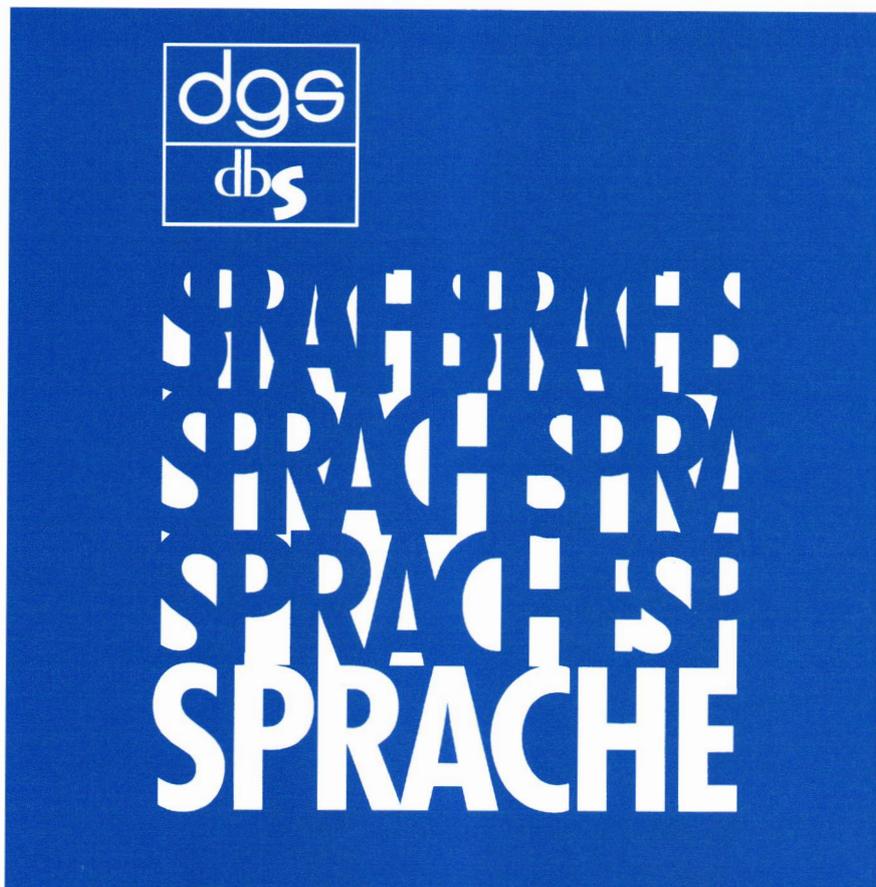


Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik



Roswitha Romonath, Rostock
Schule als Sprachlernort –

Sprachstörungen als Lernschwierigkeiten

Christian Harnischmacher, Siegen

**Eine Evaluationsstudie zur auditiven Wahrnehmungsförderung durch
computergestützte Lernsituationen bei sprachbeeinträchtigten Kindern**

Martina Schröter, Köln

**Freizeitverhalten und familiäre Sozialisationsbedingungen sprach-
behinderter und nichtsprachbehinderter Grundschulkinder im Vergleich**

4

2001

46. Jahrgang/August 2001

ISSN 0584-9470

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



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

Landesgruppen:

Baden-Württemberg:

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

dbS • Eva-Maria von Netzer, Eschbacher Str. 17, 79761
Waldshut, Tel.: 0 77 51 / 55 45

Bayern:

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

dbS • Elisabeth Pannach M.A., Ansprenger Str. 25,
80803 München, Tel.: 089 / 30 72 44 72 (Mo. 9-12 Uhr),
Fax: 089 / 30 72 44 74

Berlin:

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

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

Brandenburg:

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

dbS • Dr. Eva Seemann, Großstr. 8, 14929 Treuenbriet-
zen, Tel.: 03 37 48 / 7 00 00

Bremen:

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

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

Hamburg:

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

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

Hessen:

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

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

Mecklenburg-Vorpommern:

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

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

Niedersachsen:

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

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

Rheinland:

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

dbS • Petra Simon, Geriatisches KH Elbroich,
Am Falder 6, 40589 Düsseldorf,
Tel.: 02 11 / 7 56 02 41

Rheinland-Pfalz:

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

dbS • Heike-Dagmar Heymann, Im Schönefeld 26, 55543
Bad Kreuznach, Tel.: 06 71 / 8 96 52 74

Saarland:

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

dbS • Heike-Dagmar Heymann, Im Schönefeld 26, 55543
Bad Kreuznach, Tel.: 06 71 / 8 96 52 74

Sachsen:

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

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

Sachsen-Anhalt:

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

dbS • Beate Weber, Bernburger Str. 21, 06108 Halle,
Tel.: 03 45 / 5 32 39 11

Schleswig-Holstein:

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

dbS • Annette Grafts, Grossflecken 13-15, 24534 Neu-
münster, Tel.: 0 43 21 / 48 88 85

Thüringen:

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

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

Westfalen-Lippe:

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

dbS • Iris Knittel, Elberfelderstr. 68, 58095 Hagen,
Tel.: 0 23 31 / 2 11 15

Geschäftsstellen:

dgs

Goldammerstraße 34, 12351 Berlin

Telefon: 0 30 / 6 61 60 04

Telefax: 0 30 / 6 61 60 24 oder 6 01 01 77 (Schule Bielfeld)

dgs-Homepage: www.dgs-ev.de

Email-Adresse: info@dgs-ev.de

dbS

Goethestr. 16, 47441 Moers

Tel.: 0 28 41 / 98 89 19, Fax: 0 28 41 / 98 89 14

Adresse für Mitgliederverwaltung:

dbS-Homepage: www.dbs-ev.de

Email-Adresse: info@dbs-ev.de

Die Sprachheilarbeit

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für
Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)
Verlag, Anzeigenverwaltung und
Abonnementbestellungen:

 verlag modernes lernen - Dortmund

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

Anzeigen

Unterlagen bitte an den Verlag senden. Gültig ist
Preisliste Nr. 4/2000. Anzeigenleiter: Gudrun Nucaro,
Jasmin Borgmann.

Anzeigen: 02 31/12 80 11, Fax: 02 31/9 12 85 68
Druck: Löer Druck GmbH, Dortmund

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

Impressum

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

Redaktion

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

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

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

Mitteilungen der Redaktion

In der Sprachheilarbeit werden Untersuchungen, Abhand-
lungen und Sammelreferate veröffentlicht, die für die
Sprachbehindertenpädagogik relevant sind. Manuskripte
sind unter Beachtung der im Heft 1 eines jeden Jahrgangs
niedergelegten Richtlinien in dreifacher Ausfertigung an
einen der Redakteure zu senden. Die in der Sprachheilar-
beit abgedruckten und mit dem Namen der Autoren ge-
kennzeichneten Artikel stellen deren unabhängige Mei-
nung 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 Sprach-
heilpädagogik 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 vor-
liegende Nachsendungsadresse dem Verlag unaufgefor-
dert mitteilt, damit eine ordnungsgemäße Auslieferung
gewährleistet ist.

