zum einen um den Logopädischen Sprachverständnistest (LSVT, Teil A) bzw. dessen überarbeitete Fassung, den Psycholinguistischen Sprachverständnis- und Sprachentwicklungstest (PSST, Teil A) von Peter Wettstein (1983, 1995) und zum anderen um den Untertest "Verstehen grammatischer Strukturformen" (VS) aus dem Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET) von Grimm und Schöler (1978).

Auf andere Verfahren werden wir nicht eingehen, da es den Rahmen dieses Artikels sprengen würde. Die im folgenden beleuchteten Tests haben zudem unsere Erfahrungen in der Sprachverständnisdiagnostik sowie die Entwicklung eines informellen Verfahrens maßgeblich beeinflusst.

3.1 LSVT bzw. PSST (Wettstein 1983, 1995)

Zweifellos sind der LSVT wie auch der PSST Testverfahren, die aufgrund der kindgerechten Materialauswahl und Aufgabenstellung sehr gut in der Diagnostik einsetzbar sind. Ihr hoher Aufforderungscharakter bewirkt, dass die Kinder in der Regel sehr motiviert und interessiert mitarbeiten.

Im LSVT (Teil A) wird eine relative Bandbreite an Satzstrukturen verwendet, die sowohl bzgl. der Anzahl der zu verarbeitenden Informationen (ab zwei relevanten Informationen) als auch der grammatischen Strukturen (Passivsatz, Kausal- und Temporalsätze, ...) variieren. Leider sind diese Inhalte in keiner Weise systematisiert und in der Bewertung berücksichtigt. Zudem haben Untersuchungen an süddeutschen Grundschulkindern ergeben, dass die Normen zumindest ab dem 6. Lebensjahr nicht mehr greifen. Ein Großteil der Kinder bearbeitet den Test mit nur noch maximal 2 "Fehlern", was einem PR von 96 entspricht. Es setzt somit sehr früh bereits ein Deckeneffekt ein, der eine weitere Differenzierung der Leistungen nicht mehr zulässt (vgl. Gebhard). Komplexere Satzstrukturen, die im Grundschulalter bewältigt werden können, fehlen.

Der PSST (Teil A) bietet eine differenziertere Betrachtung der Verarbei-

tungsleistungen, die notwendig sind, unterschiedliche Satzstrukturen korrekt zu erfassen. Hypothetisch werden Strategien zu Grunde gelegt, über die Kinder mit unauffälliger Sprachentwicklung in verschiedenen Altersstufen verfügen. Dieses sehr interessante System spiegelt sich leider nur in sehr eingeschränktem Maße in der Auswahl der Testsätze wider und die Zuordnungen (welche Verarbeitungsstrategien bei den Sätzen überprüft werden sollen) sind z.T. nicht nachvollziehbar. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass abgesehen vom 1. Satz die grammatisch einfachen Sätze bereits die Verarbeitung von mindestens 4 Informationen erfordern. Die Sätze sind somit relativ lang und beinhalten durchgehend z.T. differenziertere Präpositionen (zwischen, über, ...), womit eine klare Trennung von Wort- und Satzebene nicht mehr gegeben ist. Gerade für jüngere oder sprachverständnisgestörte Kinder ist somit eine differenzialdiagnostische Verwendung des Tests nicht geeignet. Dies betrifft auch die eigens für diese Zielgruppe entwickelten Testbögen (Zusatzaufgaben für Vierjährige und Kinder mit SEV), da diese auch keine anderen Strukturen anbieten.

3.2 "Verstehen grammatischer Strukturformen" (VS) aus dem HSET (*Grimm/ Schöler*)

Der Subtest VS aus dem HSET überprüft überwiegend komplexe Satzstrukturen, die z.T. aufgrund der künstlich konstruierten "Szenen" (z.B. "Mümmel läßt Pussi Waldi lieb streicheln") wenig Alltagsrelevanz erkennen lassen. Tatsache ist, dass Grundschulkinder ab dem 8. Lebensjahr diese Satzstrukturen ohne Probleme (d.h. im Rahmen der vorgegebenen Normen) bewältigen können und somit sowohl inhaltlich absurde wie grammatisch sehr komplexe Sätze verarbeiten können. Diese Leistungen sind vermutlich v.a. relevant bei schulischen und schriftsprachlichen Anforderungen und weniger in der Alltagskommunikation. Da nur wenige einfachere Satzstrukturen überprüft werden, ist der Test jedoch für Vorschul- und jüngere Schulkinder wenig geeignet. Qualitative

Informelles Verfahren zur Überprüfung von Sprachverständnisleistungen

Aussagen lassen sich nur sehr eingeschränkt machen.

4. Informelles Verfahren zur Überprüfung von Sprachverständnisleistungen (IVÜS)

Das im Folgenden dargestellte "Informelle Verfahren zur Überprüfung von Sprachverständnisleistungen" entstand aus der Unzufriedenheit mit den gän-

gigen normierten Testverfahren. In der konkreten Diagnostiksituation ergab sich zwangsläufig fast immer die Notwendigkeit, nach dem Test noch weitere Satzstrukturen zu überprüfen, um ein vollständigeres Bild der Leistungen zu erhalten.

Das "Informelle Verfahren" versteht sich somit als Versuch, diejenigen Satzstrukturen zu erfassen und zu überprüfen, die unterschiedliche Verarbeitungsleistungen erfordern und somit wichtige Schritte in der kindlichen Sprachentwicklung zeigen. Ein übersichtlicher und systematischer Aufbau soll sowohl die Einschätzung der Schwierigkeiten als auch das Ableiten möglicher Therapieziele erleichtern.

Die Materialauswahl sowie die Durchführung lehnen sich an die Verfahren von Peter Wettstein (LSVT, PSST) an, da sich diese in der Praxis sehr bewährt haben.

Handanweisung IVÜS

Material:

Haus, Garten, Turm, Auto, Ball

großer Hund, kleiner Hund, Vogel, Schaf

Vater, Mutter, Mädchen, Junge

Durchführung:

- Wie im LSVT bzw. im PSST (Wettstein 1983, 1995) wird die Szene vor den Augen des Kindes aufgebaut. Dabei soll es das Material benennen.
- Bei Wortschatzproblemen werden die Figuren und Gegenstände vom Untersucher benannt. Der passive Wortschatz sollte nach Aufbau der Szene durch mehrmaliges Wiederholen (das Kind zeigt auf den gewünschten Gegenstand) gesichert werden.
- In den meisten Subtests werden die Figuren in Gruppen sortiert (Eltern, Kinder, Tiere) und in deutlichem Abstand zueinander am Rande der Spielszene aufgestellt. Das Kind wählt daraus die benötigten Figuren selbst aus (entspricht der "Ausgangssituation").
- In einigen Subtests werden dem Kind nur diejenigen Figuren angeboten, die gebraucht werden ("Figurenauswahl"), die anderen werden am Rande der Szene für den Untersucher gut erreichbar platziert.
- Andere Positionen von Figuren sind extra vermerkt.
- Nach dem Ausagieren der Sätze können die Figuren stehen bleiben, auch wenn das Kind Fehler gemacht hat. Ausnahme bildet der Subtest X (Temporalstrukturen), in dem die Figuren vom Untersucher im Nachhinein richtig platziert werden müssen, falls das Kind Fehler gemacht hat.
- Bei dem Untertest XIV "Wer sagt was?" sollen die Kinder die Rollen der Figuren übernehmen und für sie sprechen. Bei den ersten beiden Sätzen werden die Instruktionen verdeutlicht, indem man die Fragen "Wer sagt was?" und "Was sagt er/sie?" stellt.
- Es wird ein Stichprobenverfahren durchgeführt, d.h. aus jedem Bereich werden die markierten Sätze (*) überprüft.
- Bei unklarer Beurteilung (z.B. ein Satz wird richtig und einer falsch bearbeitet) werden die unmarkierten Sätze gleich anschließend zusätzlich untersucht.
- Satzteile in Klammern () müssen vom Kind nicht exakt gespielt werden.

Das Verfahren ist so angelegt, dass es nicht komplett durchgeführt werden muss, sondern der Einstieg und das Ende individuell je nach Alter und Fähigkeiten des Kindes gestaltet werden können. Grundsätzlich sind die Aufgaben nach Schwierigkeit und Entwicklungsstufen aufgebaut. Eine Ausnahme bilden die Temporalsätze (Subtest X) vor den Konditionalsätzen (Subtest XI). Der Grund hierfür ist, dass sich die einfacheren Konditionalstrukturen als Ende des Tests anbieten, wenn bei den

Temporalstrukturen deutliche Probleme bestehen sollten. Dies ermöglicht einen für das Kind positiven Abschluss der Testsituation. Das Verfahren ist konzipiert für Kinder von ca. 4 bis 8 Jahren. Je nach Ausprägung der Sprachverständnisstörung kann es natürlich auch mit älteren Kindern durchgeführt werden. Die Auswahl der Satzstrukturen bietet nicht die Komplexität des Subtests VS aus dem HSET, differenziert jedoch nach bisherigen Erfahrungen in allen anderen Bereichen gut. Mit 7 bis

8 Jahren sollten kaum mehr Schwierigkeiten auftreten.

5. Zusammenfassende Darstellung der geforderten Leistungen

Im Folgenden wird kurz die Systematik der Satzauswahl erläutert. In der Verwendung der hypothetisch zugrundegelegten Verarbeitungsstrategien beziehen wir uns auf die Definitionen von P. Wettstein (1995).

Fortsetzung Seite 71

Testformular IVÜS (nach R. Endres)

Name:	Untersuchungsdatum:	
Geburtsdatum:	Untersucher/in:	
I. zwei relevante Informationen		
* Der Vater winkt.		
* Die Mutter kommt zum Mädchen.		
Der Junge fällt hin.		6
Der Vogel fliegt auf den Turm.		
II. drei relevante Informationen		
* Der Junge fängt den Vogel.		
Der Vater geht mit dem Schaf zur Mutter.		
Die Mutter bringt dem Jungen den Ball.		
Das Mädchen legt den Ball auf den Turm.		
II. vier relevante Informationen (Ausgangssituat	ion)	
* Der Vater, die Mutter und das Mädchen sind ir	n Garten.	
 Der Junge und das Mädchen fangen den kleine 	n Hund.	
Der große Hund beißt das Mädchen.		
Der Junge und das Mädchen gehen mit der Mu	tter ins Haus.	
IV. erste syntaktische Strategie (Figurenauswahr	I)	
* Der Junge kitzelt den Vater.		
* Der kleine Hund fängt das Mädchen.		
Der Vogel streichelt die Mutter.		
Die Mutter trägt den Vater.		
V. Negation (Ausgangssituation)	*	
* Alle Menschen, außer der Mutter, klettern auf	den Turm.	
* Die Tiere gehen ohne den Vogel in den Garten		
Die Mutter ruft die Hunde, aber keiner kommt	(alle Tiere in den Garten).	
Die Tiere verstecken sich, aber nicht im Haus.		

Informelles Verfahren zur Überprüfung von Sprachverständnisleistungen

VI. Zwei Handlungen mit einem bzw. zwei Subjekten (Ausgangssituation)

* Der Junge steigt auf den Turm	und winkt.
* Die Mutter fährt mit dem Auto weg	und der große Hund rennt hinterher.
Das Mädchen fällt hin	und ruft den Vater.
Die Mutter geht zum Mädchen	und der Junge geht in den Garten.

VII. Passiv (Figurenauswahl)

*	Der kleine Hund wird vom Vater verjagt.	
*	* Die Mutter wird vom Jungen geschlagen.	
*	Das Schaf wird vom Vogel und vom Jungen gefangen.	
	Der Junge wird vom Mädchen getragen.	
	Der Hund wird vom Vogel gebissen.	

VIII. Pronomen (Junge auf Turm; Figurenauswahl)

*	Das Schaf und der große Hund gehen zum Haus. 1	Nur er geht rein.	
*	Der Junge winkt Vater und Mutter zu.	Nur sie winkt zurück.	
	Das Schaf spielt mit dem kleinen Hund.	Plötzlich beißt es zu.	
	Das Mädchen und der Junge spielen auf dem Turm.	Er fällt runter.	

IX. Kausalstruktur (Vogel auf Turm, Mutter ins Haus; Vater ins Auto, Figurenauswahl)

* Der Vogel fliegt weg,	weil das Mädchen auf den Turm steigt.
* Die Mutter kommt aus dem Haus,	weil der große Hund bellt.
Der Junge fällt hin,	weil das Auto beim Bremsen quietscht.
Weil der kleine Hund über den Zaun springt,	geht das Mädchen in den Garten.

X. Temporalstruktur (Vater bleibt im Auto; Ausgangssituation; Figurenpositionen werden bei Fehlern des Kindes korrigiert)

>	* Bevor der große Hund bellt,	fährt der Vater weg.
*	* Der große Hund geht in den Garten,	aber zuvor kratzt er am Baum.
>	* Der Junge hat das Schaf gestreichelt,	nachdem die Mutter weggegangen war.
>	* Während das Schaf zum Baum geht,	geht der Junge zum Turm.
	Die Mutter geht in den Garten,	aber zuerst streichelt sie das Schaf.
	Der große Hund ist aus dem Garten gerannt,	nachdem der Junge über den Zaun geklettert war.
	Während das Mädchen auf den Turm klettert,	kommt der Vater mit dem Auto.
	Bevor der Vater aussteigt,	winkt er dem Mädchen zu.

¹ Falls das Kind die Tiere ins Haus führen will, muß es ggf. an der "Haustüre" gestoppt werden.

$\textbf{XI. Konditional struktur} \ (Ausgangs situation)$

* Wenn du die Augen zugemacht hast,	klopfst du bitte auf den Tisch. (Augen auf)
* Du gibst mir bitte das Mädchen,	wenn du aufgestanden bist. (hinsetzen)
* Du gibst mir bitte den Ball,	wenn du laut bis 3 gezählt hast.
Du gibst mir bitte das Auto,	wenn du mir den Baum gegeben hast.
Du gibst mir bitte den Vater,	wenn du mir den kleinen Hund gegeben hast.
Du gibst mir den Vogel und das Schaf,	wenn du mir den Garten gegeben hast.

$\textbf{XII. Komplexere Satzstrukturen} \ (Ausgangssituation)$

*	Der Junge, der vom Turm gefallen ist, wird vom Mädchen ins Haus getragen.	
*	Die Mutter ruft den großen Hund, der ins Haus gelaufen ist. (Ausgangssituation)	
*	Der Junge, der vom Mädchen geschlagen worden ist, versteckt sich im Garten.	
*	Das Schaf, das vor dem kleinen Hund davonläuft, fällt hin.	
*	Der große Hund bellt, weil sich der kleine hinter dem Turm versteckt hat.	
*	Die Kinder rennen weg, obwohl sie die Mutter (ins Haus) gerufen hat.	
*	Während die Mutter den großen Hund streichelt, kommt das Schaf zu ihm gelaufen und beißt ihn.	
*	Das Schaf wird vom Jungen, der zuvor gegen das Auto getreten hat, umgeworfen.	
*	Der Junge geht in den Garten, obwohl ihn der Vater zu sich gerufen hat.	
*	Der Vogel fliegt in den Garten, bleibt aber so lange in der Luft, bis der Junge ins Haus gegangen ist.	

$\textbf{XIII. ",} \textbf{Geschichten"} \ (Ausgangs situation)$

*	Der Vater kommt mit dem Auto, geht ins Haus und holt den kleinen Hund. Dann geht er mit ihm in den Garten und legt sich hin. (Ausgangssituation)	
*	Das Schaf steht im Garten und frisst Gras. Es erschrickt, weil der große Hund hinter dem Turm hervorkommt und bellt. Es springt über den Zaun und rennt ins Haus.	

XIV. "Wer sagt was?" (Figurenauswahl; Hilfe für 2 Sätze: "Wer sagt was?" "Was sagt er/sie?")

*	Der Vater verbietet dem Jungen, den Hund zu streicheln.	
*	Der Junge fragt die Mutter, ob er bei Peter übernachten darf.	
*	Die Mutter erlaubt dem Mädchen, schwimmen zu gehen.	
*	Der Junge bittet den Vater um ein Glas Cola.	
*	Das Mädchen wird vom Jungen gefragt, ob es mitkommt.	
*	Der Vater sagt der Mutter, dass er nicht weiß, ob der Junge mit zum Schwimmen gehen will.	
*	Der Vater verspricht dem Jungen, auf den kleinen Hund aufzupassen.	

Um Zusendung von ausgefüllten Testbögen unter Angabe von Alter, Geschlecht, Intelligenzquotient sowie bestehenden Sprachstörungen des Kindes wird gebeten. Adresse: Simone Baur, Rosemarie Endres; Heckscher Klinik Solln, Wolfratshauserstr. 350, 81479 München

Informelles Verfahren zur Überprüfung von Sprachverständnisleistungen

- In den Subtests I bis III werden Sätze angeboten, die sukzessive zwei bis vier relevante Informationen beinhalten und mit der Schlüsselwortstrategie bewältigt werden können. Die Sätze werden somit korrekt verstanden, wenn die Kinder die Inhaltswörter erfassen und miteinander sinnvoll kombinieren können.
- In Subtest IV reichen diese Leistungen nicht aus, da die Inhalte der Sätze zwar möglich, aber unwahrscheinlich sind. Hier wird überprüft, ob die Kinder über eine erste syntaktische Strategie verfügen, d.h. ob sie erfasst haben, dass die Reihenfolge der Wörter eine Bedeutung haben kann. Zudem zeigt sich, ob die Kinder in der Lage sind, Sprache losgelöst vom Kontext zu analysieren.
- Subtest V überprüft die Verneinung in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden (mit der schwierigsten Form beginnend). Hierbei besteht eine Vermischung von Wortverständnis und Satzstrukturverarbeitung (eingeschobener Nebensatz). Diese Strukturen sind ausgesprochen alltagsrelevant.
- Die Sätze in Subtest VI beinhalten immer zwei Handlungen, deren Abfolge der Reihenfolge des Gesagten entspricht. Die Strategie der Äußerungsreihenfolge ist somit zur Bewältigung ausreichend.
- Das Erfassen der Passivstrukturen in Subtest VII stellt einen wesentlichen Entwicklungsschritt im Sprachverständnis dar. Bewältigt ein Kind die ersten beiden Sätze (je ein Agent), hat aber Schwierigkeiten mit dem 3. Satz (2 Agenten), deutet dies darauf hin, dass die Struktur noch im Erwerh ist
- In Subtests VIII werden Personalpronomen im Nominativ überprüft. Zu beobachten ist hier, dass personenbezogene Pronomen (Mutter: "sie") früher erworben werden als andere (Hund: "er").
- In den Subtests IX bis XI werden unterschiedliche Nebensatzstrukturen überprüft, wobei die Handlungsreihenfolge nicht der Reihenfolge des Gesagten entspricht. Das Kind muss folglich über eine Ereignisfolgestra-

- tegie verfügen, da die Äußerungsfolgestrategie nicht mehr ausreichend ist. Außerdem müssen gleichzeitig spezifische Leistungen im Wortverständnis und in der Satzstrukturverarbeitung erbracht werden.
- Zu beachten ist, dass Konditionalund Kausalsätze sowie Strukturen mit "... aber zuerst/zuvor ..." wesentlich früher verstanden werden als Temporalsätze mit "bevor", "nachdem" und "während".
- In Subtest XII werden komplexere Sätze überprüft, in denen grammatische Strukturen miteinander kombiniert oder in längere Sätze eingebunden werden. Hier soll untersucht werden, ob die Strukturen, die in den vorhergehenden Subtests isoliert angeboten wurden, auch bei komplexeren Anforderungen noch erfasst und bewältigt werden können.
- Der Subtest XIII beinhaltet kurze Geschichten, deren Handlungen in linearer Abfolge sprachlich dargestellt werden. Es wird die Verarbeitung von mehr als 5 Informationen und damit einfachstes Textverständnis überprüft.
- Die Aufgabenstellung in Subtest XIV erfordert zum einen die Kombination von differenzierterem Wortverständnis (Verben, Konjunktionen) und grammatischen Strukturen. Zum anderen ist eine Perspektivenübernahme und die Umsetzung der Aussage in wörtliche Rede notwendig, was metasprachliche Fähigkeiten erfordert.