Copyright

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

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

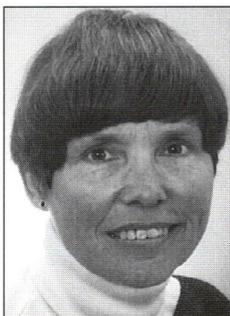
Inhalt

4

2001

<i>Susan Schelten-Cornish, Pfaffenhofen</i>	
Zwei Welten _____	154
<i>Roswitha Romonath, Rostock</i>	
Schule als Sprachlernort – Sprachstörungen als Lernschwierigkeiten _____	155
<i>Christian Harnischmacher, Siegen</i>	
Eine Evaluationsstudie zur auditiven Wahrnehmungsförderung durch computergestützte Lernsituationen bei sprachbeeinträchtigten Kindern _____	164
<i>Martina Schröter, Köln</i>	
Freizeitverhalten und familiäre Sozialisations- bedingungen sprachbehinderter und nichtsprach- behinderter Grundschulkindern im Vergleich _____	170
<i>Jochen Donczik, Volkmar Clausnitzer, Emmerting</i>	
Wird die taktil-kinästhetische Wahrnehmung als Element des Ursachengefüges von Lese- Rechtschreibschwächen vergessen? _____	179
<i>Aktuelles:</i>	
dbs – Beruf und Politik im Verband _____	191
<i>Medien</i>	193
<i>Termine</i>	197
<i>Vorschau</i>	197

46. Jahrgang/August 2001 **dgs/dbs** ISSN 0584-9470



Susan Schelten-Cornish, Pfaffenhofen

Zwei Welten

Es gibt zwei Welten in der Sprachheilpädagogik: Wissenschaft und Praxis. Die Wissenschaft redet **über** oder – auf Fortbildungen – **zu** der Praxis. Die Praxis redet – zuweilen lästerlich – **über** die Wissenschaft. Reden sie miteinander? Seltenst. Weiterentwicklungen, die aus der Wissenschaft stammen, werden kaum umgesetzt, denn ihre Umsetzung bleibt alleiniges Problem der Praxis. Weiterentwicklungen, die aus der Praxis stammen, gehen meistens mangels Verbreitung verloren. Welche Ironie: Die Weiterentwicklung der Sprachheilpädagogik ist durch fehlende Kommunikation verkümmert. Gleichzeitig wächst der Druck auf alle Sparten unseres Berufes. Dies ist eine Zeit des Wandels. Der Luxus der getrennten Welten ist unhaltbar geworden.

Was ist denn Zusammenarbeit? Es gibt sicherlich viele Möglichkeiten, aber nur eine Voraussetzung: es müssen Vertreter der Wissenschaft **sowie auch** der Praxis gleichberechtigt aktiv an einer Weiterentwicklung arbeiten, bevor man von Zusammenarbeit sprechen kann. Die Bereicherung muss **gegenseitig** sein. Nur ein Beispiel: Eine Neuentwicklung entsteht aus Wissenschaft oder Praxis. Sie wird mit Vertretern der anderen „Welt“ zur Erprobung weiterverarbeitet. In der Praxis wird sie eingesetzt, wobei die Wissenschaft beobachtet, berät und evaluiert.

Wie man unten beim frei zitierten Faust nachlesen kann, hat sich bereits *Goethe* mit ähnlichen Problemen befasst. Wenn ein Problem seit über 200 Jahren besteht, so ist es Zeit, etwas Bewegung in die Sache hineinzubringen!

Habe nun ach! Logopädie, Pädagogik und Medizin,

Und leider auch Psychologie
Durchaus studiert, mit heißem Bemühn.

Da steh' ich nun, ich armer Tor!
Und bin so klug als wie zuvor;

Zwar kann ich Lispeln (meist) kurieren

Doch selbst dies kann zum Biest mutieren.

Kommt dann dysarthrisch Aphasie
So Hand in Hand mit Dyspraxie,
Ein Stotterer, noch dysgrammatisch,
Mutisten, dazu sehr apathisch,
Autisten, kaum kommunizierend,
Die Eltern, auf Erfolge stierend...

Das alles muss man wissen, können!
Es will mir schier das Herz verbrennen.

Drum bild' ich mich nun auch noch fort.

Fahr' nach Berlin, wo dann vor Ort
Die Wissenschaftler wohl uns sagen
Was neu ist, dass wir nicht verzagen.
Trägt doch Verstand und rechter Sinn
Mit wenig Kunst sich selber vor!

Doch muss erkennen, eh' der Tag verklungen

Manch' Wissenschaftler nur für sich gesungen

Das Lied der Weisheit. Wohl nicht alle!

Doch viel genug, für sich allein zu lehren

Da vorne stehen, und nicht, uns zu bekehren.

Die Praxiswelt ist ihnen nicht verschlossen,

Doch wenig wert. Sie forschen unverdrossen.

Welch Schauspiel! Aber ach! Ein Schauspiel nur!

Wo fass' ich dich, unendliche Natur?
Es möcht' kein Hund so länger leben.
Drum hab' ich mich der Magie ergeben:

Was ist nun Praxis? Frag' nicht dumm:
Wenn's geht und keiner weiß warum.

Ich weiß auch, was ist Theorie:
Wenn's gehen soll, und geht doch nie!

Zwei Welten führen, ach! zu meiner Frust,

Die eine will sich von der anderen trennen:

Die eine hält, in treuer Praxislust
An Therapie/An Unterricht mit eigenen Kumpanen

Die andre hebt gewaltsam sich vom Dust

Zu den Gefilden hoher Ahnen.

O gibt es Geister in der Luft,
Die zwischen Theorie und Praxis schweben,

So steigt nieder aus dem goldnen Duft
Und führt zusammen dies' getrenntes Leben!

Susan Schelten-Cornish

frei nach

Johann Wolfgang von Goethe
Faust, 1. Teil



Roswitha Romonath, Rostock

Schule als Sprachlernort – Sprachstörungen als Lernschwierigkeiten¹

1. Einleitung und historischer Rückblick

Der traditionelle Gegenstandsbereich der Sprachheilpädagogik in Theorie und Praxis war und ist auch heute noch in der pädagogisch-therapeutischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Sprachbehinderungen im Kontext der Schule zu sehen. Bereits in den historischen Anfängen einer sprachheilpädagogischen Fachdisziplin erwuchs die Erkenntnis, dass Sprachstörungen keine isolierten Phänomene darstellen, die primär als klinische Kategorien einzuordnen sind, sondern in Wechselwirkung mit anderen Bereichen der sozialen und personalen Entwicklung stehen und relevante Auswirkungen auf das schulische Lern- und Leistungsverhalten der Betroffenen haben können. Sprachstörungen wurden damit zu einer pädagogischen Kategorie.

Schule wurde infolgedessen als ein Lernort wahrgenommen, der einerseits erfolgreiches sprachliches Lernen für die Erlangung von Schulabschlüssen voraussetzte, andererseits aber unter Einbeziehung sprachtherapeutischer Hilfen – auch das sprachliche Lernen durch Erziehungs- und Bildungsprozesse befördern konnte. Schulische Fragestellungen prägten daher neben sprachpathologischen Aspekten die Fachdiskussionen der damaligen Zeit.

So konstatierte *Hansen* (1930, 74) bereits im Jahr 1929 in Halle auf dem ersten deutschen Fachkongress der Vorläuferorganisation der dgs – der Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik, dass „Sprachbeschwerden (...) bedeutend zum Zurückbleiben in der Schule wie in der geistigen Entwicklung überhaupt beitragen“ können. In seinem im gleichen Jahr (1929) veröffentlichten Buch „Die Problematik der Sprachheilschule in ihrer geschichtlichen Entwicklung“ belegt *Hansen* diese Behauptung durch eindrucksvolle Daten über die Sitzenbleiberquote bei Sprachbehinderten. So wurden in Berlin im Jahre 1917 von 1408 Stotterern weniger als die Hälfte regelmäßig versetzt; nahezu 53 % wiederholten dagegen eine Klasse einmal oder mehrmals. Von 912 Stammlern mussten sogar 61 % ein- oder mehrmals eine Klassenstufe wiederholen. Im Durchschnitt aller Schulkinder lag dagegen in Berlin die Wiederholungsquote damals nur bei 11 %.

Auch wenn das Problem der Klassenwiederholungen bei Sprachbehinderten sich seit langem nicht mehr ganz so dramatisch darstellt – wie eigene Erhebungen belegen (*Romonath* 2000) – so stellte *Knura* 1973, d.h. mehr als 40 Jahre nach der Tagung in Halle dennoch eindringlich fest, dass sprachgestörte Kinder zumeist lerngestörte Kinder sind, die „in die Gefahr laufen, in ihrer schulischen Laufbahn nicht die Entwicklung zu nehmen, die ihrem individuellen Anlagepotential entspricht, weil die Vielschichtigkeit ihrer Behinderung häufig nicht erkannt wird“. Aus aktueller Sicht ließe sich hinzufügen,

dass weitere Ursachen darin liegen könnten, dass wir auch heute trotz erweiterter linguistischer und psycholinguistischer Erkenntnisse nur in bescheidenen Ansätzen verstehen, welche hochkomplexen, integrativen und sich stetig verändernden sprachlichen Leistungen Kinder und Jugendliche zu erbringen haben, wenn sie die mit jeder Klassenstufe steigenden inhaltlichen und sozialen Unterrichtsansforderungen erfolgreich bewältigen wollen.

Eine Sichtung der damaligen Veröffentlichungen zeigt, dass die Sprachheilpädagogik sich bis Mitte der 80-er Jahre mit dem Lernort Schule und den beeinträchtigten Lernprozessen bei sprachgestörten Kindern und Jugendlichen theoretisch wie auch in empirischen Untersuchungen intensiv auseinandersetzte, um sprachheilpädagogisches Handeln in der Schule fachwissenschaftlich zu begründen. Ziel war eine bessere Anpassung sonderpädagogischer Maßnahmen an die pädagogischen Notwendigkeiten der betroffenen Kinder und Jugendlichen.

Diese Forschungsbemühungen, verbunden mit den Namen *Orthmann*, *Knura*, *Becker*, *Kanter* und auch *Braun* – um nur einige Namen zu nennen –, haben einerseits dazu beigetragen, das Selbstverständnis der Sprachheilpädagogik als Wissenschaftsdisziplin zu konsolidieren, andererseits aber auch den Auftrag der Schule, nämlich Erziehung, Bildung, Unterricht und Therapie bei Sprachbehinderten, als ihren traditionellen disziplinären Gegenstandsbereich fortzuschreiben.

¹ Überarbeitete Fassung eines Vortrags auf der 24. Arbeits- und Fortbildungstagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. in Berlin.

2. Aktuelle Forschungslage

Wer die wissenschaftlichen Fachpublikationen der letzten 15 Jahre verfolgt hat, der wird nicht umhin können, eine deutliche Abkehr vom Gegenstandsreich Schule und Unterricht zu konstatieren. Die Erweiterung des sprachheilpädagogischen Handelns auf außerschulische Bereiche, wie auf den Frühförderbereich, auf sprachtherapeutische Praxen und klinische Einrichtungen erforderten nun die wissenschaftliche Erarbeitung kontextangemessener Konzeptionen für eine sprachliche Entwicklungsförderung, störungsbezogene diagnostisch-therapeutische Interventionen, wie z.B. bei Schluckstörungen, und Konzeptionen zur Beratung, die auf eine Individualtherapie ausgerichtet sind. Die Ergebnisse dieser Forschungsbemühungen haben unsere Einsichten in die Natur von Sprachstörungsphänomenen und ihren Behandlungsbedarf vertieft. Insbesondere im Bereich der spezifischen Sprachentwicklungsstörungen haben sich unsere Erkenntnisse nicht zuletzt auch durch die Integration linguistischer und kognitions- wie entwicklungspsychologischer Perspektiven und Forschungsergebnisse deutlich erweitert und spezifiziert.

Wir wissen heute weit besser als früher, wie sich eine spezifische Sprachentwicklungsstörung auf den Strukturebenen Grammatik, Semantik und Phonetik darstellt, welche Bedingungen gestörter Informationsverarbeitung ihr potentiell zugrunde liegen und welche sprachtherapeutischen Ziele und Methoden zur Überwindung der Störung beitragen könnten.

Der sprech- und sprachpathologische Wissenszuwachs hat auch Einfluss auf das pädagogische Handeln in der Schule genommen. So haben wir genauere Kenntnisse über die Faktoren, die die abweichenden sprachlichen und kommunikativen Lernvoraussetzungen bei sprachgestörten Schülern und Schülerinnen begründen. Sie ermöglichen uns, ein differenzierteres Verständnis als bisher für die individuellen Lernprobleme zu entwickeln.

Die in den vergangenen Jahren konzipierten therapeutischen Ansätze und

Methoden, so z.B. die entwicklungsproximale Sprachtherapie (Dannenbauer/Künzig 1991), die Minimalpaartherapie (Hacker 1990) oder myofunktionelle Methoden (Kittel 1990) haben Eingang in die Individualtherapie in der Schule gefunden, die neben Erziehungs- und Bildungsprozessen unumstritten ebenso ein zentraler Bestandteil sonderpädagogischer Förderung ist. Wenn es aber um die Fragen geht, wie sich eine Sprachstörung im Einzelnen auf die Bearbeitung der im Unterricht geforderten curricularen Aufgaben auswirkt – so z.B. die Aufgabe, eine schriftliche Zusammenfassung relevanter Gedankengänge eines Geschichtstextes anzufertigen –, welche sprachstörungsbedingten Fehler dabei entstehen, welche abweichenden Lernprozesse und Lernstrategien diesen Fehlern zugrunde liegen und welche therapeutisch wirksamen Sprachlehrstrategien hier geeignet sein könnten, um die Betroffenen bei der Überwindung ihrer Lernprobleme zu unterstützen, so bieten die auf Individualtherapie gerichteten sprachpathologischen Einsichten und Methoden keine geeigneten Antworten.

Schul- und Unterrichtsforschung bilden heute in der Sprachheilpädagogik ein wenig bearbeitetes Feld. Die Aufgaben, die damit verbunden sind, können nur in einer langfristigen Perspektive gelöst werden. Im Folgenden sollen dennoch einige Aspekte beleuchtet werden, die für eine zukünftige theoretische und empirische Auseinandersetzung mit dem Sprachlernort Schule und sprachstörungsbedingten Lernschwierigkeiten relevant erscheinen.