Zusammenfassung

In der Diagnostik von Sprachverständnisstörungen bei Kindern im Vor- und Grundschulalter ist der Einsatz von standardisierten Verfahren nahezu unverzichtbar, wenn man die Sprachverständnisleistungen getrennt von anderen Faktoren, die die Kommunikation oft maßgeblich mit beeinflussen, einschätzen will. Aus den Erfahrungen und der Unzufriedenheit mit gängigen Tests heraus entstand das vorliegende Konzept eines informellen Untersuchungsverfahrens. In diesem wird versucht, die für das Sprachverständnis wesentlichen Leistungen durch systematische und aufeinander aufbauende Darbietung relevanter

Satzstrukturen zu erfassen und voneinander getrennt zu untersuchen. Dies soll sowohl eine differenzierte Beurteilung des Sprachverständnisses als auch die konkrete Ableitung von Therapiezielen ermöglichen.

Literatur

- Amorosa, H. (1992): Sprachverständnisstörungen bei Kindern. In: Freisleder, F., Linder, M. (Hrsg.): Aktuelle Entwicklungen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. München: MMV Medizin Verlag.
- Baur, S., Endres, R. (1999): Kindliche Sprachverständnisstörungen – Der Umgang im Alltag und in spezifischen Fördersituationen. Die Sprachheilarbeit (6), 318-328.
- Gebhard, W. (in Vorbereitung): Diagnostik von Sprachverständnisstörungen im Grundschulalter.
- Grimm H., Schöler, H. (1978): Heidelberger Sprachentwicklungstest. Hogrefe: Göttingen: Hogrefe.
- Hollenweger, J., Schneider, H. (Hrsg.) (1994): Sprachverstehen beim Kind: Beiträge zu Grundlagen, Diagnose und Therapie. Luzern: Edition SZH (Schweizer Zentralstelle für Heilpädagogik).
- Mathieu, S. (1998): Entwicklung und Abklärung des Sprachverständnisses. In: Zollinger, B. (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter. Bern-Stuttgart-Wien: Haupt.
- Noterdaeme, M., Breuer-Schaumann, A., Amorosa, H. (1998): Zur Differential-diagnostik von Sprachverständnisstörungen: Ergebnisse einer explorativen Studie. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie (26) 253-260.
- Wiig, E., Semel, E. (1984): Language Assessment and intervention for learning dilabeled Columbus/Ohio: Charles E. Merrill
- Wettstein, P. (1983): Logopädischer Sprachverständnistest. Heilpädagogisches Seminar Zürich.
- Wettstein, P. (1995): Psycholinguistischer Sprachverständnis- und Sprachentwicklungstest. Uster: Verlag BSSI.
- Zollinger, B. (1987): Spracherwerbsstörungen. Bern-Stuttgart: Haupt.

Anschrift der Verfasserinnen:

Dr. Simone Baur, Sprachheilpäd. M.A. Rosemarie Endres, Sprachheilpäd. M.A. Heckscher Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Außenstelle Solln Abteilung für Kinder mit Sprach- und Teilleistungsstörungen Wolfratshauser Str. 350 81479 München



Katrin Rabanus, Wuppertal

Garant zum Lesenlernen: Die Koch'sche Fingerlesemethode

Seit vielen Jahren wende ich an unserer Schule für Lernbehinderte und darüber hinaus eine Lesemethode an, die es eigentlich gar nicht geben darf. Sie ist hoffnungslos altmodisch und wird daher von denen, die das Sagen haben, von vornherein abgelehnt, vom Tisch gefegt und am liebsten erst gar nicht wahrgenommen. – "Wissen Sie denn gar nicht, dass man nach dieser Methode nicht mehr unterrichtet?"

In den Sonderschulen für Lernbehinderte hatte sich diese Methode über den Krieg und die Wirrnisse der sog. Ganzheitsmethode gehalten. "Es gibt nichts Besseres", schworen die einen, "die können nichts Besseres", tuschelten die anderen.

Auch heute noch bei dem reichhaltigen Angebot von Lesemethoden gibt es keine garantiert Sichere für diejenigen Kinder, die in jeder Klasse vereinzelt zurückbleiben, weil sie nicht richtig Lesen lernen können. Diese Kinder bereiten den Lehrern Kopfschmerzen. In den Familien spielen sich Dramen ab, die Kinder entwickeln auf Grund ihres Versagens sekundäre Verhaltensauffälligkeiten. Das Nicht-Lesenkönnen ist zwar oft die verborgene Ursache einer Lernbehinderung, führt aber in den häufigeren Fällen erst dazu.

Da Lesen die Mitte unserer Kultur ist, müssen sich solche Kinder, die es aus irgendwelchen Gründen nicht lernen, zwangsläufig als Versager vorkommen. Völlig demotiviert und psychisch "auf den Hund gekommen" wechseln sie dann in unsere Schulform über, oder schleppen diesen Schulfrust ihr ganzes Schulleben mit und retten sich irgendwie durch die Hauptschule, die sie dann als potentielle Analphabeten verlassen. Danach vermeiden sie das Lesen und tun es später für immer und müssen sich das ganze Leben lang als Analphabeten verstecken. Die Problematik besteht also nicht nur darin, dass solche Schüler nicht Lesen gelernt haben, sondern, dass wir sie als von Misserfolgen gezeichnete mutlose Menschen ins Leben entlassen.

Blauäugig zu glauben, dass ihnen von selbst Mut zuwächst. In der Berufsschule fallen sie durch, schaffen dadurch in der Folge auch keine Lehre, als demotivierte Menschen versagen sie in der Praxis jeder Arbeitsstelle ebenso. Die Zahl der Langzeitarbeitslosen kann sich daher niemals verringern, sondern nur in alarmierender Weise zunehmen. Ich beobachte diese Entwicklung schon seit dreißig Jahren.

Wenn solche Kinder in die Eingangsklasse unserer Schulform kamen, erlernten sie aber mit dieser Methode das Lesen, trotz der inzwischen angewöhnten sog. Sekundärschäden. So kam ich auf die Idee, die Grundschulen mit dieser Methode bekanntzumachen.

Grundschullehrer haben in der Regel noch nie etwas davon gehört und wissen deshalb auch nicht, dass es Hilfe gibt. Auch ist in der Lehrerausbildung diese Methode nicht auf dem Lehrplan und wird in der Sonderschulpädagogik nur selten zum Thema gemacht. Dort streitet man sich lieber mit gewählten Worten über die "richtige" Methode, statt den gravierenden Missstand schnellstens abzustellen. Ich schäme mich persönlich dafür, dass wir in unserem angeblich so hochentwickelten Industrieland jährlich mehr und mehr Analphabeten produzieren, obwohl eine zehnjährige Schulpflicht besteht.

Mit diesem Dilemma konfrontiert, habe ich vor zehn Jahren angefangen, flankiert und unterstützt von unseren Schulräten, die Lehrer fortzubilden. Zuerst lud ich die Lehrer für ausländische Seiteneinsteiger ein (solche Schüler traute man sich als ..nichtlesend" zu melden!). Danach meldeten sich immer mehr Grundschullehrer an, die trotz intensiver Bemühungen und guter Methoden ihren Kindern das Lesen nicht beibringen konnten. Diese Fortbildungen stießen auf eine sehr große Resonanz, weil nun endlich Land in Sicht war und die Lehrer ein Gegenmittel für diese Problematik gefunden hatten.

In Wuppertal haben wir inzwischen zwei überzeugende Einrichtungen geschaffen. Erstens haben wir mit Hilfe der Rektoren in Grundschulen als vorübergehende Fördermaßnahme "Lesenester" eingerichtet. In diesen "Nestern" lernen alle nichtlesenden Kinder aus der Schule klassenübergreifend das Lesen. Sie werden von den Klassenlehrern gemeldet, in der Regel Anfang des zweiten Schuljahres. Dann ist es auf jeden Fall bekannt, dass sie dem Leseprozess bis dahin nicht folgen konnten. Nach etwa einem halben Jahr, bei wöchentlich drei

Einzelstunden, lernen diese Kinder mit der Koch'schen Fingerlesemethode und einem hierin fortgebildeten Lehrer das Lesen.

Zweitens gibt es eine nachmittags stattfindende "Hasenschule", die Schüler freiwillig besuchen, nachdem sie von Schulpsychologen, Schulärzten und Lehrern gemeldet wurden. Zur Zeit werden dort ca. 60 Schüler für 3 Stunden wöchentlich unterrichtet. Der Unterricht kostet nichts, weil sich viele Lehrer unentgeltlich je nach ihrer möglichen Zeit einklinken.

Die Fingerlesemethode von Franz-Josef *Koch* ist siebzig Jahre alt. Ich habe dieses "altmodische" Verfahren wieder ausgegraben und ihm zu einer neuen Renaissance verholfen, weil es sich über die Jahre in der Sonderschule über Wasser gehalten hatte, obwohl dort offiziell ganz andere Methoden gelehrt werden.

Bei dieser Methode wird der Laut und nicht die Form des Buchstaben durch Fingerzeichen dargestellt, was garantiert, dass die Schüler sich den Buchstaben und den Laut merken. Wenn sich die Kinder vorher zwei Dinge nicht merken konnten, nämlich den Buchstaben und den dazugehörigen Laut, müssen sie sich nun sogar drei Dinge merken, nämlich Laut, Buchstaben und Gebärde. Die Gebärde jedoch ist offensichtlich der Garant dafür, dass der Leseprozess in Gang kommt. Ähnliches kennt man vom Vielkanal-Lernen von Frederik Vester.

Außerdem müssen dringend methodische Prinzipien eingehalten und konsequent durchgehalten werden, wie z.B. simultane Handhabung der drei Komponenten, nur noch mit den Fingern lesen, bis der Leseprozess sicher ist usw. Genaueres entnehmen Sie bitte meinem Buch "Mahlzeit", ein Kochbuch fürs Lesen, Oncken Verlag 1997.

Bei Anwendung des 180-seitigen Leseprogramms "Lesespaß von A bis Z" als Arbeitsmittel zum Lesen und Schreiben benötigt ein nichtlesendes Kind im Durchschnitt 53,5 Stunden bis zum flüssigen Lesen. Diese Zahl stammt aus der Auswertung der Karten, die für jedes Kind geführt werden.

Die Methode kommt den Bedürfnissen der lese-rechtschreibschwachen Kinder deswegen entgegen, weil sie dem sinnentnehmenden Lesen einen Vorkurs voranstellt, der sich ausschließlich mit der Technik des Lesens befaßt (15 Seiten des Leseprogramms). Meistens begründet sich der Analphabetismus hier. An dieser Stelle ist den Kindern nämlich nicht klar, was eigentlich beim Lesen passiert. Wenn bei dieser kleinen Hürde am Anfang eine direkte Hilfestellung gegeben würde, könnte man das Analphabetentum ausmerzen.

Ich möchte Ihnen nun einige Beispiele vorstellen, hoffnungslose Fälle sozusagen, die auf Grund dieser Methode das Lesen erlernt haben. Um Ihnen Mut zu dieser Methode zu machen, fange ich mit einem Beispiel an, das mich selbst am meisten bewegt hat. Es zeigt die "lange Leitung" mancher Kinder.

Fallbeispiele

1. Samira

Es handelt sich um ein marokkanisches dreizehnjähriges Mädchen, welches erst vor Kurzem nach Deutschland gekommen und vorher noch nie in der Schule war. Sie konnte weder lesen noch schreiben und hatte darüber hinaus keinerlei Sinn für Kulturtechniken. So konnte sie auch weder einen Bleistift richtig halten, noch mit Farben umgehen. Bei einem Intelligenztest zeigte sich ein Bereich weit unter der Lernbehindertengrenze ab, so dass wir sie der Schule für Geistigbehinderte meldeten.

Die Kollegen ließen mit dem Testen jedoch auf sich warten. Um das Kind nicht gänzlich zu frustrieren und aus praktischen Gründen gab ich ihr ebenso wie den anderen Kindern Arbeitsund Linienblätter, allerdings in stark vereinfachter Form. Wie alle Schüler kam sie zu mir zur Kontrolle ans Pult,

nur mit dem Unterschied, dass sie nichts dazulernte. Aber sie hatte wenigstens den Eindruck, dass sie "für voll genommen" wurde.

Wie bei den anderen legte ich eine Karteikarte an, um den täglichen "Fortschritt" zu notieren. Nach ungefähr vier Monaten konnte sie sich noch immer keinen Vokal merken. Für mich stand je länger je mehr fest: geistigbehindert. Es kamen die Herbstferien. Das Mädchen konnte nichts. Nur beim Schreiben hatte es Fortschritte gegeben. Die Buchstaben waren allerdings ungeschickt und holperig.

Am ersten Tag nach den Herbstferien das gleiche Bild. Allerdings schon einen Tag später wendete sich das Blatt. Geradezu explosionsartig zeigten sich Fortschritte. Sie merkte sich die Vokale und stimmhafte Konsonanten in kürzester Zeit, als ob ein Knoten geplatzt war. Ich traute meinen eigenen Augen nicht. Im kommenden Sommer konnte sie fließend Lesen und Schreiben. Ein Jahr später saß sie in der Regelklasse der Hauptschule.

Ich kann nur jedem Kollegen ans Herz legen, den Mut auf keinen Fall aufzugeben. Nach dieser Methode lernt jeder noch so hoffnungslose "Fall" das Lesen.

2. Guido

Inzwischen konnte ich diese Methode in Logopädenkreisen vorstellen, wo sie mit großer Aufmerksamkeit angenommen wurde. Eines Tages rief mich eine Logopädin an, um mir einen sechzehnjährigen Jungen aus der Schule für Geistigbehinderte vorzustellen, der bei ihr in der Praxis wegen eines massiven Sprachfehlers in Behandlung war. Dieser Junge konnte überhaupt nicht lesen.

Sie hatte mit ihm die Lesemethode angefangen und wollte nun zur "Kontrolle" kommen, um zu wissen, ob sie ihm den Anfang des Fingerlesens richtig beigebracht hatte. Da der Schüler zufällig in der Nähe der "Hasenschule" wohnte, kam er nun jeden Tag zu uns und lernte in ca. vier Monaten

Rabanus: Garant zum Lesenlernen

Lesen. Danach brauchte er allerdings noch einmal das Doppelte an Zeit, um Leseflüssigkeit und Sinnentnahme zu trainieren.

3. Emi

Auch Emi ist geistigbehindert. Sie ist vierzehn Jahre alt und besuchte schon den Kindergarten dieser Schulform. Sie ist Türkin und wurde eines Tages von der Mutter gebracht, damit sie bei uns Lesen lernt. Ich selber hatte keine Hoffnung, dass uns das gelingen würde, ließ mich aber auf einen Versuch ein. Zu meinem großen Erstaunen, brauchte sie nur wenige Stunden mehr, als Grundschüler. Sie liest zwar langsam, aber sinnerfassend.

Diese Liste könnte ich endlos fortsetzen. Viele Schüler kommen im dritten Schuljahr zu uns und können kein Wort lesen, außer denen, die sie auswendig gelernt haben. Die Buchstabenkenntnisse sind mangelhaft. Ich unterrichte gerade wieder einen Schüler aus der dritten Klasse, der sich das "L" nicht merken konnte. Nach acht Stunden war ihm dieser Buchstabe erst verfügbar, nachdem ich ihm immer wieder das Fingerzeichen und die Bewegung der Zunge vorgemacht hatte. Seitdem dieser Knoten geplatzt ist, macht er normale Fortschritte, wie die anderen Schüler.

Arbeitsmaterial

Lesespaß von A-Z, minutiös aufeinanderfolgende Lese- und Schreibblätter, deren eingebauter Lernfortschritt einfach, von den Schülern einsehbar und daher leicht zu bewältigen ist. Die Leseblätter sind auch von ungeübtem Personal leicht zu kontrollieren. Der Lernfortschritt ist unabhängig von der Schulform, d. h. Schüler aller Schulformen lernen im gleichen Zeitraum Lesen (s. Folien, zu sehen, wenn man sie aufeinanderlegt).

Ergebnisse

Lerngeschwindigkeit:

Das errechnete Mittel beträgt 53,5 Stunden (60 Min) bis zum sinnentnehmenden, flüssigen Lesen bei 3 Wochenstunden.

Trotzdem ist die Lerngeschwindigkeit des einzelnen Kindes von Tag zu Tag sehr unterschiedlich.

Nach dem Programmdurchlauf findet individuell je nach Bedarf eine zusätzliche Förderung zur Sinnentnahme (Mittelwert 12 Stunden) und/oder Flüssiglesen (Mittelwert 10 Stunden) statt.

Klientel

In 12 Jahren "Hasenschule" habe ich nur 3 Schüler für die Sonderschule für Lernbehinderte empfohlen. Alle anderen konnten "gerettet" werden, nachdem sie das Leseprogramm durchlaufen haben, nach meinen Prinzipien (s. Buch). Bei vielen wurde eine Rückführung in die vorherige Klasse empfohlen (ca. 60%). Die restlichen 40% konnten in der Klasse verbleiben. Für sie bedeutete der Leseunterricht eine zusätzliche Starthilfe.

Schüler in den "Lesenestern" der jeweiligen Grundschule.

Das errechnete Mittel liegt dadurch etwas höher, dass eine Schulstunde nur 45 Min. beträgt. Grob gerechnet durchlaufen die Schüler ein Lesenest ein halbes Jahr lang, bei 2-3 Stunden in der Woche.