Zunächst ist die Frage zu klären, welche Funktion die Schule bzw. der Unterricht bei der Aneignung sprachlicher Fähigkeiten übernimmt.

3. Schule als Sprachlernort aus der Sicht einer ökologischen Entwicklungskonzeption

Menschliche Entwicklung kann als Reifungsprozess, als Ergebnis der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt oder auch als ein Konstruk-

tionsprozess interpretiert werden (Bundschuh 1992; Montada 1995). In der Vorstellung einer ökologischen Entwicklungskonzeption (Bronfenbrenner 1981; Oerter 1987, 1995a) besteht die menschliche Entwicklung in der aktiven Aneignung neuer Umweltausschnitte und im Durchwandern von Settings. Unter Settings sind konkrete materielle und soziale Gegebenheiten eines bestimmten Umfeldes zu verstehen, wie z.B. der Kindergarten mit seinen Räumlichkeiten und einer konkreten Gruppe von Kindern und Erziehern.

In einem ökologischen Verständnis vollzieht das Individuum dann Entwicklungsschritte, wenn es neue Lebensräume kennenlernt und damit sein Wissen und Können – darin eingeschlossen auch sprachliche Kompetenzen und Fertigkeiten – spezifisch erweitert. In der Auseinandersetzung mit einem neuen Umfeld erwachsen dabei Entwicklungsaufgaben, die es als soziale und kulturelle Anforderungen in einer konkreten alltäglichen Situation zu bewältigen gilt.

Lebensräume und Settings sind an gesellschaftsspezifische Bedingungen und bestimmte Altersstufen gebunden. So besteht z.B. bei Kleinkindern im Lebensraum Familie eine Entwicklungsaufgabe darin, selbständig Essen zu lernen; bei jungen Erwachsenen dagegen liegt sie darin, einen Beruf zu ergreifen und die damit verbundenen Anforderungen zu bewältigen. Dabei bilden Entwicklungsaufgaben Lernziele, die einerseits durch gesellschaftliche Erwartungen von außen an das Individuum herangetragen werden, wie das Erlernen der Kulturtechniken, andererseits aber entsprechend individueller Bedürfnisse auch frei gewählt werden können, wie z.B. das Erlernen eines Musikinstruments. Verläuft dieser Lernprozeß erfolgreich, in dem die Ziele erreicht werden, so sind Entwicklungsfortschritte erkennbar, die sich im Erwerb von neuen umfeldspezifischen Kompetenzen und Fertigkeiten äußern.

Schule stellt in literalen Kulturen v.a. in der Kindheit und im Jugendalter ein solches altersspezifisches Setting, mit

vielfältigen inhaltlichen und psychosozialen Entwicklungsaufgaben dar (Oerter 1995b, Oerter/Dreher 1995). Wie erfolgreich sie bewältigt werden, hängt dabei von den Entwicklungspotentialen und -möglichkeiten des Individuums, von der Art und Struktur der Entwicklungsanforderungen und von der Qualität der dabei ablaufenden Lernprozesse ab. Nicht zuletzt determinieren auch die Lehrstrategien und die schulischen Entwicklungshilfen, die das Kind dabei erfährt, das Erreichen der Entwicklungsziele.

Die Schule stellt zweifelsohne vielfältige curriculare und soziale Entwicklungsaufgaben, wie z.B. mathematische Berechnungen anzustellen, geschichtliche Kenntnisse zu erwerben oder Peerbeziehungen aufzubauen. Der Spracherwerb bildet einen Teil dieser Entwicklungsaufgaben. Er ist verbunden mit vielschichtigen, stetig komplexer werdenden schulischen Leistungen, die sich auf Inhalt, Form und Funktion von Sprache beim Sprechen, Verstehen, Lesen und Schreiben gleichermaßen beziehen. Darin ist auch die soziale Aufgabe eingeschlossen, mit Mitschülern und Lehrkräften in Beziehung zu treten und wechselseitig über Erlebtes, Erfahrenes und Gedachtes in konkreten räumlich-zeitlichen Situationen, wie z.B. im Unterrichtsgespräch, in der Partnerarbeit und in Gruppendiskussionen zu kommunizieren. Mit der Übernahme der Rolle des Schülers oder der Schülerin bei Eintritt in die Schule müssen diese sprachlichen Anforderungen, die primär durch die Rahmenpläne der verschiedenen Schulstufen und Schularten von außen gesetzt sind, als Entwicklungsaufgaben übernommen und als individuelle Entwicklungsziele in einer bestimmten Zeit bearbeitet und bewältigt werden.

Zur Konkretisierung sollen einige wenige Beispiele aus Rahmenplänen herangezogen werden.

So fordern die Rahmenpläne Deutsch von Mecklenburg-Vorpommern der Orientierungsstufe (1996, 7-9) bzw. der Haupt- und Realschule (1999, 10-11) folgende Leistungen:

5. Klasse:

Mündliche Kommunikation

- Führen von Gesprächen
- Mündliches Erzählen, Nacherzählen, Erzählen eigener Erlebnisse
- Mündliches Berichten

Schriftliche Kommunikation

- Schreiben kurzer Mitteilungen in Form von Karten und Briefen
- Schriftliches Berichten über besondere Vorfälle oder Ereignisse
- Schriftliches Beschreiben von Gegenständen und Lebewesen, von einfachen beobachtbaren Vorgängen

8. Klasse:

Mündliche Kommunikation

- Interviewen
- Erarbeiten und Halten von Kurzvorträgen
- Spielen von selbsterarbeiteten Texten

Schriftliche Kommunikation

- Schreiben formalisierter Texte an Institutionen
- Aufbauen einer linearen Argumentation
- Anfertigen von journalistischen Texten

Zweifelsohne handelt es sich bei diesen Lernaufgaben beider Klassenstufen um höchst komplexe und anspruchsvolle Leistungen, die ein differenziertes sprachliches Wissen und Können voraussetzen und dabei Weltwissen wie auch kognitive und pragmatische Fähigkeiten einschließen. Sie verlangen weit über das einzelne Wort und über den einzelnen Satz hinausgehende Diskursfähigkeiten und mündliche wie schriftliche Leistungen, die die Textebene betreffen. Vergleichend betrachtet fordern sie eine kontinuierliche und stetige Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten im Verlauf der Schulzeit.

Aus entwicklungsökologischer Perspektive bedarf es solcher differenzierter sprachlichen Anforderungen und kommunikativen Herausforderungen

als Motor des Lernens, damit Entwicklungspotentiale und Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums ausgeschöpft werden und Entwicklungsschritte sich in allen Bereichen sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten vollziehen können.

Beeinträchtigte Lernvoraussetzungen und gestörte Lernprozesse, wie sie bei Sprachgestörten in unterschiedlichster Weise vorliegen, werden demgemäß auch nur in ihrem vollen Umfang und Ausmaß ersichtlich, wenn die Bewältigung breitgefächerter sprachlicher Entwicklungsaufgaben zum Beobachtungsgegenstand wird.

Diese Erkenntnisse beziehen sich nicht nur auf das Grundschulalter. Anglo-amerikanische Forschungsergebnisse verweisen darauf, dass wesentliche sprachliche Kompetenzen und Fähigkeiten im semantischen, grammatischen und pragmatischen Bereich erst im Sekundarstufenalter erworben werden, auch wenn dieser Lernprozess subtiler verläuft und die Erweiterung und Differenzierung sprachlicher Fähigkeiten erst in längeren Beobachtungszeiträumen erkennbar werden (Nippold 1988). Oerter (1995b, 278) weist daher zu Recht darauf hin, dass es „spätestens vom Schuleintritt an unmöglich wird, Entwicklungsverläufe unabhängig vom Schulbesuch zu beschreiben und zu erklären.“ Dies kann auch für die Sprachentwicklung gelten.

Im Folgenden werden nun die sprachlichen und kommunikativen Entwicklungsanforderungen der Schule näher untersucht und an zwei ausgewählten Beispielen aufgezeigt.

4. Sprachliche und kommunikative Entwicklungsaufgaben

Die sprachlichen und kommunikativen Entwicklungsaufgaben, die Kinder und Jugendliche im Verlauf der Schulzeit erfolgreich zu bewältigen haben, um Klassenziele und Schulabschlüsse zu erreichen, bilden äußerst vielseitige, kontextabhängige Anforderungen, die eine Spannweite von täglichen Schulroutinen bis zu Kreativität erfordern den Unterrichtsprojekten aufweisen

(Merritt/Culatta 1998). Sprache wird dabei als Mittel der Repräsentation wie der Kommunikation verwendet. So muss ein breites Spektrum an Weltwissen den eigenen Intentionen entsprechend und auf den Interaktionspartner bezogen versprachlicht werden. Ein einziges sprachliches Ereignis erfordert in der Regel eine subtile Koordination von Informationsverarbeitungsstrategien, um mündliche und schriftliche Sprache zu verstehen, zu erinnern, abzurufen und zu produzieren. Wenn grammatische Strukturen und kommunikative Abläufe im Unterricht thematisiert werden, wird Sprache auch zum Gegenstand der Reflexion.

Dieses bezieht sich auf alle Unterrichtsfächer, wenn auch fächerspezifische Unterscheidungen zu treffen sind. So ist Sprache und Kommunikation in Deutsch und in den Fremdsprachen mehr expliziter Gegenstand des Lernens, in den übrigen Fächern dagegen, wie Mathematik, Biologie oder Geschichte, eher Medium des Lernens. Sprache wird dabei gleichsam als transparente Form verwendet, durch die hindurch Inhalte kommuniziert werden. Im schulischen Kontext sind Wissenserwerb, Aneignung von Sprachstruktur sowie kommunikative und soziale Lernaufgaben untrennbar miteinander verbunden.

4.1 Schulische Kommunikationserwartungen

Wenn Kinder bei der Einschulung mit einem neuen Setting konfrontiert werden, so ist damit für sie die Übernahme einer anderen Rolle als im häuslichen Umfeld verbunden. Sie ist im Wesentlichen durch die Aufgaben und den institutionellen Charakter der Schule geprägt. Daraus resultieren Interaktionserwartungen und -formen, die sich deutlich von denen in der Familie unterscheiden und auf anderen Beziehungsmustern beruhen (Oerter 1995b).

Während sich innerhalb der Familie eher die individuellen emotionalen Beziehungen steuernd auswirken, basieren das Zusammenleben und die Interaktion in der Schule eher auf typischeren Beziehungen, die an die Rol-

le Schüler oder Lehrer geknüpft sind. Sie setzen sich in ähnlicher Weise fort, auch wenn die Personen andere sind. Diese von Oerter (1995b, 277) auch als universalistisch bezeichneten Beziehungen implizieren schul- bzw. unterrichtsspezifische kommunikative Verhaltensweisen, Sprechhandlungsformen wie auch Gesprächsroutinen und Gesprächsregeln. Sie formieren sich zu Rollenskripten, die es zu erlernen gilt, um den schulischen Alltag zu bewältigen (Bashir et al. 1998; Wallach/Miller 1988). Damit sind soziale und sprachliche Erwartungen des Lehrers an die Fähigkeit von Schulanfängern verbunden, die ausschnittsweise konkretisiert werden sollen.

Der Schüler bzw. die Schülerin

- kann als Sprecher und Zuhörer an einem Gruppengespräch teilnehmen,
- beachtet die Regeln des Sprecherwechsels,
- versteht Instruktionen und setzt sie richtig um, z.B. *Gib mir das Buch*,
- kann kurze Informationen und Sachverhalte verstehen und angemessen übermitteln,
- kann auf Nachfragen eigene Erlebnisse und Erfahrungen erzählen (z.B. TV-Sendungen),
- kann Wünsche und Aufforderungen sprachlich ausdrücken,
- kann Fragen zur Kontaktaufnahme oder zur Information an Lehrer oder Mitschüler richten,
- kann auf vorhergehende Äußerungen des Gesprächspartners eingehen,
- stellt semantische Klärungsfragen, z.B. *Ich weiß nicht was das heißt*.

(vgl. Tattershall/Creaghead 1985).

Diese Erwartungen werden in der Regel kaum didaktisch explizit gemacht, sondern fließen normalerweise implizit in die Gestaltung der Lehr- und Lernsituationen ein. Dabei muss aber bedacht werden, dass die kommunikativen Anforderungen in der Familie und in der Schule sich in vielerlei Hinsicht unterscheiden. Kinder bringen folglich viele Vorerfahrungen mit, die

nicht den Kommunikationsroutinen der Schule entsprechen. Diese stellen daher für das Kind eine erhebliche Lernaufgabe dar, die neben den curricularen Aufgaben, wie Lesen und Schreiben lernen, zu bewältigen ist.

So unterscheiden sich beide Settings darin, dass in der Familie anders als in der Schule ein informeller Gesprächsstil gepflegt wird. Die Gespräche in der Schule dagegen, besonders im Unterricht, sind durch Konventionen und formale Regeln bestimmt, auch wenn sie heute weitaus weniger rigide als früher sind (NELSON 1993). Unterrichtsgespräche spiegeln dennoch ein gewisses Maß an hierarchischen Strukturen und einer formellen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler wider, wenn auch in offenen Unterrichtsformen mehr eine Gleichberechtigung aller Kommunikationspartner angestrebt wird.

In der Regel verfügt aber der Lehrer bzw. die Lehrerin über eine uneingeschränkte Autorität. Er kontrolliert die Themen der Gespräche und den Sprecherwechsel. Er stellt nicht kommunikative, sondern didaktische Fragen, deren Antworten er stets im Voraus weiß. Er etabliert ebenso die Regeln der Kommunikation. Dazu gehört, dass man sich erst meldet, bevor man spricht oder dass bestimmte sprachliche Höflichkeitsformen zu verwenden sind, z.B. *„Darf ich bitte“*. Der Lehrer entscheidet darüber, ob bestimmte Äußerungen zum Thema gehören oder nicht. Er gibt auch Hinweise, was wichtig oder unwichtig ist.