Ausländische Seiteneinsteiger, normal intelligent, ab 11 Jahren, brauchen im

errechneten Mittel 60 Stunden, allerdings nur 6 Wochen, weil sie 5 Tage in der Woche und 6 Wochen hintereinander unterrichtet werden können, da sie älter sind.

Ab Februar habe ich einige 5-jährige Geschwister aus mir bekannten leseschwachen Familien bis zum Schulanfang unterrichtet, allerdings ohne Diktatvorbereitung und mit wenig Schreibübungen. Hier werden sie für den Schulanfang fit gemacht, damit gar nicht erst Defizite entstehen. Alle diese Kinder schaffen später die Realschule, kommen auf jeden Fall problemlos durch die Grundschule.

Erwachsene, 4 Wochen bei täglich 2 Stunden, wenn sie 5 bis 8 Blätter schaffen. Psychologische Betreuung in besonderem Maße erübrigt sich, weil der wachsende Erfolg wie ein Heilmittel wirkt.

Allen Schülern ist gemeinsam, dass sie durch den sich unweigerlich einstellenden Erfolg eine Art Wesensveränderung durchmachen. Die Methode ist durch den persönlichen Kontakt zum Lehrer, der jedes einzelne Blatt kontrollieren und honorieren muß, ein Garant zum Abbau von Frust und Hoffnungslosigkeit.

Nach dreißigjähriger Tätigkeit auf diesem Gebiet muss ich feststellen, dass die Zahl nichtlesender Schüler in den Grundschulen wächst. Daher ist diese Methode eine garantierte Abhilfe. Leider ist sie noch nicht hinreichend bekannt. Vielleicht macht Ihnen dieser Artikel Mut, es damit zu versuchen.

Anschrift der Verfasserin

Katrin Rabanus Husumer Str. 5 42107 Wuppertal

Alle wichtigen Therapieprogramme auf einer CD Die CD enthält Test- u. Demoversionen von folgenden Programmen:

 Audio Improve zur auditiven Wahrnehmungsförderung



- AATP-Auswerteprogramm zum Aachener Aphasie-Test
 - LingWare für Aphasiker
 - speak:gentle zur Stottertherapie
 - Dr. Speech Diagnosetools
 - **IBM-SprechSpiegel** bei Stimm-, Sprech- und Hörstörungen
 - Willi Wächter zur Unfallverhütung
 - Logo-Dat/Physio-Dat Praxisverwaltung für Therapeuten
- **ALBIS on Windows**, Praxisverwaltung für Ärzte

zu beziehen bei:



CSEG mbH Ahornweg 9 D-89349 Burtenbach

Telefon 0 82 85-91 11 Telefax 0 82 85-91 13 Internet: www.cseg.de e-mail: cseg@t-online.de

Diesen Abschnitt abtrennen und in Fensterhülle verschicken.



-		1	7	-	
	A 1			^	

Ahornweg 9 · D-89349 Burtenbach Tel. 0 82 85 - 91 11 · Fax 0 82 85 - 91 13

Internet: www.cseg.de e-mail: cseg@t-online.de

CSEG mbH

Ahornweg 9

D - 89349 Burtenbach

Schicken Sie mir bitte die CD an folgende Anschrift:

Einrichtung/Praxis · Vorname, Name
Strasse
PLZ/Ort

Zahlungsweise:

Tel./Fax

- O V-Scheck od. Euroscheck (DM 20,-) liegt bei
- O bar (DM 20,- liegen bei)
- O per Nachnahme (DM 25,-)

Die CESAR Lernspielreihe

LESEN 1.0 und SCHREIBEN 1.0

bieten jeweils einen Baukasten unabhängiger Lernspiele auf Multimedia CD-ROM zur

- Bedeutungserfassung über anschauliches Bildmaterial im Kontext mit Phonemen und Graphemen
- Hilfestellung für die Eigenkorrektur
- spielerischen Auseinandersetzung mit Schrift
- Graphemaufbauerfassung
- lautgetreuen Verschriftung auf Laut-, Silben, und Wortebene
- Anwendung metasprachlicher Prozesse
- SCHREIBEN 1.0 bietet darüber hinaus eine quantitative und qualitative Fehleranalyse.

zur Förderung von Grundschulkindern mit Lese-Rechtschreibschwäche



Kleinschmidtstr. 35 69115 Heidelberg

Fon 06221- 2 79 89 Fax 06221-18 20 30

www.ces-verlag.de

Einzelpreis LESEN 1.0 oder SCHREIBEN 1.0 DM 198,–

Paketpreis für beide CD-ROM nur DM 349,-



Bildmaterial zum Sprachverständnis

Übungen zu Phonologie, Semantik und Syntax Informationen für Eltern und Lehrer

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

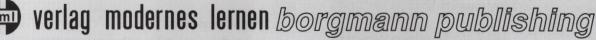
Die AutorInnen, die alle eine langjährige therapeutische und wissenschaftliche Erfahrung auf dem Gebiet der Aphasiediagnostik und -therapie vorzuweisen haben, liefern ein Übungsmaterial, das entsprechend den Bedürfnissen der systematischen, symptomorientierten Aphasietherapie konzipiert wurde.

Hierbei wurde besonderer Wert auf die linguistische Kontrolle von Zielwörtern und Ablenkern gelegt. Anhand eines Fehlerprofils lassen sich Aussagen über Fehlertypen treffen (z.B. semantische Relationen oder phonologische Ähnlichkeit) und gezielt therapeutisch angehen. Das Bildmaterial ist in jeweils sechs angeschlossene Übungen zum Verstehen einzelner Wörter und zum Satzverständnis untergliedert. Für jede einzelne Übung gibt es eine detaillierte Anleitung mit Erläuterung des linguistischen Hintergrunds sowie eine Einschätzung des Schwierigkeitsgrads. Für die Übungen existiert ein Protokoll zur Patientendokumentation.

März 2000, 252 S. (80 S. Bildvorlagen, 28 S. Kopiervorlagen Protokollheft, 260 Satzkarten zum Heraustrennen), Format DIN A4, im Ordner, ISBN 3-86145-175-1

Bestell-Nr. 8554, DM/sFr 68,00, ÖS 510,—

Portofreie Lieferung auch durch die Versandbuchabteilung des:



Hohe Straße 39 • D-44139 Dortmund • Tel. (0180) 534 01 30 • FAX (0180) 534 01 20



dbs - Beruf und Politik im Verband

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

die Seiten Ihres Berufsverbandes in diesem zweiten Millenniums-Heft bieten Ihnen neben den gewohnten Fortbildungsinformationen und dem obligatorischen Bericht über die jährliche Mitgliederversammlung des dbs auch einen Bericht über das zweite wissenschaftliche Symposium, das der dbs veranstaltet hat. Lesen Sie, wie sich Bremen 2000 erfolgreich zu München 1998 gesellt und erneut zum Nachdenken über eine höherfrequente Regelmäßigkeit derartiger Forschungsforen unseres Fachgebietes ermuntert.

Außerdem wird uns die Serie 'Studienstätten für Sprachbehindertenpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland' kontinuierlich durch dieses Sprachheilarbeits-Jahr begleiten. Dieses Mal befasst sich Gregor Dupuis angeregt durch die im letzten Heft veröffentlichte Landkarte mit Jahreszahlen, die unser traditionsreiches Fachgebiet viel zu jung erscheinen lässt mit der Entwicklungsgeschichte sprachheilpädagogischer Ausbildungsangebote und Hochschuleinrichtungen, bevor er und Manfred Grohnfeldt dann im nächsten Heft die heutige Studiensituation an den Universitäten Dortmund und Köln beschreiben werden. Lassen Sie sich ruhig ein wenig beeindrucken von dem mühsamen aber zielstrebigen Weg, den unsere Fachrichtung genommen hat, bis sie Eigenständigkeit an den Hochschulen und damit auch Ausbildungsstrukturen erreicht hatte, die den hohen fachlichen und ethischen Anforderungen, die die Versorgung sprachbehinderter Menschen stellt, auch gerecht werden können.

Ulrike de Langen Müller

Koordinatorin der Rubrik 'dbs – Beruf und Politik im Verband'

Kontakt: Dr. phil. U. de Langen-Müller, Mozartstr. 16, 94032 Passau, Tel.: 0851-9346361

Wissenschaftliches Symposium in Bremen

Qualitätssicherung – unsere Mitglieder stellen sich der Verantwortung

von Claudia Iven

Am 21.01.2000 hat der dbs im Rahmen seiner jährlichen Mitgliederversammlung in der Universität Bremen das 2. Wissenschaftliche Symposium veranstaltet. Das Thema lautete: Qualitätsmanagement in der Sprachtherapie – Kontrollmechanismus oder Kompetenzgewinn?

Die Nachfrage und der Andrang haben alle Beteiligten positiv überrascht: Zur Diskussion des Themas Qualitätssicherung, das nach den berufspolitischen Querelen der letzten Jahre auf den ersten Blick wenig Brisanz enthält, hatten sich ca. 200 Teilnehmer eingefunden, und zwar nicht nur Kolleginnen und Kollegen des dbs, sondern auch Vertreterinnen und Vertreter der weiteren sprachtherapeutischen Berufsverbände (Bundesverband Klinische Linguistik, Deutscher Bundesverband für Logopädie, Deutscher Bundesverband der Atem-, Sprech- und Stimmlehrer, Deutscher Bundesverband Klinischer Sprechwissenschaftler) sowie Vertreter des Medizinischen Dienstes der Krankenversicherungen und der Spitzenverbände der Krankenkassen.

Von der dbs-Landesgruppe und der Universität Bremen hervorragend organisiert und betreut, bot das Symposium einen Überblick über den aktuellen Forschungs- und Diskussionsstand zum Thema Qualitätsmanagement. Die Referentinnen und Referenten haben das Handlungsfeld des Qualitätsmanagements in seiner ganzen Bandbreite veranschaulicht: Dr. Norbert Schmakke hat die gesundheitspolitischen Vorder- und Hintergründe der Qualitätsdebatte erläutert, Prof. Dr. Gerhard Homburg hat die Konsequenzen für die Sprachheilpädagogik aufgezeigt und Dr. Barbara Giel verdeutlichte die Auswirkungen auf die Praxis der Sprachtherapie und die sprachtherapeutische Forschung. In den nach der Pause gehaltenen Vorträgen wurden in beeindruckender Weise verschiedene Praxisaspekte des Themas beleuchtet, indem aus Diplom- und Forschungsarbeiten berichtet wurde. So stellten Katharina Rott und Claudia Rauw die Aus- und Weiterbildungssysteme der USA und Deutschlands gegenüber, Ulrika Walter stellte ein Modell der Qualitätssicherung in der sprachtherapeutischen Beratung vor und Iris Eicher berichtete über die Unterstützung des Qualitätsmanagements durch das Internet am Beispiel der Stimmtherapie. Die Reaktionen auf diese Vorträge waren besonders positiv, so dass darüber nachgedacht wird, diese Form der Forschungspräsentation zukünftig regelmäßig einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Die angeregte Plenumsdiskussion befasste sich ebenfalls mit den Konsequenzen der Forderung nach Qualitätsmanagement für die Praxis: Was bedeutet die Verpflichtung zu Dokumentation und Evaluation, zu Transparenz und Überprüfbarkeit im Berufsalltag? Wieviel "Luft" lassen Heilmittelrichtlinien und Verordnungsmengen für Maßnahmen des Qualitätsmanagements? Wer entwickelt Kriterien, Standards und Richtlinien? Welche Wirkungen entfalten diese für Therapeuten und Patienten? Diese Fragestellungen wurden auch im Schlussreferat von Volker Maihack aufgegriffen, der pointiert darauf hinwies, dass zwischen den Oualitätsforderungen der Kostenträger einerseits und den Realisierungsmöglichkeiten unter den Bedingungen von Budgetierung, Kostendämpfung und Gesundheitspolitik andererseits doch erhebliche Differenzen bestehen.

Zum Symposium wird ein Tagungsbericht veröffentlicht, der alle Referate und die Stellungnahmen der Plenumsdiskussion enthält. Der Band kann in der Geschäftsstelle zum Subskriptionspreis von 28,- DM bestellt werden. Die Veröffentlichung wird voraussichtlich im Mai oder Juni 2000 erfolgen.

Bericht von der Mitgliederversammlung 2000 in Bremen

von Claudia Iven

An das Symposium schloss sich am 22.01.2000 die ebenfalls sehr gut besuchte Mitgliederversammlung in der Universität Bremen an. Dem Bericht über die Vorstands- und Beirats-Aktivitäten folgte die Darstellung des Haushaltsjahrs 1999 und der Planung des Haushalts 2000. Dank der erheblichen Zahl neuer Mitglieder und der konsequenten Finanzpolitik des Geschäftsführers sind beide Haushalte solide und stellen sicher, dass der dbs die zukünftigen Aufgaben auch finanziell bewältigen kann.

Die Aussprache über die Berichte, aber auch die Diskussionen der Mitglieder machten deutlich, dass es nach den berufspolitisch brisanten Zeiten der letzten Jahre keine Verschnaufpause geben wird. Der dbs muss und wird sich mit verschiedenen Schwerpunkten befassen, die die Zukunft der Mitglieder bestimmen werden. Hierzu in aller Kürze einige Stichworte:

- Verordnungssituation: In den letzten Monaten des Jahres 1999 hat es in verschiedenen Regionen Probleme mit der Verordnung ambulanter Sprachtherapie gegeben, weil Einflussnahme und Empfehlungen der Kassenärztlichen Vereinigungen zum Teil irreführende Informationen enthielten (Stichwort Budgetüberschreitung). Der dbs wird sich für Möglichkeiten der Information und Intervention, konzertierte Aktionen von Bundesvorstand und Mitgliedern vor Ort einsetzen.
- Situation der angestellten Sprachheilpädagoginnen: Angestellte arbeiten größtenteils mit Verträgen, die nicht ihrer akademischen Qualifikation entsprechen. Die Anerkennung der eigenverantwortlichen Tätigkeit in Diagnose und Therapie, Eingruppierung entsprechend der akademischen Qualifikation, Klärung der Fragen von Supervision und Anerkennung der

- therapeutischen Tätigkeit werden einen Schwerpunkt der dbs-Arbeit bilden, insbesondere der Beirätin für die Angestelltenfragen.
- Die Auswirkungen der sogenannten kleinen Gesundheitsreform und der in Kürze zu verabschiedenden Heilmittelrichtlinien stehen ebenfalls im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit: Die dbs-Mitglieder werden umfassend über neue Regelungen von Verordnungsmengen, Richtgrößen, Budgetierung sowie die Auswirkungen
- von Gesundheitsreform und Gesundheitspolitik informiert.
- Bundesgesetz Sprachtherapie: Die bisher sehr positive Zusammenarbeit mit den anderen sprachtherapeutischen Berufsgruppen soll weiter ausgebaut werden, um zu fordern, dass durch das geplante Gesetz eine einheitliche Regelung von Ausbildung und Berufsausübung erfolgt, in der die Interessen der Sprachheilpädagogen wie auch der anderen Sprachtherapeuten gewahrt werden.

Studienstätten für Sprachbehindertenpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland Teil 2

Frühe Ausbildungsangebote und erste Hochschuleinrichtungen

von Gregor Dupuis

Barbara Giel und Ulrike de Langen-Müller haben bei ihrer Übersicht1 darauf hingewiesen, dass das Jahr der Einrichtung der ersten Professorenstelle für Sprachbehindertenpädagogik an einer Hochschule keineswegs mit dem Beginn der Ausbildung von Sprachheilpädagogen bzw. Sprachtherapeuten gleichzusetzen ist. Dies gilt vor allem auch in den neuen Bundesländern, in denen formal erst in den neunziger Jahren Hochschulstrukturen geschaffen wurden, die denen entsprachen, die nach 1945 in den alten Ländern entstanden waren. Damit die Jahreszahlen der Karte mit den heutigen Studienstätten nicht falsch interpretiert werden, ist auf zwei Punkte hinzuweisen:

- Die Anfänge der Ausbildung von Sprachtherapeuten im 19. Jahrhundert bezeichnen den Beginn eines Transfers aus der Arbeit mit gehörlosen und schwerhörigen Menschen und einer vielschichtigen Entwicklung der Präzisionsmethoden der Logopädie/Sprachbehindertenpädagogik².
- Die "Akademisierung" beginnt nicht erst mit den hauptamtlichen Dozenturen und Professuren für Sprachheil-, Sprachgeschädigtenoder Sprachbehindertenpädagogik,

z.B. in Ham-

burg (G. Panconcelli-Calzia) und an der Diesterweg-Hochschule Berlin/ Brandenburg, nach dem zweiten Weltkrieg an Universitäten und Hochschulen in den sowjetischen Besatzungsgebieten bzw. der DDR.

Aus dem westlichen Reichsgebiet wurden 1888 die ersten beiden Lehrer aus Elberfeld (heute Wuppertal) in Berlin als Kursleiter ausgebildet. Die Stadt gehört zu den preußischen Territorien, die heute das Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) bilden, und zu den sozialpolitisch äußerst aktiven Kommunen (z.B. "Elberfelder Modell", in Barmen gab es bereits 1901 erste Sprachheilklassen) gehören. 1889 wur-





B. Giel u. U. de Langen-Müller, Studienstätten für Sprachbehindertenpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland, Die Sprachheilarbeit, 1/2000, 36-37.

² Der Taubstummenlehrer Albert Gutzmann und sein Sohn, der Arzt Hermann Gutzmann sen., konnten in den drei letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts Sprachheilkurse für stotternde Schulkinder - um die Jahrhundertwende auch für sprachgestörte Kinder im Vorschulalter und ein entsprechendes Weiterbildungsangebot für die Kursleiter (zumeist Lehrer, seit 1885) etablieren.

den in Berlin Ausbildungskurse für Lehrer und Ärzte angeboten. Von diesem Zeitpunkt an kann davon ausgegangen werden, dass im rheinischen und im westfälischen Ruhrgebiet in einer zunehmenden Zahl größerer Kommunen kontinuierlich im Sinne einer Sprachheilfürsorge sprachlich auffällige Kinder bereits im Vorschulalter erfasst und mit dem Ziel behandelt wurden, sie für einen Besuch der Regelschulen zu befähigen.

Lehrer und Angehörige anderer Berufsgruppen, die in der ambulanten Sprachheilfürsorge und in den Schulen tätig waren, schlossen sich 1927 zur Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik zusammen, die bis zur "Gleichschaltung" (1933) bestand. Neben den kursorischen Fort- und Weiterbildungsangeboten wurden stimm- und sprachheilkundliche sowie sprachheilpädagogische Inhalte zunehmend in die Ausbildung von Hilfsschullehrern einbezogen: seit 1925 war Sprachheilpädagogik in Halle Bestandteil von Hilfsschullehrer-Prüfungen; seit 1926 gab es in Hamburg für Lehrer nach zweijähriger praktischer Vorbereitung bereits ein viersemestriges postgraduales Studium. Die ambulanten und schulischen Maßnahmen für Kinder mit Sprachstörungen kamen erst gegen Kriegsende zum Erliegen. 1942 gab es in 16 deutschen Städten Sprachheilambulanzen und -kliniken, 10 Schulen für Sprachbehinderte und in 11 Städten Sprachheilklassen3.