Zu Hause dagegen dürfen Kinder in viel größerem Maße das Thema und den Verlauf der Unterhaltung bestimmen. Eltern gehen meist spontan auf die Äußerungen ihres Kindes ein. Die Kommunikation zwischen Eltern und Kind gestaltet sich leichter, da beide in viel größerem Umfang auf gemeinsame Erfahrungen und geteiltes Wissen zurückgreifen können.

Eltern erfassen Sachverhalte und Zusammenhänge, auch wenn sie nur annäherungsweise oder sogar rudimentär sprachlich ausgedrückt werden. Gespräche im Elternhaus erfordern daher vom Kind eine geringere Genauigkeit

in der Wortwahl und eine geringere grammatische Komplexität der Sätze. In der Schule dagegen wird ein stärker dekontextualisierter, d.h. situationsunabhängiger Sprachgebrauch den Kindern abverlangt. Vorerfahrungen werden nur noch bedingt geteilt und müssen daher als Gesprächsvoraussetzungen sprachlich kodiert werden (Tattershall/Creaghead 1985; Nelson 1993).

Diese Unterschiede zwischen dem Sprachgebrauch im häuslichen Umfeld und in der Schule werden leichter von Kindern bewältigt, die eine breitere Kommunikationserfahrung mit anderen Menschen haben und auch über eine größere Flexibilität in ihrem sprachlichen Ausdrucksvermögen verfügen. Wenn jedoch bereits für Kinder mit einer normalen altersadäquaten Sprachentwicklung die Anpassung an die Kommunikationsroutinen und -regeln in der Schule eine nicht ganz leichte Aufgabe bildet, so sind sprachgestörte Kinder in besonderem Maße durch das neue Umfeld Schule gefordert und teilweise auch überfordert. Ihre eingeschränkten sprachlichen Voraussetzungen und ihre mangelnden kommunikativen Bewältigungsstrategien resultieren nicht selten im kommunikativen Rückzug, in Verhaltensauffälligkeiten und – von Seiten der Pädagogen – in der Zuschreibung von kognitiven Defiziten (Rice 1993). In einem ökologischen Entwicklungsparadigma spiegeln diese Reaktionen Entwicklungsbrüche wider (Oerter 1987), die nicht zuletzt in eine generelle Schulunlust oder sogar Schulangst münden können.

4.2 Schriftsprachliche Fähigkeiten

Ein anderes fundamentales Entwicklungsziel der Schule stellt die Aneignung der Schriftsprache dar. Dazu gehören die basalen Leistungen, wie Lesefähigkeit, Rechtschreibung und Schriftbeherrschung. Auf einer höheren Entwicklungsebene umfassen sie den Aufbau allgemeinbildender Kenntnisse sowie spezifische Kompetenzen und Fertigkeiten, um Texte unterschiedlichster Art und kommunikativer Bedeutung, z.B. Erzählungen, Berich-

te, Kommentare, aber auch Gebrauchstexte wie Einladungen und Bewerbungsschreiben, verstehen und selbstständig verfassen zu können. Dabei müssen Kinder und Jugendliche Rechtschreibregeln wie auch Kenntnisse von spezifischen Merkmalen einzelner Textsorten erwerben. Gleichzeitig müssen sie sich metakognitive Strategien aneignen, um den Prozess des eigenen Verstehens und Schreibens kontrollieren zu können. Textuelles Regelwissen und die Kontrolle dieser Prozesse verhelfen dazu, nicht nur auf die wörtlichen Aussagen von Texten Bezug zu nehmen, sondern darüber hinaus ihnen Bedeutung und Sinn zu geben (Romonath 2000).

Die Aneignung der Lesefähigkeit und der Rechtschreibung und die dabei auftretenden Probleme sind auch im Zusammenhang mit Sprachentwicklungsstörungen in den letzten Jahren stärker fokussiert worden. Daher soll ein anderer Aspekt schriftsprachlicher Fähigkeiten fokussiert werden, der bisher bei sprachgestörten Kindern kaum Beachtung gefunden hat, nämlich die Fähigkeit zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation zu unterscheiden.

Kinder und Jugendliche müssen, wenn sie erfolgreich Aufsätze schreiben wollen, die Einsicht gewinnen, dass mündliche und schriftliche Texte sich nicht nur in medialer Hinsicht unterscheiden, sondern aufgrund anderer Äußerungsbedingungen auch konzeptuell und sprachlich verschieden sind. So bilden Situationsbezogenheit, die Faktoren kommunikative Absicht und Zuhörer oder Leser sowie prozessuale Kontrollmöglichkeiten zentrale Kriterien, die zu einer Differenzierung führen. Sie drückt sich auch in der Verwendung anderer sprachformaler Mittel aus.

So bestehen Unterschiede der Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Günther 1993) darin, dass die gesprochene Sprache einen unmittelbaren Kontextbezug hat. Für den Hörer erschließt sich die Bedeutung einer Äußerung bzw. einer Rede nicht nur aus dem Gesagten, sondern auch aus der konkreten Situation, in die sie eingebettet ist. Die Bedeutung geschriebener Sprache muss dagegen ausschließlich dem

Text entnommen werden. Der Verfasser schriftsprachlicher Texte ist daher gezwungen, Situationen gedanklich zu erschaffen und ihre Merkmale durch sprachliche Ausdrücke im Text zu lexikalisieren, damit Leser das Gemeinte auch verstehen können.

In der mündlichen Kommunikation sind Sprecher wie Hörer wechselseitig für das Gelingen verantwortlich. Rückfragen oder Hinweise auf mangelndes Verstehen von Seiten des Hörers tragen dazu bei, dass der Sprecher seine Äußerungen inhaltlich wie sprachlich modifiziert und präzisiert, damit sie seinen Intentionen entsprechend rekonstruiert werden können. Beim Schreiben dagegen ist der Adressat nur fiktiv vorhanden und nimmt häufig keine konkrete Gestalt an. Das bedeutet, dass der Sprachproduzent keine Rückmeldung über die Verständlichkeit seines Textes erhält. Er muss sie kognitiv antizipieren und damit beim Schreiben eine größere kommunikative Verantwortung übernehmen (Nelson 1988). Eine größere Sprachbewusstheit und eine eindeutige Absicht beim Schreiben im Vergleich zum Sprechen bilden dabei die Voraussetzung.

Mündliche und schriftliche Kommunikation unterscheiden sich auch durch verschiedene Versprachlichungsstrategien. Die Informationsdichte ist höher, die Wortwahl ist differenzierter und die syntaktischen Strukturen komplexer. Auf der medialen Ebene betrachtet können Texte nur entweder mündlich oder schriftlich sein. Abhängig von der Situation oder kommunikativen Absicht bestehen aber auf der konzeptionellen Ebene fließende Übergänge (Romonath 2000). Insbesondere im Unterricht werden in der Tendenz keine an der Alltagssprache orientierten Redebeiträge erwartet, sondern kommunikative Normen zugrundegelegt, die eher mit der Schriftsprache verbunden sind (Beispiel: *Sprich in ganzen Sätzen*).