Dass Schulen für Sprachbehinderte und erste stationäre Einrichtungen gegründet wurden (heutige Bezeichnungen), hat nicht zu einer Unterbrechung der ambulanten außerschulischen Versorgung geführt. Vielmehr ist diese parallel zur Entwicklung schulischer Einrichtungen weitergeführt und ausgebaut worden. Abhängig von einzelnen Persönlichkeiten wurden unterschiedliche Akzente gesetzt, die Modelle einer schulischen Integration (z.B. in Braunschweig) und vor allem Strukturen einer Früherkennung und -behandlung eingeschlossen. Die Schulen für Sprachbehinderte, aber auch Lehrer der Hilfsschulen und anderer Schulen, beteiligten sich aktiv an dieser Entwicklung.

An der Humboldt-Universität im Ostsektor Berlins hat Reinhold Dahlmann seit 1949 hauptamtlich Lehrveranstaltungen zur Sprachgestörtenpädagogik angeboten4. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass der Aufbau der akademischen Strukturen in den alten Bundesländern eng mit Persönlichkeiten wie z.B. Gerhard Heese, Gerda Knura und Werner Orthmann verbunden ist, die an Studienstätten der DDR ausgebildet worden waren, geforscht und gelehrt hatten und in den fünfziger und sechziger Jahren in eine Bundesrepublik emigrierten, deren Hochschulstrukturen im Bereich der pädagogischen Fächer unterschiedlich ausgeprägt waren. Sie leisteten den entscheidenden Anstoß zum Aufbau der wissenschaftlichen Lehre und Forschung im Westen. 1953 wurde die Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik wiedergegründet. Sie bildete die Keimzelle für die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) und für die "Die Sprachheilarbeit" (seit 1956). In dieses Jahr fällt auch das Fürsorgeänderungsgesetz (20.08.1953), mit dem die "Sprachheilfürsorge" in Form einer ambulanten sprachtherapeutischen Versorgung als eine Aufgabe der öffentlichen Fürsorge erklärt wurde (weiterentwickelt im Bundessozialhilfegesetz und im Sozialgesetzbuch). Wie noch zu berichten sein wird, erfolgte die Etablierung von "Sprachheilbeauftragten", von Ausbildungskursen und ersten Ausbildungsangeboten an Hochschulen in den darauf folgenden Jahren im Westen in den Bundesländern auf Grund der föderalistischen Struktur uneinheitlich. In der DDR entstanden im Gegensatz dazu einheitlichere, vergleichsweise gut ausgebaute außerschulische und schulische Einrichtungen sowie entsprechende Ausbildungsund Studiengänge.

Lesen Sie im nächsten Heft Teil 3 und 4: Zur aktuellen Studiensituation an den Universitäten Dortmund und Köln.

dbs - Fortbildungen

- Termine in den nächsten Monaten: In diesen Seminaren sind (z.T. nur noch wenige) Plätze frei:
- 06.05.00, Duisburg: 24/2000: Stottern und Schule (A. Schindler/A. Nelde)
- 13.05.00, Duisburg: 33/2000: Praxisgründungsseminar (V. *Gerrlich*, V. *Maihack*) – nur für dbs-Mitglieder!
- 19.-20.05.00, Nürnberg: 4/2000: Grundlagen der Aphasiologie (Dr. E. *de Langen*)
- 26.-27.05.00, Bad Ems: Laryngektomien (Dr. A. *Kürvers*)
- 27.-28.05.00, Köln:
 Beratung bei Aphasien (Dr. K. *Weikert*)
- 22.-25.06.00, Köln: Intensivseminar Dysarthrie/Dysarthrophonie Teil 1 (Dr. B. *Giel*)
- 01.-02.07.00, Köln:
 Beratung in der Sprachtherapie
 (B. *Hansen*, Dr. C. *Iven*)
- Ortsänderung!!!

Wegen Buchungsproblemen werden alle Seminare, die für Mainz geplant waren, nach Köln verlegt! Die bereits angemeldeten Teilnehmerinnen werden darüber noch gesondert informiert! Betroffen sind folgende Seminare (Anmeldungen sind noch möglich):

5/2000 und 6/2000, Intensiv-Seminar Dysarthrie/Dysarthrophonie 1 + 2 (Dr. B. *Giel*) Teil 1: 22.-25.06.2000, Teil 2: 02.-03.09.2000

29/2000: Beratung in der Sprachtherapie (B. *Hansen*, Dr. C. *Iven*) 01.-02.07.2000

Informationen zu den Fortbildungsveranstaltungen oder das Gesamtprogramm bekommen Sie bei:

Dr. Claudia *Iven*, Am Spelzgarten 12, 50129 Bergheim. Tel.: 02238/44704, Fax 02238/942370

³ G. Dupuis Sprachbehindertenpädagogik, in S. Solarová (Hrsg.), Geschichte der Sonderpädagogik, Stuttgart 1983.

Das Vorlesungsverzeichnis der Humboldt-Universität spiegelt bereits im WS 1957/58 Strukturen wider, die als vorbildlich gelten können (Ambulatorium für Sprach- und Stimmkranke, Laboratorium für experimentelle Phonetik und Akustik).

dgs - Aktuelles, Informationen, Nachrichten

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

auch diese Seiten unserer Sprachheilarbeit sollen in Zukunft aktuell, interessant und eventuell sogar spannend gefüllt sein.

In Zeiten sich wandelnder Schulgesetzgebungen und Ordnungen steht doch auch "schulische Sprachförderarbeit" und deren Rahmenbedingungen ganz erheblich auf dem Prüfstand; sicherlich von Bundesland zu Bundesland in unterschiedlicher Ausprägung und Intensität.

Maßnahmen und Ansprüche von Qualitätssicherung machen auch vor Schulpforten nicht halt und beeinflussen und verändern das Arbeiten in den "Sprachheilschulen" bestimmt ganz erheblich. Wir wollen versuchen, diese Seiten unserer *Sprachheilarbeit* zukünftig mit Beiträgen aus diesem Bereich zu füllen und brauchen dringend Ihre/Eure Mithilfe dazu.

Auch andere wichtige Informationen und Ereignisse aus den einzelnen Lan-

desverbänden sollen hier Platz finden, genau wie die Arbeit des Geschäftsführenden Vorstandes hier Darstellungsraum findet.

Beiträge zu dieser Rubrik bitte an: dgs-Geschäftsführung Gerhard *Zupp* Am Bollenbach 12 55743 Idar-Oberstein Tel/Fax: 06781-27842 oder Tel/Fax: 06784-9244

dgs-Fortbildungen Landesgruppe Rheinland

Anmeldungen zu den Veranstaltungen A 1/2000 – A 24/2000 sind möglich bei Birgit *Appelbaum*, Obere Birk 32 a, 47443 Moers, Tel/Fax: 02841-50 29 88.

Falls Sie ein komplettes Fortbildungsverzeichnis zugeschickt haben möchten, legen Sie bitte DM 3,- in Briefmarken bei!

Detailangaben, z.B. Wegbeschreibung, TeilnehmerInnenliste etc. erhalten Sie jeweils spätestens vier Wochen vor einer Veranstaltung. Sie erfahren dann auch, bis wann der Tagungsbeitrag eingegangen sein muss, damit Ihr Platz nicht weiter vergeben wird. Falls Sie zu einem früheren Zeitpunkt Informationen wünschen, rufen Sie bitte an!

A 9/2000 10.5.2000 Köln Thomas Herrmann Unterstützte Kommunikation – Spezielle Förderdiagnostik Dauer: Mi.: 10.00 – 17.00 Uhr

Tagungsbeitrag: DM 80,-/Nichtmit-glieder DM 120,-

A 10/2000 20./21.5.2000 Köln oder Düsseldorf Dr. Gino Gschwend

Die neurophysiologischen Grundlagen der Sprache

Dauer: Sa.: 9.00 – 17.00 Uhr So.: 9.00 – 17.00 Uhr

Tagungsbeitrag: DM 360,-/Nichtmitglieder DM 540,-

A 11/2000 16./17.6.2000 Düsseldorf

Dr. Susanne Zimmermann

Zur Diagnostik, Prophylaxe und Therapie infantiler und juveniler Dysphonien

Dauer: Fr.: 15.00 – 19.00 Uhr Sa.: 10.00 – 16.00 Uhr

Tagungsbeitrag: DM 140,-/Nichtmit-glieder DM 210,-

A 12/2000 7.9.2000 Wesel Angelika Frücht

Förderdiagnostik in der Schule für Sprachbehinderte

Dauer: Do.: 11.00 – 17.00 Uhr Tagungsbeitrag: DM 80,-/Nichtmitglieder DM 120,-

A 13/2000 9.9.2000 Köln Anke Sodogé/Bettina Wöpking-Lörper Sprache und Bewegung

Dauer: Sa.: 10.00 – 16.00 Uhr Tagungsbeitrag: DM 90,-/Nichtmitglieder DM 135,-

A 14/2000 16.9.2000 Köln Dr. Arno Deuse

"Die hören ja nie richtig zu!"

 Basale Störungen in der Hörverarbeitung, auditiven Wahrnehmung und im Sprachverstehen

– Bedeutung für die Sprach- und Lernentwicklung

Dauer: Sa.: 10.00 – 17.00 Uhr Tagungsbeitrag: DM 100,-/Nichtmitglieder DM 150,- (incl. Skript) A 15/2000 23.9.2000 Köln Mariette Wischmeyer

"Das Finden der Sinne" – Die Gestaltung von Kognition und Bewegung beim Erstlesen –

Dauer: Sa.: 9.00 – 16.00 Uhr Tagungsbeitrag: DM 80,-/Nichtmitglieder DM 120,-

A 16/2000 19./20.10.2000 Bonn Dr. Christine Frisch

Künstlerisches Tanzen als Element eines ganzheitlichen Unterrichts

Dauer: Do.: 15.00 – 18.00 Uhr Fr.: 15.00 – 18.00 Uhr

Tagungsbeitrag: DM 80,-/Nichtmit-glieder DM 120,-

TeilnehmerInnenzahl begrenzt auf 16

A 17/2000 20./21.10.2000 Köln Prof. Dr. Alfons Welling/Dr. Annette Kracht/Christian Leuoth

Dysgrammatismus als grammatische Entwicklungsstörung:

TOGA – ein neues Verfahren zur therapieorientierten grammatischen Analyse

Dauer: Fr.: 15.00 – 19.00 Uhr Sa.: 10.00 – 17.00 Uhr

Tagungsbeitrag: DM 175,-/Nichtmit-glieder DM 245,-

A 18/2000 21.10.2000 Köln Stefanie *Kneip*

Diagnostik funktioneller Dyshonien Dauer: Sa.: 10.00 – 18.00 Uhr Tagungsbeitrag: DM 80,-/Nichtmit-glieder DM 120,-

TeilnehmerInnenzahl begrenzt

A 19/2000 28.10.2000 Düsseldorf Heinz Herkendell

Musikalische Ensembleaktivitäten im therapiebegleitenden Einsatz bei sprachbehinderten Kindern

– Elementare Formen instrumentaler und vokaler Gruppenimprovisation; rhythmisch-metrische Sing- und Sprechspiele als Fördermaßnahmen bei diversen Störungsbildern -

Dauer: Sa.: 10.00 – 16.00 Uhr Tagungsbeitrag: DM 80,-/Nichtmitglieder DM 120,-

TeilnehmerInnenzahl begrenzt auf 15

A 20/2000 4.11.2000 und 9.12.2000 Düsseldorf

Dr. Ulrike *Lüdtke*/Angela *Cornelissen* Konstruktive Zusammenarbeit Dauer: Sa.: jeweils 10.00 – 16.00 Uhr

Dauer: Sa.: jeweils 10.00 – 16.00 Uhr Tagungsgebühr: DM 180,-/Nichtmitglieder DM 270,-

A 21/2000 11./12.11.2000 Köln Dr. Kerstin Weikert/Antje Tonsch Eltern sprachauffälliger Kinder gezielt und effektiv beraten

Dauer: Sa.: 9.00 – 17.00 Uhr So.: 9.00 – 13.00 Uhr

Tagungsbeitrag: DM 140,-/Nichtmitglieder DM 210,-

A 22/2000 17./18.11.2000 Köln Dr. Annette Kracht

Sprachförderung und Sprachtherapie mit zweisprachigen Kindern in sprachbehindertenpädagogischer Praxis

Dauer: Fr.: 15.00 – 19.00 Uhr Sa.: 10.00 – 17.00 Uhr

Tagungsbeitrag: DM 140,-/Nichtmitglieder DM 210,-

A 23/2000 18.11.2000 Köln Anja Hegemann

Stimmtherapie bei Kehlkopflähmungen

Dauer: Sa.: 10.00 – 18.00 Uhr Tagungsbeitrag: DM 80,-/Nichtmitglieder DM 120,-

A 24/2000 09./10.12.2000 Köln Stefanie Kneip

Psychogene Dysphonien bei Erwachsenen

Dauer: Sa.: 10.00 – 18.00 Uhr So.: 10.00 – 18.00 Uhr Tagungsbeitrag: DM 180,-/Nichtmitglieder DM 270,-

TeilnehmerInnenzahl begrenzt auf 18

B. Regionale Fortbildungen

Anfragen und Anmeldungen zu den Veranstaltungen B 1/2000 – B 14/2000 sowie C 1/2000 richten Sie bitte an die jeweils unter Anmeldung vermerkten Adresse.

B 3/2000 28.-30.4.2000

Oberhausen

Sabine Brill

Phonologische Betrachtungsweise kindlicher Aussprachestörungen

Dauer: Fr.: 15.00 – 19.00 Uhr Sa.: 10.00 – 17.00 Uhr So.: 10.00 – 14.00 Uhr

Tagungsbeitrag: DM 200,- (incl. Script und Analysematerial)/Nichtmitglieder DM 300,-

Anmeldung: Sabine *Brill*, Von-Büllingen-Str. 46 b, 47495 Rheinberg, Tel./Fax: 02843-160 160

B 6/2000 13./14.5.2000 Neukirchen-Vluyn

Nicole Ramacher-Faasen

Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten – und nun?

- Förderdiagnostik -

Dauer: Sa.: 9.00 – 17.00 Uhr

So.: 9.00 – 14.00 Uhr

Tagungsbeitrag: DM 130,-/Nichtmit-glieder DM 195,-

Anmeldung: Nicole Ramacher-Faasen, Förderzentrum für Lerntherapie, Hochstr. 20a, 47506 Neukirchen-Vluyn, Tel.: 02845-94 203; Fax: 02845-94 205

B 7/2000 19./20./21.5.2000 Bonn Holger Prüβ

Intensiv-Fortbildung mit sehr hohem Praxisanteil: Therapie bei stotternden Jugendlichen und Erwachsenen

Dauer: Fr.: 14.30 – 20.00 Uhr

Sa.: 10.00 – 19.00 Uhr So.: 10.00 – 14.00 Uhr

Gebühr: DM 370,-

Information/Anmeldung: ab sofort bei Holger *Prüβ*, Wismarer Str. 67, 53757 St. Augustin, Tel./Fax 02241-34 29 38, (günstige Übernachtungsmöglichkeiten auf Anfrage)

B 8/2000 27./28.5.2000 Neukirchen-Vluyn

Nicole Ramacher-Faasen

Rechenschwäche – Diagnostik und Therapie –

Dauer: Sa.: 9.00 – 17.00 Uhr

So.: 10.00 – 14.00 Uhr

Tagungsbeitrag: DM 120,-/Nichtmit-glieder DM 180,-

Anmeldung: Nicole *Ramacher-Faasen*, Förderzentrum für Lerntherapie, Hochstr. 20a, 47506 Neukirchen-Vluyn, Tel.: 02845-94 203; Fax: 02845-94 205

B 9/2000 2./3./4.6.2000 Hennef Stefanie *Juds/*Jutta *Ruhne*

Yoga in der Sprachtherapie mit Kindern und Jugendlichen (Aufbaukurs) – unterstützt durch Elemente aus der F.M. Alexandertechnik –

Dauer: Fr.: 10.00 – 17.00 Uhr

Sa.: 10.00 – 17.00 Uhr

So.: 10.00 – 17.00 Uhr

Tagungsbeitrag: DM 250,-/Nichtmit-glieder DM 375,-

Anmeldung: Stefanie *Juds*, Zum Höhbergblick 3, 53783 Eitorf, Tel: 02243-84 07 11

TeilnehmerInnenzahl begrenzt auf 20

B 10/2000 26.8.2000 Köln

Doris *Mols*Stimmfit im Schul- und Praxisalltag?

Dauer: Sa.: 10.00 – 17.00 Uhr Tagungsbeitrag: DM 95,-/Nichtmitglieder 145,-

Anmeldung: schriftlich bei der Praxis für Atem- und Stimme Doris *Mols*, Aquinostr. 3, 50670 Köln

B 11/2000 4.9./25.9./23.10./13.11./ 27.11./4.12.2000 Köln

Doris Mols

Supervisionsgruppe – Stimmstörungen Dauer: jeweils Mo.: 18.15 – 19.30 Uhr Beitrag: DM 120,- (für 6 Sitzungen) Anmeldung:schriftlich bei der Praxis für Atem- und Stimme Doris *Mols*, Aquinostr. 3, 50670 Köln

B 12/2000 23.9.2000 Köln B 13/2000 4.11.2000 Köln Verenika Struck

Veronika Struck

MFT – oh je!

Dauer: Sa. 10.00 – 17.00 Uhr Tagungsbeitrag: DM 95,-/Nichtmitglieder DM 145,-

TeilnehmerInnenzahl max. 15 Anmeldung:schriftlich bei der Praxis B 14/2000 31.8./14.9./28.9./26.10./ 16.11./7.12.2000 Köln

Veronika Struck

Stimmtraining in der Gruppe

Dauer: jeweils Do.: 18.15 - 19.30 Uhr Beitrag: DM 120,- (für 6 Sitzungen) Anmeldung:schriftlich bei der Praxis für Atem- und Stimme Veronika Struck, Aquinostr. 3, 50670 Köln

C 1/2000 30.10.2000 Mülheim/ Ruhr

Kooperation mit dem Institut für Lehrerfortbildung Mülheim/Ruhr

Birgit Appelbaum

Aspekte der Diagnostik und Therapie bei kindlichen Dysphonien unter besonderer Berücksichtigung der Elternarbeit

Dauer: Mo.: 10.00 - 17.00 Uhr Tagungsbeitrag: DM 30,-

Anmeldung:schriftlich über die dgs-Geschäftsstelle, Opladener Str. 62, 40764 Langenfeld

1. Einladung

Interdisziplinäre Tagung über Sprachentwicklungsstörungen

vom 16. bis 17. Juni 2000 in München

Liebe Kolleginnen und Kollegen, sehr verehrte Gäste,

Sprachentwicklungsstörungen sind Forschungsgegenstand unterschiedlicher Fachgebiete. Aus dem Blickwinkel einer jeden Disziplin lassen sich spezifische Fragen beantworten. Für eine umfassendere Bearbeitung der komplexen Problematik ist jedoch eine interdisziplinäre Zusammenarbeit unerlässlich.

Die Tagung hat sich zum Ziel gesetzt, Wissenschaftler verschiedener Fachgebiete zusammenzuführen. Neben der Diskussion neuer Forschungsergebnisse sollen Überlegungen über eine zukünftige Zusammenarbeit breiten Raum einnehmen. Diese könnten die Voraussetzungen für interdisziplinäre und multizentrische Forschungsprojekte schaffen.

Alle Wissenschaftler, die sich mit Fragen von Sprachentwicklungsstörungen auseinandersetzten, sind aufgerufen, sich aktiv an der Tagung zu beteiligen. Vermutlich werden nicht alle wichtigen Einrichtungen von uns erreicht. Um die Diskussion auf eine möglichst breite Basis zu stellen, bitten wir Sie, die Information über die Tagung weiterzugeben.

Über Ihre Teilnahme würden wir uns sehr freuen und wir hoffen auf eine fruchtbare und weiterführende Diskus-

Vorprogramm

Freitag, 16. Juni 2000

9.00 Eröffnung

9.15 Plenarvortrag

10.00 Pause

10.30 Vorträge/Posterdiskussion

12.30 Mittagspause

13.30 Workshops - Parallelsitzungen, gleichzeitig Diskussionsrunden zur Forschungskooperation

15.30 Pause

16.00 Treffen der Interdisziplinären Arbeitsgruppe Sprachentwicklungsstörungen

19.30 Öffentlicher Vortrag

20.30 Diskussionsabend mit Imbiss

Samstag, 17. Juni 2000

9.00 Plenarvortrag

10.00 Pause

Vorträge/Posterdiskussion 10.30

12.30 Mittagspause

13.30 Workshops - Parallelsitzungen, gleichzeitig Diskussionsrunden zur Forschungskooperation

15.30 Ende der Tagung

Veranstalter

Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Sprachentwicklungsstörungen

Wissenschaftliche Leitung und Organisation

Prof. Dr. med. Waldemar von Suchodoletz

Institut und Poliklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie Ludwig-Maximilians-Universität München

Nußbaumstr. 7, D-80336 München Email: suchodoletz@lrz.unimuenchen.de

Programmkomitee

Prof. Dr. med. Hedwig Amorosa (Kinder- und Jugendpsychiatrie und - psychotherapie)

Prof. Dr. phil. Friedrich Dannenbauer (Sprachheilpädagogik)

Dr. phil. Katrin Lindner (Linguistik)

Prof. Dr. phil. Rolf Oerter (Entwicklungspsychologie)

Prof. Dr. med. Karin Schorn (Pädaudiologie)

Prof. Dr. med. Dr. h.c. Hubertus v. Voss (Sozialpädiatrie)

Dr. rer. nat. Wolfram Ziegler (Neuropsychologie)

Themenschwerpunkte

Sprachentwicklungsstörungen und

(1) Sprachproduktion

(2) Sprachverständnis

(3) Prosodie – Pragmatik

(4) zentrales Hören/auditive Wahrnehmung

(5) EEG - EP - EKP

(6) bildgebende Verfahren

(7) Diagnostik

(8) Behandlungsstandards

(9) sonstige Themen

Anmeldung von wissenschaftlichen Beiträgen

Das wissenschaftliche Programm besteht aus Übersichtsreferaten, freien Vorträgen, Posterbeiträgen und Workshops. Die Kongresssprachen sind Deutsch und Englisch.

Die Anmeldung von Beiträgen erfolgt per E-mail oder schriftlich zusammen mit einer Diskettenversion (nur ASCII-Format). Angaben zur Abstract-Gestaltung und Anmeldeformulare sind in Kürze auch im Internet abrufbar (http:/ /www.kjp. med.uni-muenchen.de). Fax-Kopien können nicht berücksichtigt werden.

Anmeldeschluss für wissenschaftliche Beiträge ist der 25.02.2000.

Erstautoren werden bis zum 31.03.2000 über die Annahme ihrer Beiträge unterrichtet.

Allgemeine Hinweise

Tagungsort

Hörsaal der Psychiatrischen Klinik der

Ludwig-Maximilians-Universität Nußbaumstr. 7, 80336 München Nähe: S-Bahn Hauptbahnhof U-Bahn Goetheplatz (U3, U6) Bus Linie 58 (Beethovenplatz)

Tagungssekretariat Frau Ellen Baader Abteilung für Entwicklungsfragen Institut für Kinder- und Jugendpsychiatrie

Nußbaumstr. 7, D-80336 München Tel.: 0 89/51 60-34 27, Fax: ...-47 56 Email: Ellen.Baader@lrz.unimuenchen.de

Tagung im Internet http://www.kjp.med.uni-muenchen.de

Unterbringung

Hotelreservierungen sind über das Fremdenverkehrsamt München vorzunehmen.

(Fremdenverkehrsamt, D-80313 München

Tel.: 0 89/2 33 03 00 http://www.muenchen-tourist.de)

Tagungsgebühren Gesamttagung:

100,00 DM (bis 30.04.2000) 140,00 DM (ab 01.05.2000)

Tageskarte 80,00 DM Workshop 30,00 DM

für Studierende, AiP, Doktoranden (auf nicht voll bezahlter Stelle bei Vorlage einer Bescheinigung) 50 % Ermäßigung.

Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie (DGPP)

Zeit: 6. bis 8. Oktober 2000 Ort: Klinikum der Universität Tübingen

Hauptthemen: Validität phoniatrischpädaudiologischer Verfahren Molekulargenetische Grundlagen der Innenohrschwerhörigkeit

Tagungspräsident und Informationen: Prof. Dr. med. Ralf *Arold*, Sicherstr. 5, 72076 Tübingen

Telefon: 07071/29-84432, Fax: 07071/29-4412

e-mail:phoniatrie@med.unituebingen.de http://www.uni-tuebingen.de/phoniatrie/Arold/Veranstaltungen

Rückblick

Griesbacher Fachgespräche der Sprachheilpädagogen

Nunmehr zum zehnten Mal fanden am 26./27.11. 1999 die Fachgespräche der SprachheilpädagogInnen im Klinikum "Passauer Wolf" in Bad Griesbach statt. Aufgrund des Jubiläums wurde die Teilnehmerzahl in diesem Jahr nicht begrenzt, so dass weit mehr als 50 Interessierte die Fachgespräche besuchen konnten. Die aus ganz Deutschland angereisten SprachheilpädagoInnen und Teilnehmer aus angrenzenden Fachgebieten erwartete ein voll gepacktes, vielversprechendes und interessantes Programm. Vor dem inhaltlichen Beginn sprachen Frau Stabenow, Verwaltungsdirektion des Hauses und Herr Dr. Rink, Chefarzt im Klinikum "Passauer Wolf", Begrüßungsworte und herzliche Glückwünsche zum zehnjährigen Bestehen der Tagung aus.

Irmgard *Bayer* von der neurologischen Klinik in Bad Aibling eröffnete die Fachgespräche mit ihrem Beitrag zu "Diagnostik und Therapie einer Einschluckstörung". Am Beispiel eines Patienten mit Wallenbergsyndrom zeigte sie einen nahezu idealen Therapieverlauf. U.a. mit Hilfe des Mendelson Manövers lernte der Patient im Laufe der Therapie, seine Einschluckstörung zu kompensieren und ist heute in der Lage, sich vollständig normal zu ernähren.

"Diagnose und Therapie der globalen Aphasie" war Thema des Vortags von Holger *Grötzbach*, Asklepios Klinik, Schaufling. An einem Tonbandbeispiel zeigte er die Symptomatik der zentralen Sprachstörung auf. Den AAT nicht als einziges diagnostisches Mittel einzusetzen, sondern ihn mit anderen Verfahren, wie z.B. der Beurteilung sprachlicher sowie nicht-sprachlicher

Fähigkeiten durch Angehörige, zu ergänzen, war ein großes Anliegen seines Beitrags.

Mit einer Videopräsentation möglicher Erscheinungsbilder der Sprechapraxie bei Erwachsenen führte Susanne Becker, München, inhaltlich zum Hauptreferat hin. Aufgefrischt wurde das Wissen der Teilnehmer über Symptome und Erklärungsansätze der Sprechapraxie durch Ulrike de Langen-Müller, Klinikum "Passauer Wolf", Bad Griesbach. Sie zeigte die kontroverse Diskussion über die Interpretation der Sprechapraxie bei Erwachsenen als eigenständiges Syndrom im Sinne einer Programmierstörung bzw. als Mischsyndrom mit dysarthrischen und aphasischen Störungsanteilen.

Dr. Friedrich Michael Dannenbauer, Sprachbehindertenpädagogik, Institut für Sonderpädagogik, LMU München, stellte im Hauptreferat der diesjährigen Griesbacher Fachgespräche die Probleme der Differentialdiagnose bei verbaler Entwicklungsdyspraxie dar. Diese seltene Art der Sprechstörung wird als entwicklungsbedingte Analogie zur Sprechapraxie betrachtet - eine Einordnung des Störungsbildes, die nicht gänzlich unumstritten ist und von einigen Kritikern abgelehnt wird. Während beim erwachsenen Sprechapraktiker ein bereits bestehendes System geschädigt wird, besteht bei verbaler Entwicklungsdyspraxie das Problem schon im Aufbau des Sprachsystems. Aller Wahrscheinlichkeit nach liegt jedoch auch bei der entwicklungsbedingten Form eine Störung der phonetischen Programmierung vor. Wichtige zu klärende Fragen im Hinblick einer Diagnostik lauten nach Dr. Dannenbauer: Welche eindeutigen Merkmale kennzeichnen das Störungsbild? Wie läßt es sich von anderen Problemen in der Entwicklung des Sprechens abgrenzen? Einschlägige Studien beweisen, dass es keine eindeutigen Merkmale gibt. Relativ einfache Verfahren der Maximum Performance Tasks versprechen eine zuverlässige Abgrenzung verbaler Entwicklungsdyspraxie, phonologischer Störung und Dysarthrie. Die Diagnose empfiehlt Dr. Dannenbauer zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur konstruktiv kritisch zu stellen, sich allerdings der Möglichkeit der Existenz eines solchen Syndroms bewusst zu sein. Barbara Bimüller, Berufsbildungswerk Nürnberg, stellte in ihrem Beitrag Stefan X vor und beschrieb seinen Schriftspracherwerb mit 18 Jahren über das phonembestimmte Manualsystem. Angesichts des Eintritts in das Berufsleben war die Entscheidung zu treffen,

entweder den Zugang zur Schriftspra-

che anzubahnen oder Kompensations-

"verbale Entwicklungsdyspraxie"

möglichkeiten zu suchen.

Im Anschluss referierte Dr. Ernst G. de Langen, Klinikum "Passauer Wolf", Bad Griesbach, über die "Bedeutung des verbalen Kurzzeitgedächtnisses und der Artikulation beim Lesen und Schreiben". Seine derzeitige Hypothese lautet, dass ausgehend von der Artikulation sich das working memory entwickelt. Das gute Funktionieren des Kurzzeitgedächtnisses sieht er als Voraussetzung für die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit, die bekanntermaßen wichtig für den Schriftspracherwerb ist bzw. sich mit ihm weiterentwickelt.

Mit seiner Darstellung einer schwersten Sprachentwicklungsstörung spannte Werner Gebhard, Heckscher-Klinik, Solln, den Bogen von der "ersten Stunde" der Griesbacher Fachgespräche zum zehnjährigen Jubiläum. Er hatte damals den Fall "Julian" vorgestellt, da er sich mit diesem Kind recht hilflos fühlte. Fragen, ob sich die Lebensperspektive für den mittlerweile Neunzehnjährigen durch die langjährige Therapie mit spezifischen Elementen der McGinnis Methode verändert

hat und ob ein derart hoher Einsatz therapeutischer Ressourcen für einen Patienten vertretbar ist, stellte Werner Gebhard zur Diskussion.

Die undankbare Aufgabe des letzten Vortrages übernahm am ersten Tag Maria *Spreen-Rauscher*, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Rheinische Kliniken, Viersen. Sie referierte über die "Unterstützung des jugendpsychiatrischen Untersuchungsprozess durch differentielle und entwicklungszentrierte Sprachdiagnostik an einem Fallbeispiel".

Der Bürgermeister der Stadt Griesbach hatte am Abend anlässlich des zehnjährigen Jubiläums zu einem Empfang ins alte Rathaus geladen. Eine gelungene musikalische Umrahmung lieferte das Quarcello-Ensemble Passau. Beim gemütlichen Beisammensein im Altstadthotel fand ein langer Tag seinen Ausklang.

Marianne Artmann, Praxis für Sprach-, Sprech- und Stimmtherapie, Kommunikationstraining und -beratung, Stallwang, eröffnete den zweiten Tag mit einem Beitrag zum "Beratungsgespräch in der sprachtherapeutischen Praxis". Sie zeigte die Wichtigkeit der bewussten Strukturierung des Elterngesprächs auf, durch die für alle Beteiligten ein höherer Verbindlichkeitscharakter entsteht.

In den Gruppenarbeiten zu den Themen "Stimmstörungen – Körper und Psyche in Missstimmung" (Ina Felten, Dipl.-Sprachheilpädagogin, Praxisinhaberin, Wermelskirchen) "Entwicklungsdyspraxie – Diagnose und Therapie mit Fragezeichen?" (Anne Schulte-Mäter, Sprachheilpädagogin und Logopädin, Starnberg) und "Aphasiediagnostik – Fragen und Antworten

trotz AAT" (Ernst G. de Langen, Itd. Neurolinguist der Abt. Sprachtherapie, Klinikum "Passauer Wolf", Bad Griesbach) wurden einzelne Fallbeispiele diskutiert und die Möglichkeit zum direkten Austausch gegeben.

In ihrer natürlich mitreißenden Art stellte Elisabeth Wildegger-Lack, Sprachheilpädagogische Praxis, Fürstenfeldbruck, neue Ideen zur Artikulationstherapie vor. Anhand von Schlüsselwörtern, sogenannten Mottowochen und einfachen Rollen- und Regelspielen, zeigte sie Möglichkeiten auf, wie nach Lautanbahnung und Arbeit an der Silbe ein schneller Transfer des Lautes in die Spontansprache des Kindes gelingen kann.

Ihre langjährige Erfahrung hat Hildegard Kaiser-Mantel, Heckscher Klinik und freie Praxis, München, in ihren sprachtherapeutischen Mitspielgeschichten verarbeitet. Dabei handelt es sich um den spielerischen Einsatz von artikulatorischen und myofunktionellen Übungen in der Sprachtherapie mit Vorschulkindern.

Zum Abschluss bedankten sich alle TeilnehmerInnen bei den "Frauen der ersten Stunde" Susanne Becker und Ulrike de Langen-Müller. Dank ihrer engagierten Organisation wurden die Fachgespräche sowohl für "Grünschnäbel" (Studentinnen der Sprachheilpädagogik) als auch für "alte Hasen" wieder einmal zum Highlight des Jahres.

Besonderer Dank gilt auch dem Klinikum "Passauer Wolf" Bad Griesbach für seine großzügige Unterstützung.

> Brigitte Pfaller Claudia Kunkel

"Damit wir uns besser verstehen"

Tagungsbericht zur 13. Stapelfelder Fachtagung für Mitarbeiter/innen in Sprachheileinrichtungen Weser-Ems vom 27.-29.01.2000

Die kleine Ortschaft Stapelfeld (bei Cloppenburg) hat seit Jahren bei niedersächsischen Sprachheileinrichtungen einen guten Ruf. Vor 12 Jahren als Fortbildungstagung für die Region Weser-Ems konzipiert, fanden vom 27. bis 29. Januar 2000 ca. 130 MitarbeiterInnen aus ganz Niedersachsen den Weg in das Kardinal-von-Galen-Haus zur 13. Fortbildungstagung. Diese stand diesmal unter dem Motto: "Damit wir uns besser verstehen".

Seitens des Niedersächsischen Landesamtes für Zentrale Soziale Aufgaben überbrachte Manfred *Flöther* als Fachberater für Hör- und Sprachgeschädigte in seinem Grußwort auch die Anerkennung der öffentlichen Sprachheilfürsorge für die anerkannte und erfolgreiche Arbeit in den Sprachheilkindergärten, deren Teams sich – auch durch die Stapelfelder Fortbildungstagungen – auf einem hohen fachlichen Niveau befinden.

Zum Tagungsthema referierte Elvira Recke am Eröffnungsabend aus der Sicht der Transaktionsanalyse - und zwar mit Blick auf die Zusammenarbeit im Arbeitsalltag. Sie sensibilisierte die in interdisziplinären Teams arbeitenden Mitarbeiter/innen für Störungsquellen in der Kommunikation (nach Watzlawick und Schulz von Thun) und zeigte Lösungsmöglichkeiten aus der Transaktionsanalyse auf (nach Hagehülsmann). Das Bild der integrierten Persönlichkeit wurde am Eröffnungsabend entworfen und begleitete die Tagungsteilnehmer/innen für die kommenden zwei Tage während der vier Workshops.

Birgit Wiarda vertiefte in ihrem Workshop den im Eröffnungsvortrag entworfenen Blick auf eine zufriedenstellende und effektive Zusammenarbeit im Team auf der Basis der Transaktionsanalyse. In den Teams der Sprach-

heilkindergärten arbeiten neben der ErzieherIn Fachkräfte aus der Sprachheilpädagogik, der Logopädie, der Psychologie, der Ergotherapie und der Heilpädagogik - in diesem Spannungsfeld unterschiedlicher Professionen hedarf es immer wieder auch Werkzeuge wie der Metakommunikation, um das Ziel einer ganzheitlichen Arbeit mit sprachgestörten Kindern erreichen zu können. Die positive Atmosphäre der gesamten Tagung zeigte, dass der eine oder andere Impuls aus der Transaktionsanalyse geben worden war - auch wenn die Stimmung in den Einrichtungen sonst ähnlich gut sein mag ...