Sprachgestörte Kinder und Jugendliche, die bereits in der Alltagskommunikation nur begrenzt erfolgreich sind, sehen sich daher vor erhebliche Schwierigkeiten gestellt, wenn sie den qualitativen Sprung von der Mündlich-

keit in die Schriftlichkeit vollziehen wollen (Günther 1993; Wallach 1985).

5. Sprachstörungen als Lernschwierigkeiten

Es steht außer Frage, dass Schüler und Schülerinnen, die im Erwerb und in der Aktualisierung der hier beschriebenen sprachlichen Kompetenzen erfolgreich sind, bessere Chancen auf qualifizierte Bildungsabschlüsse haben. Es gelingt ihnen leichter, sich Informationen zu beschaffen und zu speichern, ihr Wissen zu organisieren und abzurufen und ihre Kenntnisse zu vermitteln. Sie sind erfolgreicher bei der Teilnahme an Gruppenaktivitäten, Unterrichtsgesprächen und in schriftlichen Leistungen, indem sie besser darin sind, Informationen zu erklären und zu begründen, sprachliche Schlussfolgerungen zu ziehen, Daten zu interpretieren und Verallgemeinerungen zu formulieren. Diese Leistungen bringen Erfolgserlebnisse und steigern das Selbstwertgefühl. Sie tragen dazu bei, ein positives Selbstkonzept als Schüler oder Schülerin zu entwickeln.

Es liegen allerdings auch in der Regel didaktik nur begrenzte Kenntnisse darüber vor, welche pragmatischen, kognitiven und strukturellen Sprachlernprozesse und Sprachlernstrategien Schülerinnen und Schüler im Einzelnen befähigen, erwartungsgemäß auf die sozialen und curricularen Erfordernisse des Unterrichts zu reagieren und dabei gleichzeitig (prozessimmanent) neues sprachliches Wissen und Können aufzubauen. Dieses gilt insbesondere für das Sekundarstufenalter. Zweifelsohne sind mit den inhaltlichen und sozialen Lernzielen die Erwartungen verbunden, dass Kinder bereits am Schulanfang über basale sprachliche wie kommunikative Fähigkeiten verfügen und sie im Verlauf der Schulzeit in fächerspezifischen Vermittlungsprozessen ohne zusätzliche Hilfen eigenaktiv und vor allem problemlos weiterentwickeln. Es wird erwartet, dass sie ihre sprachlichen und kommunikativen Regelkenntnisse gleichsam beiläufig von Klassenstufe zu Klassenstu-

fe erweitern und in wechselnden Unterrichtssituationen und bei vielfältigen Unterrichtsaktivitäten auch anwenden können.

Sprachgestörte Kinder und Jugendliche sind, da sie nach dem Regelschullehrplan unterrichtet werden, prinzipiell mit den gleichen Entwicklungsaufgaben konfrontiert. Anders als sprachlich unauffällige Schüler und Schülerinnen bringen sie jedoch keine altersgemäßen Sprachlernvoraussetzungen für die jeweilige Klassenstufe mit. Sie sind daher in hohem Maße gefährdet, die curricularen und sozialen Anforderungen nicht erwartungsgemäß und nicht ihren allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten entsprechend zu bewältigen.

Eine Reihe von schulischen Interventionsansätzen fokussieren die Modifikation der sprachspezifischen wie basalen Lernvoraussetzungen, um damit die Sprachentwicklungspotentiale zu erhöhen. Zu diesen Ansätzen gehören das Training der auditiven Wahrnehmung, die Förderung der rhythmischen Gliederung und der Sequenzierung lautlicher Abfolgen, bewegungs- und interaktionsorientierte Förderkonzepte und sprachspezifische Methoden, die der Erweiterung semantischer, grammatischer und phonologischer Fähigkeiten dienen, um nur einige zu nennen.

Diese Ansätze folgen einer störungsbezogenen Logik und gewinnen daraus ihren therapeutischen Stellenwert. Aus entwicklungsökologischer Perspektive, die die Bewältigung von konkreten settingsspezifischen Entwicklungsaufgaben stärker in den Mittelpunkt stellt, erscheint die Frage berechtigt, ob die Modifikation der Lernvoraussetzungen hinreichend ist, um die unterrichtlichen Lernziele erfolgreich bewältigen zu können. Dabei soll nicht in Abrede gestellt werden, dass sprachgestörte Kinder und Jugendliche insgesamt von der Verbesserung ihrer Sprachentwicklungspotentiale profitieren. Fördermethoden jedoch, die isolierte basale oder sprachliche Teilleistungen fokussieren, erleichtern nicht zwangsläufig die im Unterricht geforderten komplexen integrativen curricularen Lernprozesse (Bashir et al. 1998).

Forschungsergebnisse, die auf die Langfristigkeit und Intensität von Lernproblemen und nachfolgenden psychosozialen Schwierigkeiten selbst noch im Erwachsenenalter (Kleinman/Bashir 1996) verweisen, lassen eher eine gewisse Skepsis gerechtfertigt erscheinen. So wählen sprachgestörte Schüler und Schülerinnen in der Sekundarstufe niedrigere Bildungsgänge, wiederholen deutlich häufiger Klassenstufen und wechseln häufiger während der Schulzeit in eine Schulart mit niedrigeren Bildungsabschlüssen (Romonath 2000). Auch die Schulabbrecherquote ist bei ihnen erhöht (Kleinman/Bashir 1996).

Nach Beobachtungen von Lehrern zeigen weit mehr als die Hälfte von Absolventinnen und Absolventen der Sprachheilgrundschule auch in der Sekundarstufe noch erhebliche Schwierigkeiten bei der Bewältigung von sprachbezogenen curricularen Anforderungen (Romonath 2000). Die Schwierigkeiten nehmen zu, wenn schriftsprachliche Leistungen gefordert sind. Sie betreffen neben Rechtschreibung und Lesetechniken auch das Leseverständnis wie das Verfassen von Texten, auch wenn innerhalb dieser komplexen Leistungen graduelle Abstufungen zu verzeichnen sind. Diese aktuellen Lehrerbeobachtungen untermauern, dass zumindest ein Teil der Kinder und Jugendlichen mit einer Sprachstörungsgenese langfristig gefährdet ist, die wachsenden schulischen Entwicklungsaufgaben nicht den Entwicklungsstandards entsprechend bewältigen zu können. Lernprobleme und die daraus resultierenden psychosozialen Schwierigkeiten lassen sich aber nicht nur auf die Einschränkung der individuellen sprachlichen Lernvoraussetzungen zurückführen (Grimm 1991; Romonath 2000).

Entwicklungsprobleme sind ganz allgemein nach Brandtstädter (1985) – auch im Setting Schule – systemisch zu interpretieren. Sie bilden eine fehlende Übereinstimmung zwischen den Entwicklungspotentialen des Individuums, seinen Entwicklungszielen, den Entwicklungsanforderungen und der Entwicklungsförderung, die der jewei-

lige Lebensbereich leistet (Bronfenbrenner 1981). Unzureichende Sprachentwicklungsfortschritte können daher als schulische Lernschwierigkeiten definiert werden, die eine mangelnde Passung widerspiegeln zwischen den beeinträchtigten sprachspezifischen Entwicklungspotentialen des einzelnen Schülers, seinen sprach- und kommunikationsbezogenen Lernprozessen und -strategien, den sprachlichen und kommunikativen schulischen Entwicklungsaufgaben sowie auch den therapeutischen Hilfen und Sprachlehrstrategien im Unterricht (Romonath 2000).