Die Schweizer Logopädin Dominique Bürki vom Zentrum für kleine Kinder in Winterthur zeigte Analogien in der "Entwicklung von Spiel und Sprache im Vorschulalter" auf. Anhand ihrer Forschungsarbeit veranschaulichte sie, wie die Phasen der Enwicklung vom Symbol- zum Rollenspiel mit der Entwicklung der Grammatik vom Einwort- über den Mehrwortsatz zu den späteren grammatischen Strukturen korrespondiert. Anhand vieler Videospiele zeigte die Mitarbeiterin von Barbara Zollinger dabei auch die semantische Dimension der Sprachverständnisentwicklung auf. Mit ihrem Workshop schärfte sie den beobachtenden Blick für kindliches Spielverhalten und machte Mut für eine ganzheitliche therapeutische Arbeit mit Kindern im Vorschulalter.

Angelika Kölsch, Sprachheilpädagogin aus Bremen und auf vielen dgs-Fortbildungen aktiv, veranschaulichte in ihrem Workshop Einsichten in "die Entwicklung des Mundes im Zusammenspiel von Atmen, Saugen, Kauen und Schlucken". Die Grundlagen myofunktioneller Therapie wurden im Entwicklungszusammenhang ursprünglicher Vitalfunktionen aufgezeigt, die Bedeutung des Zusammenspiels körperlicher Kräfte – auch unter dem Aspekt der Fehlentwicklungen – wurde deutlich.

Neben den Fachvorträgen blieb an den drei Tagen und Abenden in Stapelfeld natürlich auch ausreichend Zeit für die wichtigen persönlichen Kontakte, für

Austausch und Anregungen. Die konstruktive Stimmung strahlte auch auf andere Gäste im Kardinal-von-Galen-Haus aus, so dass die Tagungsleiterin Maria Lüken zum Abschluss der Tagung den TeilnehmerInnen das Kompliment auf den Heimweg mitgeben konnte, dass die freundliche und angenehme Gruppe gerne gesehen war. Viele mögen empfunden haben, dass die Tagung einiges geleistet hatte, "damit wir uns besser verstehen" - einige werden sich im kommenden Jahr in Stapelfeld wieder treffen. Der Termin steht schon fest: 1.-3.2.2001. Im Herbst erscheint das Tagungsprogramm, das Interessierte im Kardinal-von-Galen-Haus (Stapelfelder Kirchstr. 13, 49661 Cloppenburg, Fax 04471-188.1166) anfordern können.

Manfred Flöther



Klaus Thierbach ist im Ruhestand

Die Sprachheilpädagogik der letzten 20 Jahre in Bayern ist eng mit dem Wirken Klaus *Thierbach*s verknüpft.

Klaus *Thierbach* wurde 1966 zunächst entgegen seiner Überzeugung – wie er mir mitteilte, "zu seinem Glück gezwungen" – an die Nürnberger Sprachheilschule versetzt. 1968 verstand es der damalige Schulleiter Gustav *Orth*, Klaus *Thierbach* für die Ausbildung zum Sprachheillehrer zu begeistern. Sicherlich hat auch die damalige Schulleiterin der Münchner Sprachheilschule, Anni *Braun*, dazu beigetragen, dass Klaus *Thierbach* ein überzeugter Sprachheilpädagoge wurde.

Ein neues Sonderschulgesetz ermöglichte in den siebziger und frühen achtziger Jahren den rasanten Aus- und Aufbau der Sprachheilschulen in Bayern, was ein verstärktes Angebot der Ausbildung von Fachpersonal nach sich zog. So wurde Klaus Thierbach nach kurzer, intensiver Klassenarbeit an der Nürnberger Sprachheilschule 1973 gebeten, ein Studienseminar für die bayerischen Sprachheillehrer einzurichten. Er betreute in den ersten Jahren in ganz Bayern die Studienanfänger und war somit in seiner Arbeit wegweisend für die später folgenden Sprachheilstudienseminare in den einzelnen Regierungsbezirken.

Parallel zu seiner Seminarleitertätigkeit übernahm er von 1973 bis 1983 den Vorsitz in der dgs-Landesgruppe Bayern. Verbandspolitik und Seminarleitertätigkeit ermöglichten ihm, das aufblühende Sprachheilwesen mitzugestalten. So war er auch maßgeblich an der Ausrichtung des Sprachheilkongresses der dgs in Nürnberg beteiligt. Nach seinem Ausscheiden aus der dgs-Verbandspolitik vertrat er im Bundesverband des vds als Referent die Anliegen der Sprachheilpädagogik. In gleicher Weise war er in der BLLV-Fachgruppe Förderschulen engagiert tätig.

1983 wurde er Schulleiter an der Sprachheilschule in Bayreuth, 1986 Schulleiter an seiner Nürnberger Stammschule und 1987 Schulamtsdirektor. Er war zuständig für Förderschulen in Nürnberg, in Fürth und im Landkreis Fürth. Die nun folgende Zeit bis zu seiner Pensionierung am Jahresende 1999 war eine Zeit des Umbruchs und der Umgestaltung des bayerischen Förderschulwesens. Mit viel Verhandlungsgeschick und Sachkompetenz in Gesprächen mit Kommunalpolitikern, Eltern und Lehrern trug er zur Weiterentwicklung der Sonderschulen bei. Sein kollegialer und humaner Führungsstil verschaffte ihm Anerkennung und viele Freunde. Klaus Thierbach war ein gefragter Referent in der regionalen und überregionalen Lehrerfortbildung. Ratsuchende Lehrer und Schulleiter regte er zu praktikablen Lösungswegen an, motivierte sie neu und verhalf ihnen zu begründeten Entscheidungen. Bei der Erfüllung seiner Aufgaben als Vorgesetzter blieb er immer Mensch, Kollege und Freund.

Die dgs-Landesgruppe Bayern wünscht ihrem Ehrenvorsitzenden Klaus *Thierbach* für den neuen berufsfreien Lebensabschnitt alles Gute und würde sich freuen, weiterhin mit seinem Rat und seiner Hilfe rechnen zu dürfen.

Horst Hußnätter



Dr. Erich Rieger erhält Bundesverdienstkreuz am Bande

Dr. Erich *Rieger*, Geschäftsführer des Bundesverbandes für die Rehabilitation der Aphasiker e.V. (BRA) und ehrenamtlicher Geschäftsführer des Aphasiker-Zentrums Unterfranken (AZU), hat das Bundesverdienstkreuz am Bande erhalten.

Überreicht wurde die hohe Auszeichnung im Namen des Bundespräsidenten von Barbara *Stamm*, Bayerische Staatsministerin für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit, im Rahmen eines Benefizkonzertes zum 10-jährigen Bestehen des Aphasiker-Zentrums Unterfranken.

Bei der Ehrung im Fürstensaal der Würzburger Residenz würdigte die Staatsministerin den selbstlosen Einsatz und den unbeugsamen Willen Riegers, der, durch sein eigenes Schicksal bewegt, ein enormes Engagement entwickelt habe. Stamm unterstrich die Energie und Ausdauer, mit der Rieger

sein Ziel verfolge, möglichst vielen Betroffenen aus ihrer Isolation herauszuhelfen und sie in ihrer Verzweiflung zu unterstützen.

Nach einer Werkzeugmacherlehre nahm Dr. Erich Rieger das Studium der Betriebswirtschaft und der Rechtswissenschaft auf, das er mit der Promotion abschloss, 1972, im Alter von 37 Jahren, erlitt er bei einem Reitunfall schwere Kopfverletzungen, die eine Aphasie hervorriefen. Nach langen, mühsamen Jahren der Rehabilitation und der quälenden Sprachlosigkeit, nahm er 1978 Kontakt zum Bundesverband auf, durch den seine Familie und er wichtige Hilfe erfuhren. Seine eigene Betroffenheit veranlasste ihn, mehr und mehr auch für andere Aphasiker einzutreten: Er gründete eine Regionalgruppe in Würzburg, aus der weitere Gruppen entstanden.

Von 1985 bis 1992 gehörte Dr. Rieger dem Vorstand des Bundesverbandes für die Rehabilitation der Aphasiker an. Sein Engagement in seiner Heimatstadt Würzburg führte zur Gründung des ersten Aphasiker-Zentrums im Bundesgebiet, das im Dezember 1989 eröffnet wurde und in diesen Tagen sein zehnjähriges Jubiläum feiert. Seit Mai 1992 ist Dr. Rieger als Geschäftsführer des Bundesverbandes für die Rehabilitation der Aphasiker e. V. mit Sitz in Würzburg tätig.



Hans-Joachim Motsch: ESGRAF (Manual und Video). Ernst Reinhardt Verlag, München 1999, 48 S.(+ Video) Zusammen DM 83.- (Manual: DM 35,-Video: DM 48,-).

Mit ESGRAF (Evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten) hat Hans-Joachim Motsch ein neues diagnostisches Verfahren zur Einschätzung des grammatischen Entwicklungsstandes bei (sprachauffälligen) Kindern im Vor- und Grundschulalter entworfen. Ausgangspunkt seiner Überlegungen war, dass eine entwicklungsproximal orientierte Sprachförderung für ein Kind nur auf der Basis einer hinreichend differenzierten Ermittlung des sprachlichen Regelsystems und Entwicklungsstandes dieses Kindes gelingen kann. Und – obwohl seit den 80er Jahren mit dem grammatischen Entwicklungsprofil von Clahsen eine Matrix vorliegt, nach der grammatische Formen und Strukturen in den Verlauf der kindlichen Sprachentwicklung eingeordnet und bewertet werden können, werden die Methoden zur Erhebung der relevanten Daten (Stichworte: Profilanalyse, COPROF) nach wie vor in der Praxis kaum genutzt, u.a. weil sie sehr zeitaufwendig sind. Dazu kommt, dass die Profilanalyse nur die Sprachproduktion überprüft; Sprachverständnis und rekonstruktive, sprachanalytische Fähigkeiten aber bleiben unberücksichtigt. Zudem wird eine Reihe grammatischer Formen und Strukturen wie Genusmarkierungen, Partizipbildung und komplexe Syntax über den Erwerb der Nebensatzstruktur hinaus nicht erfasst. Dieser Hintergrund liefert die Motivation für die Entwicklung von ESGRAF, und er zeigt den Anspruch, den Motsch mit ESGRAF erfüllen will.

ESGRAF ist ein Verfahren, das im Rahmen vorstrukturierter Spielsequenzen eine bestimmte Auswahl sprachlicher Reaktionen beim getesteten Kind hervorruft, evoziert. Mit anderen Worten: das Verfahren gibt sprachliche Kontexte derart vor, dass aus den Reaktionen des Kindes eindeutige Schlüsse über seine grammatischen Fähigkeiten in Bezug auf angezielte Formen und Strukturen gezogen werden können. Damit schließt Motsch ein zentrales Problem von Spontansprachproben aus, dass nämlich über Strukturen und Formen, für

die kein obligatorischer Kontext vorliegt, keine Aussagen getroffen werden können. Zugleich bezieht Motsch vor allem im Hinblick auf komplexe Syntax die Modalitäten Rezeption und Analysefähigkeit mit ein, indem er mit Hilfe ausgewählter Fragen und Aufforderungen das Verständnis und die Rekonstruktionsleistungen bei komplexen Satzkonstruktionen überprüft. Außerdem vermeidet Motsch durch die spielerische Gestaltung des Verfahrens zugleich viele Probleme von Sprachtests. Damit erfüllt Motsch schon in der Konzeption seines Verfahrens einige der o.g. Ansprüche.

Wie funktioniert ESGRAF? ESGRAF besteht aus einem Testmanual und einem Demonstrationsvideo. Auf dem Video sind vier Durchführungen mit ESGRAF dokumentiert; zur Einführung zwei Aufnahmen mit sprachunauffälligen Kindern, danach folgen zwei Aufnahmen mit sprachauffälligen Kindern. Das Manual führt in das Verfahren ein, leitet die Durchführung der Spielsequenzen an, liefert Auswertungsbögen und Interpretationshilfen sowie Hinweise zur Ermittlung von Förderzielen. Etwa die Hälfte des Manuals umfasst die ausführliche Dokumentation (Transkript), Auswertung und Interpretation (mit der Ableitung von Förderzielen) von mit ESGRAF erhobenen Aufnahmen von drei sprachauffälligen Kindern (zwei dieser Aufnahmen sind auf dem Videoband dokumentiert). Das für die insgesamt fünf Spielsequenzen notwendige Material ist in der Regel in jeder Schule oder Praxis vorhanden. Bildkärtchen als "Einkaufsliste" für eine der Spielsequenzen sind im Manual enthalten, so dass die Durchführung von ESGRAF im Hinblick auf das Testmaterial unaufwendig ist.

Der konzeptionelle Aufbau und die Gestaltung von ESGRAF stellen die besondere Qualität und Stärke dieses neuen Verfahrens dar. Sowohl die Anleitung zur Durchführung als auch zur Interpretation der Daten und Ableitung von Förderzielen sind überaus anschaulich und verständlich gestaltet. Hilfreich ist dabei auch das Video, das die Durchführung illustriert,

so dass insgesamt eine klare Praxisorientierung hervorsticht.

Allerdings ist auch dieses Verfahren – wie jedes neue Verfahren – (noch) nicht perfekt. Eher nebensächlich, aber irritierend ist, dass an einigen Stellen linguistische Begrifflichkeiten wie bootstrapping-Strategien ohne eigentliche Bedeutungsklärung eingeführt werden, und Begriffe wie phonologische Schleife, phonematische Bewusstheit und Verbzweitstellungsparadigma unorthodox verwendet werden.

Vier Aspekte allerdings sind kritischer zu sehen. Der erste bezieht sich auf die Frage, ob ESGRAF tatsächlich zeitökonomischer ist als beispielsweise COPROF. Um in den Spielsequenzen die angezielten sprachlichen Reaktionen zu erhalten, muss der sprachliche Kontext stimmen, was nichts anderes heißt, als dass die Dialogstrukturen rigide vorgegeben sein müssen. Das bedeutet für die Anwenderin: auswendig lernen. Außerdem erfordert der sichere Umgang mit den Auswertungskategorien ein vergleichbares Maß an Einarbeitung in grammatische Zusammenhänge wie die Profilanalyse: letztendlich beruht der Auswertungsbogen auf dem grammatischen Profil nach Clahsen.

Der zweite Aspekt betrifft die grammatischen Formen und Strukturen, deren Überprüfung in ESGRAF ergänzt wurde. Für sie bleibt die Einordnung in das grammatische Entwicklungsprofil recht unklar (z.B. Partizipien, Genus). Andere Strukturen, wie Passivsätze oder erweiterte Infinitive, werden auch in ESGRAF nicht berücksichtigt.

Drittens erscheint der Einbezug der Modalitäten Rekonstruktion und Verständnis nur auf den ersten Blick überzeugend. Da für diese Bereiche aber vergleichbare Entwicklungsraster wie das grammatische Profil nach *Clahsen* fehlen, bleibt die Interpretation von Leistungen in diesen Modalitäten schwierig. So kann die Rekonstruktion oder das Verständnis eines Relativsatzes je nach Komplexität der Bezüge zu einem Satzglied des Hauptsatzes

für ein Kind durchaus schwieriger sein, als die eigenständige Produktion eines solchen Nebensatzes. Der im allgemeinen gültige Satz "Verständnis vor Produktion" gilt nicht mehr absolut.

Der vierte Aspekt bezieht sich auf die grammatisch eng definierten Kontexte des Dialogs, die die Evozierung von Äußerungen mit förderrelevanten Informationen garantieren sollen. Dieses Ziel wird mit Sicherheit erreicht und ist durchaus als Pluspunkt für das Verfahren zu werten. Es darf aber nicht übersehen werden, dass die vorstrukturierten Kontexte in ESGRAF umgekehrt auch die Möglichkeit spontaner Produktion weiterer grammatischer Strukturen einschränken, so dass letztendlich eine Kombination von Spontansprache und evozierter Sprachprobe noch aussagekräftiger sein könnte.

Diese Kritikpunkte allerdings schmälern die Relevanz von ESGRAF keineswegs, sondern sollten als Anregungen bei einer Weiterentwicklung und Optimierung von ESGRAF dienlich sein.

Fazit

Mit der Entwicklung von ESGRAF ist es Motsch gelungen, die Palette diagnostischer Verfahren zur Ermittlung des grammatischen Entwicklungsstandes um ein vielversprechendes, in seiner Konzeption für den deutschsprachigen Raum neuartiges Medium zu erweitern. Dabei werden die negativen Aspekte gängiger Sprachentwicklungstests weitgehend ausgeschlossen, während der entscheidende Vorteil der Profilanalyse, nämlich die Orientierung an der unauffälligen grammatischen Entwicklung, genutzt wird. Ein wesentlicher Vorzug ist die starke Praxisorientierung, die sich sowohl in der Auswahl der untersuchten grammatischen Formen und Strukturen als auch in der didaktischen Aufbereitung der Anleitung zur Analyse und Ableitung von Förderzielen niederschlägt. Vor diesem Hintergrund ist der Einsatz von ESGRAF in der förderdiagnostischen Praxis nur zu empfehlen.

Monika Rothweiler



Wolfgang Einsiedler: Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 3., aktualisierte und erweiterte Aufl. 1999, 209 S., DM 29.80.

Es ist zwar eine Selbstverständlichkeit, sprachförderndes Wirken auch spielerisch zu gestalten, als eigenständiges Thema kommt das Spiel der Kinder jedoch eher selten in sprachheilpädagogischen Zusammenhängen zur Sprache. Eine fundierte Hilfe bei der Auseinandersetzung mit entsprechenden Fragen war dem Rezensenten stets das Buch von Wolfgang Einsiedler, das nunmehr in einer aktualisierten und erweiterten Auflage vorliegt. Die Leserinnen und Leser finden darin die gewohnt sachlichen Beschreibungen der unterschiedlichen Spielformen (psychomotorische Spiele, Phantasieund Rollenspiele, Bauspiele, Regelspiele) genauso wieder, wie die sehr gut lesbare Darstellung der theoretischen Probleme, die auftauchen, wenn man sich eingehender mit den Phänomenen des Spielens und der Spiele beschäftigen möchte. Es ist eine besondere Qualität auch der Neuauflage, die Aussagen auf empirische Daten zu stützen und dabei mit einigen Vorurteilen aufräumen zu können: So wird etwa eine gängige Meinung, wonach Kinder heute aufgrund hohen Fernsehkonsums und verplanter Freizeitaktivitäten sowohl quantitativ als auch qualitativ in ihren Spielfähigkeiten eingeschränkt seien, deutlich relativiert. Die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung – auch für die Sprachentwicklung - sieht Einsiedler als indirekt an, denn letztlich ist anzuerkennen, dass die empirische Forschung kausale Einflüsse nur zum Teil nachweisen konnte und dass auch ohne bestimmte Spielerfahrungen viele Entwicklungen in Gang kommen. Vor allem das Phantasiespiel und die Sprache könnten aber eine gemeinsame Tiefenstruktur haben, denn beide sind von der semiotischen Funktion her bestimmbar. Einsiedlers Buch sei sowohl Studierenden als auch Praktikern in der Sprachheilpädagogik nachdrücklich empfohlen. Es vermittelt neben Kenntnissen zur Spielthematik im Speziellen nicht zuletzt auch eine Einführung in entwicklungspsychologisches Denken und Forschen.

Reiner Bahr



Harold H. Mosak, Michael P. Maniacci: Beratung und Psychotherapie. Die Kunst, im richtigen Moment das Richtige zu tun. Übersetzt von Günter Maltz. RDI-Verlag Züntersbach 1999.

Wissenschaftliche Konzepte entwikkeln ist eine Sache – ihre praktische Anwendung eine andere. Je komplexer der Gegenstand, um so schwieriger seine Handhabung. Vor allem im Umgang mit so komplexen Gegenständen wie Menschen, vor allem auf beraterischem und therapeutischem Gebiet, ist es meist nicht möglich, sture Rezepte anzugeben ("Man nehme ..."). Neben den Vordenkern (die oft ihren Teil der praktischen Anwendung auch schon beitragen) benötigen wir also immer auch "Anwender". Im Sinne der Gleichwertigkeit sind die Anwender ebenso wichtig wie die Vordenker. Das eine kann nicht ohne das andere sein.

Um konkret zu werden: Alfred Adler hat die Individualpsychologie entwi-

ckelt und auch auf seine ganz spezielle Art anzuwenden begonnen. Nach ihm kamen eine ganze Reihe von "Anwendern", die zum Teil auf ihre Art äußerst erfolgreich waren und sind. Anwender kommen und gehen und es ist manchmal tragisch, mit anzusehen, wie im Dienste eines wissenschaftlichen Konzeptes erarbeitete Fertigkeiten mit ihnen kommen und gehen.

Das vorliegende Buch steht im Dienst der Aufgabe, solche Fertigkeiten nicht vergehen zu lassen, sondern zu "vererben". Es dokumentiert und illustriert viele Jahre individualpsychologischer und therapeutischer Arbeit. Es ist ein Extrakt der jahrzehntelangen Arbeit von Harold *Mosak*, des bekannten *Dreikurs*-Mitarbeiters und langjährigen Lehrstuhlinhabers an der Adler-Schule für "Professionat Psychology" in Chicago und seines Kollegen Michael P. *Maniacci*.

Das Buch hat eine schwierige Aufgabe, der Titel sagt es ja schon: eine Kunst soll vermittelt werden. Und es geht darum, mindestens zwei Dinge zu vermitteln: Wann ist der richtige Moment? Und was ist jetzt "das Richtige"? Im amerikanischen Originaltitel des Buches heisst es "tactics". Das meint im Deutschen:

- eine bestimmte Art, eine Aufgabe zu erledigen,
- ein kluges Verhalten,
- ein planmäßiges Ausnützen einer Lage oder auch einfach:
- eine Methode, ein Ziel zu erreichen.

Zum Wesen einer Taktik gehört es, dass sich der richtige Zeitpunkt ihres Einsatzes intuitiv ergibt. Manche Taktiken sind ziemlich eng mit der Persönlichkeit dessen verknüpft, der sie erfolgreich angewandt hat. Dieser Mensch war in bestimmten Situationen kreativ. Kreativität ist situativ und spontan; das widerspricht dem Bestreben, diese kreativen Dinge weiter zu vererben, dauerhaft zu machen. Folgerichtig spricht der deutsche Titel des Buches ja auch von "Kunst". Trotzig und mutig haben die Autoren dennoch getreu dem Sprichwort: "Wer als

Werkzeug nur einen Hammer kennt, wird jedes Problem für einen Nagel halten", möglichst viele Taktiken zusammengetragen, damit die Leser genug Anregungen bekommen, um ihre Verhaltensmöglichkeiten zu erweitern und nicht jedes Problem gleichartig angehen zu wollen. Diese zusammengetragenen Taktiken ,... sind keineswegs erschöpfend, sondern sollen nur die Vielzahl von Methoden beleuchten, die einige kreative Psychologen benutzt haben, um einige der taktischen Probleme zu lösen, denen sie sich bei der Psychotherapie gegenüber sehen" (15), schreiben die Autoren im Vorwort. Trotz dieser bescheidenen Einschränkung bieten die Autoren freilich eine bemerkenswerte Fülle von Material.

Das Buch, das übrigens von Günter Maltz derart unauffällig ins Deutsche übertragen wurde, dass man nicht glaubt, es käme aus dem Amerikanischen, ist in ein vorbereitendes Kapitel und 19 Taktik-Kapitel gegliedert. Das vorbereitende Kapitel gibt Hinweise dazu, wie die innere Haltung des Therapeuten zu seiner Arbeit und seinen Klienten sein sollte und was der Zweck des Buches ist. Es soll ausdrücklich nicht eine theoretische Ausbildung, Erfahrung und Supervision ersetzen, sondern "dieses Buch ist als Ergänzung gedacht, um Therapeuten zu helfen, gewisse Situationen zu überwinden" (28).

Das erste Kapitel klärt auch umfassend darüber auf, dass Taktiken nicht zur Manipulation der Klienten dienen sollen, dass keine Taktik ein Allheilmittel ist und dass es sehr wichtig ist, den theoretischen Hintergrund seiner Schule zu beherrschen. Dann geht es in die Details. Die einzelnen Taktiken werden jeweils mit einem kurzen theoretischen Hintergrund vorgestellt, und dieser Hintergrund knüpft sehr häufig an Aussagen oder Konzepte von Adler oder Dreikurs an. Dann erläutern die Autoren die Verfahrensweise und illustrieren sie schließlich ausführlich mit Fallbeispielen oder Anekdoten aus ihrer Praxis oder der Literatur.

So hören wir beispielsweise von einer interessanten Distanzierungstaktik, in der eine Klientin veranlasst wird, das Verhalten in ihrer Familie aus der Perspektive eines Marsmenschen zu sehen. Durch diese distanzierte Beschreibung wird ihr erst klar, welche Zusammenhänge tatsächlich bestehen.

Interessant ist auch die Verwendung von Ankern, womit hier die Verwendung von charakteristischen Namen für Personen gemeint ist: "Wenn Sie ein T-Shirt hätten und eine Aufschrift erfinden sollten, die Sie gut beschreibt, was würden Sie in ein oder zwei Worten geschrieben haben wollen?" (91). Diese kreative Form der Selbsterkenntnis hilft Klienten dabei, sich an ihren Lebensstil und seinen Zweck zu erinnern. "In dessen Gegenwart über den Klienten sprechen" ist eine weitere Taktik. Dies kann faszinierend für den Klienten sein und ihm oder ihr dabei helfen, die Ergebnisse einer Therapie für sich zu klären und zu ordnen.

Bildhafte, sprachliche, Konfrontations-Taktiken, motivierende, paradoxe, Ermutigungs-Taktik, Reparatur-, Konter-, Traum-Taktik und viele mehr: die Autoren besprechen eine riesige Bandbreite von Verhaltensmöglichkeiten und haben eine Fülle von eigenem und fremdem Material zusammengestellt. Deutlich wird immer, dass die hier beschriebenen Taktiken überhaupt nichts mit platten Rezepten zu tun haben, sondern ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen, Kreativität, Mut und Intuition auf Seiten des Therapeuten fordern. Und ein Weiteres wird deutlich: die Kunst, im richtigen Moment das Richtige zu tun, ist das Salz an der Suppe von Beratung und Therapie. So hilft das vorliegende Buch dabei, die beraterische Arbeit richtig zu würzen und erfolgreicher zu machen. Und womöglich ist es auch für Laien aufschlussreich, die nun besser verstehen können, worum es in Beratung und Therapie wirklich geht.

Roland Hartmann-Haase



Otto Braun: Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Diagnostik – Therapie – Förderung. Kohlhammer-Verlag Stuttgart, Berlin, Köln 1999. 401 Seiten, DM 48.90.

Wer der Gefahr erliegt, in dem Wirrwarr und der Vielfalt der Bücher und Ausführungen zu Sprachstörungen den Durchblick zu verlieren, hat in diesem Werk eine kompetente und gute Zusammenstellung der ganzen Problematik und gleichzeitig eine Übersicht über die seitherigen Werke, Abhandlungen und Terminologien. Dieses Buch stellt quasi als Kompendium die relevanten Fakten, Grundlagen und Übersichten aus pädagogischer Perspektive dar. Allerdings ist es mit seinen 380 Textseiten und dem ausführlichen Literaturverzeichnis – das natürlich für sich schon manche weitere Anregung bietet – alles andere als eine kurze Übersicht! Dies wäre bei diesem komplexen Anspruch und Thema wohl auch kaum möglich.

Nun aber zur inhaltlichen Seite: Hier wird zuerst einmal Sprache aus mehrdimensionaler Perspektive aufgezeigt und dann versucht, diese in den drei Kategorien "Sprache als System" (Linguistik), als "Prozess" (Psycholinguistik) und als "Handlung" (Pragmatik) nachvollziehbar zu erläutern. Im 2. Kapitel werden Definition und Klassifikation von Sprachstörungen dargestellt, wobei gleichzeitig der begriffliche Wandel auf dem Hintergrund der Geschichte bzw. der Sichtweise mit erläutert wird. Sehr ausführlich, gründlich und präzise werden im Rahmen der pädagogisch orientierten Sprachpathologie die Erscheinungsformen, Ursachen und Bedingungen von Sprachstörungen bei Kindern und

Jugendlichen erläutert. Dabei folgt der Autor der gängigen und bewährten Einteilung in organisch verursachte, in entwicklungsbedingte (Entwicklungsdysphasien) und in kommunikativ reaktive (Redestörungen) Sprachstörungen. Photos, Diagramme, Übersichten und Schaubilder helfen dabei, die nicht so einfachen Ausführungen und Abhandlungen zu verstehen. Auf der anderen Seite scheinen aber alle hierfür wichtigen Autoren, Terminologien und Darstellungen in ihrer Relevanz für dieses Thema erläutert worden zu sein.

Im Kapitel "Pädagogische Sprachdiagnostik und Sprachtherapie" finden wir eine Übersicht über alle diagnostischen und therapeutischen Verfahren zu den Sprachstörungen, wie sie vorher entsprechend beschrieben und dargelegt wurden. Hier ertappt man sich dabei, dass man zu jedem diagnostischen oder therapeutischen Verfahren und Material gerne gleich - wie in einem großen Katalog - nachschlagen würde, wie dies nun aussehen oder einzusetzen sein könnte. Solch eine Zusammenstellung wäre ein eigenes Werk und würde hier den - sowieso schon sehr umfangreichen - Rahmen sprengen. Mit den Kurzbeschreibungen der Ziele und der wesentlichen Merkmale der vielen diagnostischen und therapeutischen Verfahren wird der Leser/die Leserin auf die weiterführende einschlägige Spezialliteratur verwiesen.

Im Schlusskapitel "Organisationsformen zur sprachheilpädagogischen Förderung" werden die unterschiedlichen Betreuungsformen sprachheilpädagogischer Fördersysteme erläutert: von der ambulanten zur integrativen Form, von der Kooperation zur Betreuung in den Sprachheilschulen und Förderzentren – eine Vielfalt, wie sie auch durch die unterschiedlichen Konzeptionen der Bundesländer gegeben ist. Das ausführliche *Literatur*verzeichnis und ein Sachwortverzeichnis schließen dieses Werk ab. Gerade bei der Vielfalt und der Vielzahl der dargelegten Ausführungen kann solch ein Sachwortverzeichnis gute Hilfestellung geben.

Deutlich wird bei diesem Gesamtwerk, dass es dem Autor darum geht, für die *pädagogische* Arbeit Grundlagen, Anregungen und Übersichten zu geben. Dabei hebt es sich gut von den oft zur stark medizinisch geprägten Ausführungen anderer Werke ab, ohne den klaren Überblick und inhaltlichen Zugriff zu verlieren. Als Praktiker hätte man sich ggf. noch ausführlichere und beispielhaft dargestellte therapeutische Möglichkeiten gewünscht – gemessen an der gewaltigen Gesamtschau wäre dies aber wahrscheinlich auch zu viel!

Wie eingangs erwähnt, erweist sich dieses Buch als ein Kompendium, ein Nachschlagewerk für alle, die mit Sprachstörungen zu tun haben. Auch wenn der Hauptduktus die pädagogische Zielrichtung vorgibt, so wird dieses Buch seinen Platz finden bei den Studierenden der Logopädie, der Sprachtherapie und der Sonderpädagogik sowie bei allen, die in der täglichen Arbeit mit Sprachstörungen konfrontiert sind – und so kann es insgesamt allen Interessierten in Theorie und Praxis sehr empfohlen werden.

Tilman Walther

Annelie-Frohn-Preis 2000

Von der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie e.V. und der Annelie-Frohn-Stiftung wird für das Jahr 2000 der Annelie-Frohn-Preis ausgeschrieben. Die Dotation beträgt 10.000,- DM. Der Preis wird vergeben für eine herausragende wissenschaftliche Arbeit zur Thematik "Förderung hör- und/oder sprachgestörter Kinder" oder zur Anschubfinanzierung eines auszuweisenden wissenschaftlichen Vorhabens hervorgehobener Qualität.

Bewerbungen sind bis spätestens zum 30.04.2000 einzureichen an den Präsidenten der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie e.V., Herrn Prof. Dr. E. *Kruse*, Abteilung Phoniatrie undPädaudiologie, Georg-August-Universität, Robert-Koch-Str. 40, 37075 Göttingen.

Vorschau

H.M. Straßburg: Zentrale Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern aus Sicht des Neuropädiaters.

J. Dürner, H. Schöler: Die Schülerschaft der Schulen für Sprachbehinderte in Baden-Württemberg – Ergebnisse einer Elternbefragung.

I.K. Krämer-Kiliç: Adolf Lambeck – ein strammer Nazi und verdienter Leiter einer Hamburger Sprachheilschule bis 1950?

K.D. Schuck: Professionalisierung sprachheilpädagogischer Arbeit im Zuge der Einrichtung von Förderzentren.

R. Kremin, E. Laue, A.-E. Storck-Jenniches: SPATZ – ein kollegiales Unterstützungssystem.

H. Hauschild: Das Sprachheilwesen in Hamburg zur Zeit des Nationalsozialismus.

Anzeigen

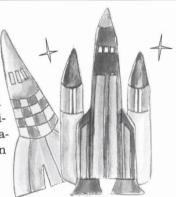


Stellenanzeigen erscheinen kostenlos auf unserer Homepage im Internet

www.verlag-modernes-lernen.de
E-Mail: info@verlag-modernes-lernen.de

Endlich da!

Wer sprechen lernt, muss über etwas reden können. Mondfahrer, Raketen und Planeten liefern Kindern jede Menge Sprechanlässe. Mit den "LingoMaps« fliegen Kinder zum Mond, landen auf Kokosinseln oder fahren mit dem Traktor die Ernte ein - und gleichzeitig wird Üben und Fördern zum Spielspaß. Die "LingoMaps« unterstützen spielend das Lernen schwieriger Laute und fördern die Mundmotorik. "LingoMaps« eignen sich hervorragend für die logopädische Therapie und zur Nachbereitung daheim. Ein Riesenspaß für jeden Anlass!



Li	ngo	Maps	I	- 3

801.1001.					
	Alter: 4 - 10	10 Bastel-/	Map 1: Wer hat die Kokosnuss?	Förderung der Mundmotorik	је Марре
	Spieler: I - 2	Spielbögen	Map 2: Drück den Trecker!	Förderlaute: TR/DR-Lautverbindungen	DM 16,80
		pro Mappe	Map 3: Luftikusse los!	Förderlaute: S-Laute	€ 8,60

Informationen und Bestellungen: LingoPlay, Postfach 25 03 24, D-50519 Köln, Tel 0221.310 43-17, Fax 0221.310 43-18

LING@PLAY

Spiel mit mir!

boldern! COBLENZER-SEMINARE

8.-15. Juli und/oder 15.-22. Juli 2000

Atem-, Stimm- und Sprechschulung

Erarbeitung und Vertiefung der Atemrhythmisch Angepassten Phonation AAP

Leitung: Prof. Dr. H.Coblenzer, Wien

Infos: Tagungszentrum Boldern, Postfach, CH-8708 Männedorf, Tel. 0041 1 921 71 11, tagungen@boldern.ch, www.boldern.ch

Seminar: "Phonologie"

Phonologische Betrachtungsweise kindlicher Aussprachestörung

Ort: Oberhausen

28., 29., 30. April 2000 / Teilnahmegebühr: 200.- DM (inklusive Seminarmaterial)

Ort: Köln

1., 2., 3. September 2000 / Teilnahmegebühr: 200.- DM (inklusive Seminarmaterial)

Referentin / Anmeldung: Dipl. Päd. Sabine Brill Von-Büllingen-Str. 46 b • 47495 Rheinberg

Tel / Fax: 0 28 43 - 160 160



Zentrum für angewandte Patholinguistik

Prof. Dr. Ria De Bleser, Prof. Dr. Jürgen Weissenborn, Potsdam Gutenbergstr.67, 14467 Potsdam(Veranstaltungsort)

Fortbildungen Frühjahr/Sommer 2000

NEU: TeilnehmerInnen, die in den neuen Bundesländern tätig sind, erhalten jetzt 15 % Ermäßigung auf den Seminarpreis

jetzt 15 %	Ermäßigung auf den Seminarpreis	
0607.05.00	Saskia Konopatsch: Phonologische Störungen im Spracherwerb: Diagnostik und Therapie	270,-
2021.05.00	Christina Kauschke: Entwicklungsprognose und Frühintervention bei Kindern mit verspätetem Sprechbeginn	280,-
1718.06.00	Amanda Crockett - Naini: Dysarthrophonie -"Back to Basics"	270,-
2425.06.00	Julia Siegmüller: Grundbegriffe der Grammatik und ihre Anwendung auf die Sprachtherapie	270,-
0203.09.00	Christa Maria Rothe und Dr. Heribert Wölki: Diagnostik und Therapie und bei neurologisch bedingten Schluckstörungen	270,-
2324.09.00	Julia Siegmüller: Möglichkeiten und Grenzen der Diagnostik und Therapie bei geistig behinderten Kindern	270,-
30.091.10.00	Henrik Bartels: Erworbene Dyslexien - Wege der Diagnostik und Therapie	270,-
0708.10.00	Bente von der Heide: LeMo - ein modellorientiertes Diagnostikverfahren	270,-

Die Veranstaltungen dauern jeweils am Samstag von 10 - 18 Uhr und Sonntag von 9 - 15 Uhr. **Anmeldungen** und **Information** bitte telefonisch unter **0331/9772932** oder **0170/8374412** oder per Email an

zapp-veranstaltungen@gmx.de.
Nähere Informationen zum ZaPP und den Seminaren erhalten Sie ebenfalls über Internet unter der Adresse

www.patholinguistik.de



Fachtherapeutin/Fachtherapeut Stimme

Eine 2-jährige berufsbegleitende Weiterbildung

Inhalte:

- Phoniatrie Physiologie und Pathophysiologie von Atmung, Stimmgebung und Artikulation
- Diagnostik aus phoniatrischer und logopädischer Sicht
- Praxisseminar Stimme welche Stimmtherapiemethoden gibt es, wie kann ich sie kombinieren?
- Stimme und Beruf einschließlich der Arbeit an der eigenen Stimme
- Stimmtherapie bei Kindern
- Fallbesprechungen
- Referate
- Fakultative Seminare für Stimmtherapie bei Kindern, Laryngektomiepatienten, Dysarthrophonie, funktionale Stimmtherapie etc.

Fordern Sie ausführliche Informationen an!

Fortbildungen im Bereich Kindersprache:

- Phonologische Störungen bei Kindern
- Therapie bei Dysgrammatismus
- Poltern
- Diagnostik und Therapie des Lexikons und der Semantik bei Kindern
- Störungen des Schriftspracherwerbs

Alle Seminare finden in Kassel statt.

Nähere Informationen und Anmeldung: ORCA GbR, Uhlenhorststr. 23 b, 34132 Kassel, Tel. 0177-7446602, Fax 0561-4001300 email:hild@orcaline.de

Oder besuchen Sie uns im Internet unter

www.orcaline.de

Seminar:

Neurofunktionelle Reorganisation, Teil II "Legasthenie",

Lern- und Schreibstörungen, wie z.B. Dyskalkulie, Dysgrammatismus, Dysgraphie, Anwendung der spezifischen Padovan-Übungen und 12 Sinne nach Rudolf Steiner

Referentin: Frau Beatriz Padovan

Ort: Bürgerzentrum "Engelshof" in Köln-Porz-Westhoven, Oberstr. 96 Zeit: 19. Oktober bis 22. Oktober 2000, 9.00 Uhr - 16.30 Uhr

Teilnahmegebühr: 760,- DM

Anmeldung: Sprachtherapiepraxis

Maria Rodenacker, z.Hd. Frau Vera Loman Dürerstr. 3, 53859 Niederkassel Tel.: 02208/910600 Fax: 02208/912248

www.sprachtherapie.net sprachtherapie@sprachtherapie.net

Wir suchen eine/n nette/n engagierte/n

Dipl. SprachheilpädagogIn

für die Therapie von Kindern in den Bereichen SEV, Stottern und logopädische Rehabilitation mehrfach behinderter Kinder.

Wir freuen uns auf Ihren Anruf!

Sprachheilpraxis Susanna Wagener Spichernstraße 1 27570 Bremerhaven

Telefon: 0471-34033 oder 0471-290779

Bei Bedarf kann Ihnen auch eine kleine Wohnung kostengünstig zur Verfügung gestellt werden.



Die Neurologische Universitätsklinik (Klinikdirektor Herr Prof. Dr. Hennerici) sucht zum nächstmöglichen Zeitpunkt zur Mitarbeit auf der neu eingerichteten Schlaganfallstation eine/n

LOGOPÄDEN/LOGOPÄDIN

Die Stelle ist grundsätzlich teilbar.

Ihr Profil:

- · Abgeschlossene Berufsausbildung als Logopäde/Logopädin
- Kreativität und Aufgeschlossenheit, Interesse an wissenschaftlichen Fragestellungen
- Aktivierender und liebevoller Umgang mit den Patienten sowie Einfühlungsvermögen und Verantwortungsbewußtsein
- · Berufserfahrung wünschenswert, jedoch nicht Voraussetzung

Unser Angehot

- · Ein anspruchsvoller und abwechslungsreicher Arbeitsplatz
- · Gute interdisziplinäre Zusammenarbeit
- Vergütung nach den Bestimmungen des Bundes-Angestelltentarifvertages (BAT)
- · Zur Zeit beitragsfreie zusätzliche Altersversorgung

Wir setzen uns für gleiche Chancen von Frauen ein. Deshalb sehen wir Bewerbungen von Frauen mit besonderem Interesse entgegen.

Für Informationen steht Ihnen unsere Mitarbeiterin, Frau Lombardo, Telefon-Nr. 0621/383-2284 zur Verfügung. Fragen in fachlicher Hinsicht werden Ihnen gerne von Herrn Priv.-Doz. Dr. Daffertshofer, Neurologische Universitätsklinik, Telefon 0621/383-3202, beantwortet.

Ihre Bewerbung mit den üblichen Unterlagen richten Sie bitte unter der Kennziffer 612 bis 05.05.2000 an:

Klinikum Mannheim gGmbH • Universitätsklinikum Geschäftsbereich VD-Personal • 68135 Mannheim

Odeborn-Klinik

Hinterm Schloßpark • 57 319 Bad Berleburg

Telefon: (0 27 51) 8 20 Telefax: (0 27 51) 82 19 99



Klinik für Neurologische Rehabilitation und Innere Medizin Ärztlicher Direktor: Dr. med. R. Baum

Die Odeborn-Klinik verfügt über 291 Betten, sie gehört zur Unternehmensgruppe der Wittgensteiner Kliniken Allianz GmbH, Bad Berleburg, einem der renommiertesten Anbieter von Gesundheitsdienstleistungen. Bei uns leistet ein engagiertes und verantwortungsbewußtes Team aktiven Dienst an Menschen, die nach unterschiedlichen neurologischen Erkrankungen eine erstklassige Reha-Medizin benötigen.

Für die Tätigkeit in der stationären Neurologie (Aphasien, Dysarthrien, Stimmstörungen) suchen wir zum nächstmöglichen Eintrittstermin

Logopäden/-innen

und

Sprachtherapeuten/-innen

Es erwartet Sie eine vielseitige, interessante und selbständige Tätigkeit in einem interdisziplinären Team von Sprachtherapeuten, Ärzten, Physiotherapeuten, Ergotherapeuten, Psychologen und Pflegepersonal. Berufserfahrung ist wünschenswert, jedoch keine Voraussetzung. Für die bilinguale Therapie türkischer Patienten suchen wir auch Therapeuten, die über gute Kenntnisse in der türkischen Sprache verfügen.

Wir wünschen uns MitarbeiterInnen, die Interesse an selbständigem Arbeiten, die dazu notwendige Eigenverantwortung und Initiative sowie genügend Offenheit mitbringen, um im sprachtherapeutischen Team Erfahrungen zu sammeln und zu lernen.

Unsere Klinik bietet unter anderem eine übertarifliche Vergütung (in Anlehnung an den BAT), umfassende Sozialleistungen (z. B. betriebliche Altersversorgung, unternehmenseigene Kindertagesstätten) sowie vielfältige Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Bei der Wohnungssuche sind wir gerne behilflich.

Bitte richten Sie Ihre Bewerbung an die kaufmännische Direktorin, Frau Rasche. Für weitere Fragen steht Ihnen die Abteilungsleiterin, Frau D'Hondt, gerne unter der Durchwahl (0 27 51- 82 12 89) zur Verfügung.

Eine Klinik der

Wittgensteiner

Kliniken Allianz

Bad Berleburg · Bad Ems · Bad Grönenbach · Bad Krozingen · Brandenburg · Diez · Hagen · Hattingen · Horumersiel · Leezen · Ostseebad Prerow · Pulsnitz

Berufsgenossenschaftliche Unfallklinik Murnau



Bei Erweiterung des Stellenplans und Vertretung während des Erziehungsurlaubs (bis 31.10.2002) sind an der **Neurologischen Abteilung** 2 Stellen für

Logopädinnen/Logopäden

zum 01.04.2000 bzw. sofort zu besetzen.

Das Aufgabengebiet umfaßt die Behandlung aphasischer und dysarthrischer Störungen bei Patienten nach Schädel-Hirn-Trauma einschließlich Frührehabilitation.

Vergütung erfolgt gemäß BG-AT, incl. Urlaubsgeld und Weihnachtszuwendung, preisgünstiges Mittagessen, ggf. Unterbringung in einer Personalwohnung.

Murnau liegt in reizvoller Umgebung am Staffelsee im oberbayerischen Alpenvorland zwischen München und Garmisch-Partenkirchen, bietet entsprechend vielfältige Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung, weiterführende Schulen sind am Ort.

Ihre schriftliche Bewerbung mit den üblichen Unterlagen wird innerhalb von 4 Wochen nach Erscheinen erbeten an:

Herrn Dr. med. Lothar Nusselt Chefarzt der Neurologischen Abteilung der BG-Unfallklinik Murnau Postfach 1431, 82414 Murnau

Diakoniewerk Essen

Gemeinnütziger Träger von Einrichtungen und sozialen Diensten der Jugend-, Behinderten-, Wohnungslosen- und Altenhilfe



In unserer Integrativen Kindertagesstätte "Lummerland" werden 55 Kinder betreut. Zur Unterstützung des Teams und zur Förderung der behinderten Kinder suchen wir zum baldmöglichsten Zeitpunkt eine/n

Logopädin/Logopäden.

Wir wünschen uns eine/n Mitarbeiterin/Mitarbeiter, die/der folgende Voraussetzungen erfüllt:

- 1. Therapeutische Fachausbildung
- 2. Teamfähigkeit
- 3. Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit den Eltern
- 4. Engagement und Flexibilität
- Bereitschaft, sich in das integrative Konzept der Einrichtung einzubinden.

Wir bieten:

- 1. ein multiprofessionelles motiviertes Team
- 2. eine interessante und verantwortungsvolle Tätigkeit
- eine neu gestaltete und eingerichtete Kindertagesstätte, die im Februar 1998 eröffnet wurde
- Möglichkeit zur Mitwirkung an der Weiterentwicklung der integrativen Konzeption
- Vergütung nach BAT-KF einschließlich aller damit verbundenen Sozialleistungen

Wir freuen uns auf Ihre aussagefähige Bewerbung unter Angabe Ihrer Konfession zu richten an:

Diakoniewerk Essen, Geschäftsstelle im Haus der Diakonie, Bergerhauser Straße 17, 45136 Essen, telefonische Auskunft erteilt Frau Konze, Telefon: 02 01/85 86 053.

Ich suche für unsere schönen Praxis in Mosbach und Buchen (zwischen **HD - HN - Würzburg**) weitere

Logopädinnen/Logopäden Sprachtherapeutinnen/Sprachtherapeuten

(gerne auch mit Berufserfahrung für Teilhaberschaft)

Wir wünschen uns für unser Team:

offene, kooperative und engagierte Mitarbeiter/innen, die wie wir versuchen, die Ganzheitlichkeit in den Mittelpunkt der Therapie zu stellen und Spaß an der Arbeit haben.

Wir bieten:

- · Praxengemeinschaft Logopädie Ergotherapie
- interdisziplinäres Team, insges. 14 Therapeuten (auch Psychologe)
- · einen "guten Ruf"
- tolle Räumlichkeiten, Seminar- und Gruppenraum (insges. 500 gm)
- eine gute Arbeitsatmosphäre mit duften Kollegen
- selbstständiges Arbeiten regelmäßige Teams
- gute Bezahlung
- Urlaubs-, Weihnachtsgratifikation
- Fortbildungszuschuss und bezahlte Tage
- Einarbeitung für BerufsanfängerInnen
- · alle Störungsbilder, Spezialisierung möglich
- Sekretariat u.v.m

Wir freuen uns auf Sie! Isis

Institut für Kommunikation, Wahrnehmung und Bewegung

Praxis für Logopädie, Jasmin Över Am Henschelberg 13-15, 74821 Mosbach Tel.: 0 62 61 / 25 51



Bernd-Blindow-Schulen

Für den Aufbau einer med.
Berufsfachschule in Bückeburg
und Hannover suchen wir für
Unterrichtsveranstaltungen und logopädische
Behandlungen (Praxisbetrieb)
haupt- und nebenberufliche

Lehr-Logopäden/innen

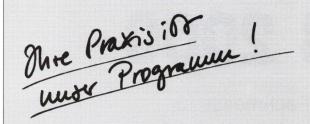
mit beruflicher Erfahrung und pädagogischem Geschick.

Herminenstr. 18, PF 20 01 64, 31669 Bückeburg

Telefon: 0 57 22 / 9 50 50

Anzeigenschluß für Heft 3/2000 ist der 3. Mai 2000

Logopäde mit langjähriger Erfahrung, sucht Mitarbeit in Praxis oder Einrichtung. PLZ-Gebiet 32, Teilzeit-, evtl. Halbtagsstelle erwünscht. Zuschriften bitte unter SP 00201 an den Verlag.



Verstehen, Beobachten und gezieltes Fördern von LRS-Schülern

Ein Leitfaden für die Praxis von Einzelförderung, LRS-Kleingruppenarbeit und Prävention im differenzierenden Erstlese- und Schreibunterricht

von Klaus Kleinmann



Wenn ein Kind auf dem Gebiet der Schriftsprache versagt, ist es unerläßlich, die Ursachen dafür zu kennen, um ihm möglichst gezielt helfen zu können. Methoden der genauen Beobachtung werden hier ausführlich und praxisnah vorgestellt. Aus den Ergebnissen läßt sich dann mit Hilfe dieses Buches ein spezifischer Förderplan erarbeiten, und zwar für schulische LRS-Gruppen wie auch für die außerschulische Einzelförderung. Das breite Repertoire der vorgeschlagenen Arbeitsformen kann im Sinne von Prävention und Integration oft auch im Regelunterricht angewendet werden.

2., verb. Aufl. 2000, 368 S., Format 16x23cm, br, ISBN 3-86145-205-7, Bestell-Nr. 8015, DM 42,00

Schreiben und Lesen sicher lehren und lernen

Informationen für Eltern und Lehrer

hrsgg, von Peter Haase

Dieses Buch stellt dar, welche sinnes- und sinnesinformations-bedingten und seelischen Störfaktoren Lernprozesse erschweren oder gar verhindern, wenn sie nicht erkannt werden • Wie solche Störfaktoren zum Teil schon vor der Einschulung erkannt und angegangen werden können • Mit welchen Mitteln schon um die 18. bzw. 25. Grundschulwoche Hinweise auf kritische Lernentwicklungen gewonnen werden können und was dann zu tun ist • Welche Möglichkeiten Eltern und Lehrkraft haben, dem Kind beim Überwinden von Störfaktoren zu helfen • Wo sonst Hilfe zu holen ist, damit das Kind in den ersten beiden Grund-



schuljahren erfolgreich das Lesen lernt • Was unumgänglich ist, damit ein in seinem ersten und zweiten Schulbesuchsjahr versagendes Kind zügig aufholt • Wie Lernstörungen zeigende Kinder vor dem Abgleiten in psychosoziale Teufelskreise bewahrt werden können • Wie moderne Medien (Computerprogramme, technische Hilfen) auf ihre Brauchbarkeit geprüft werden können.

Juli 2000, ca. 520 S., Format 16x23cm, geb., ISBN 3-86145-186-7, Bestell-Nr. 8016, DM 39,80 bis zum Erscheinen, danach DM 49,80

Portofreie Lieferung auch durch die Versandbuchabteilung des:



verlag modernes lernen borgmann publishing

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

REHAB 2000

11. Internationale Fachmesse für Rehabilitation, Pflege und Integration

Besuchen Sie uns im Internet! www.rehab-2000.de

Nürnberg

06. - 09. September 2000

Die REHAB ist das Forum für:

- behinderte Menschen und deren Angehörige
- alle Berufe in Rehabilitation und Pflege
- Hersteller und Vertreiber von Hilfsmitteln
- Berufs- und Behindertenverbände

Besuchen Sie die REHAB 2000 in Nürnberg

- die Messe für mehr Lebensqualität.

Wir senden Ihnen gerne weitere Informationen zur **REHAB 2000.** Füllen Sie einfach den Coupon aus und senden ihn an uns per Post oder Fax zurück!

Name:		Vorname:
Firma:		
Straße:		
PLZ:		Ort:
	Bitte senden Sie mir Informationen für:	
	Aussteller	Besucher

inter Service BORGMANN® GMBH

Hohe Str. 39 • D 44139 Dortmund Tel.: 0231/12 80 10 • Fax: 0231/12 80 09 e-mail: info@rehab-2000.de • www.rehab-2000.de



Preisausschreiben Katalog 2000

In unserem Katalog 2000 baten wir Sie um die Wahl der

schönsten Buchumschläge aus unserem Programm.

Herzlichen Dank für die zahlreichen Rücksendungen! Ihre acht Favoriten haben wir hier abgebildet.

Die 10 Gewinnerinnen des Preisausschreibens wurden gezogen und sind bereits benachrichtigt:

- A. Brandt, Paderborn
- B. Göppert, Augsburg
- S. Handzsuj, Reinfeld
- S. Hohlfeld-Sinz, Ohlsbach
- K. Janßen, Hannover
- S. Lehnen, Krefeld
- Sh. Leuthold, Nordhausen
- M. Rasmussen, Flensburg
- A. Stegmann, Fürstenwalde
- B. Zawija, Schmiedeberg

Herzlichen Glückwunsch!



Die schönsten Buchumschläge • von Ihnen gewählt •











um den Mund







verlag modernes lernen borgmann publishing

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

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

verlag modernes lernen Hohe Str. 39 • D - 44139 Dortmund PVSt, Deutsche Post AG, "Entgelt bezahlt", K 11772

Da kann man sagen ...



Bei diesem neuen Spiel ist nicht nur die Form des "Spielfeldes" ungewöhnlich: Die achteckigen Tafeln lassen sich nach Belieben zu einem längeren oder kürzeren "Wurm" zusammenbauen.

Auf diesem "Wurm" wird nun ein Würfelspiel gespielt, in dessen Verlauf verschiedene grammatikalische Aufgaben zu lösen sind. Die Übungsbereiche (Substantive mit Artikel, Plural, Adjektive, Präpositionen, einstellige und zweistellige Verben) können dabei gezielt ausgewählt

Jede der Spieltafeln steht außerdem für einen semantischen Bereich (Kindergarten, Schule, Bauernhof, Baustelle).

Wer?Wie?Was? ist vielseitig, bunt, unterhaltsam, ungewöhnlich und abwechslungsreich - kurz: eine langersehnte Bereicherung für die Dysgrammatismus-Therapie.

- · 220 bunte Spielkarten
- · großer TROLLI-Holzwürfel
- · Farb- und Zahlenwürfel
- · 6 achteckige Spieltafeln
- · zahlreiche Spielmöglichkeiten
- · Spielen im semantischen Kontext
- · gezieltes Auswählen der Bereiche



Bestellungen richten Sie bitte an: Trialogo Verlag · Pf. 102117 · D - 78421 Konstanz · Tel: 0800/8742564 · Fax: 0800/5646329

.. was man will!