Nicht erfolgreiche sprachliche und curriculare Lernergebnisse können nachfolgend zur Ausbildung psychosozialer Schwierigkeiten im Lern- und Arbeitsverhalten (Romonath 2000; Hummel/Prizant 1993; Grimm 1991) führen. Sie tragen rückwirkend dazu bei, bereits eingeschränkte sprachliche Entwicklungspotentiale noch weiter zu reduzieren. Unangemessene Lern- und Arbeitsweisen begünstigen darüber hinaus ineffiziente und ineffektive Lernprozesse, die die Diskrepanzen zwischen den Entwicklungsanforderungen der Schu-

le und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten sprachgestörter Schüler und Schülerinnen noch weiter verstärken. Ihre mangelnde Fähigkeit, Lernprozesse aufgabenorientiert zu modifizieren und ungünstige Lernstrategien zu verbessern, stellt zusätzlich eine Ursache dar, warum sprachgestörte Kinder und Jugendliche langfristig gefährdet sind, schulische Mißerfolge zu erleiden (Grimm 1991).

6. Sprachheilpädagogische Konsequenzen

Es stellt sich nun abschließend die Frage, welches pädagogisch-therapeutische Grundverständnis sich aus einer ökologischen Entwicklungskonzeption ableiten lässt.

Ganz allgemein hat eine sonderpädagogische Intervention die Aufgabe, sprachgestörten Kindern und Jugendlichen eine ihren intellektuellen Fähigkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung zu ermöglichen. Im Rahmen eines ökologischen Entwicklungsmodells besteht die Aufgabe darin, sie zu unterstützen, die aus dem Setting Schule und Unterricht erwachsenden curricularen und sozio-emotionalen Entwicklungsaufgaben trotz ungünstiger sprachlicher und kommunikativer Voraussetzungen zu bewältigen. Sprachtherapeutische Förderziele und -inhalte, die sich aus der jeweiligen individuellen sprachlichen Problemlage ergeben, und curriculare Lernaufgaben sind in einem solchen Verständnis prinzipiell deckungsgleich. Denn jede fachspezifische Anforderung impliziert in der Regel zugleich auch eine formale, kognitive und soziale sprachliche Leistung, so dass sprachliche und schulische Entwicklungsaufgaben weitgehend identisch sind.

Der Lernort Schule fordert sprachheilpädagogische Interventionen so zu gestalten, dass eine Passung zwischen den mit dem Curriculum verbundenen sprachlichen und sozialen Lernanforderungen, dem eingeschränkten sprachlichen Wissen und Können der Betroffenen und den unterrichtlichen

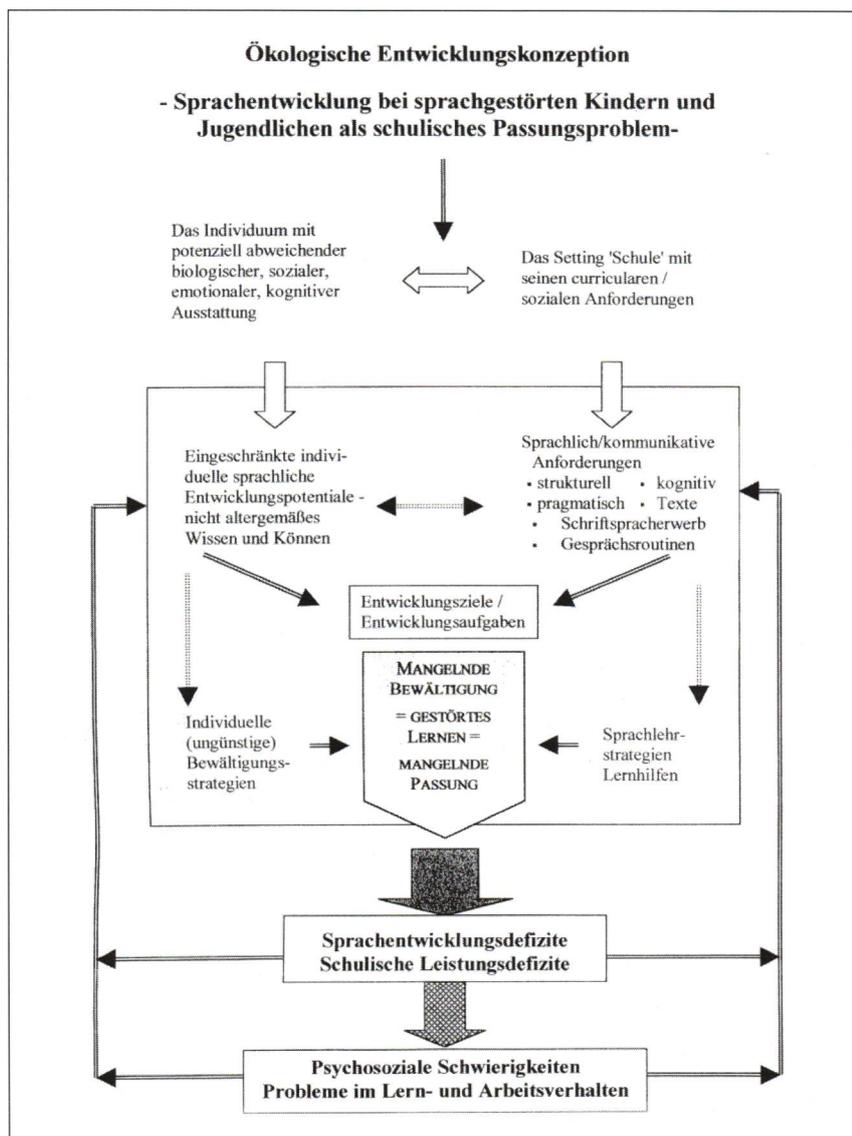


Abb. 1

Sprachlernhilfen hergestellt wird, damit neue sprachliche und kommunikative Kompetenzen erworben und schulische Leistungserwartungen erfüllt werden können. Werden Sprachbeeinträchtigungen im Sinne von unzulänglichen oder gestörten Sprachlernprozessen und -strategien interpretiert, so folgt daraus, dass eine sprachtherapeutische Förderung die Aufgabe hat, sie im Hinblick auf die curricularen Lernaufgaben zu modellieren und zu modifizieren, um damit schulische Bildungspotenzen zu verbessern.

Diagnostisches Handeln als Grundlage für eine solche Förderung besteht folglich darin, sprachstörungsbedingte Lernschwierigkeiten, wie sie im Kontext sozialer und curriculärer Leistungen sichtbar werden, fortlaufend im Unterricht zu beobachten und zu kontrollieren. Ausgangspunkt dafür bildet eine differenzierte und umfassende Erhebung der sprachlichen und kommunikativen Unterrichtsanforderungen, die curricularen Leistungen implizit sind. Ein umfassendes linguistisches und entwicklungspsychologisches Wissen über den Anforderungscharakter von sprachlichen Leistungen in den Bereichen Sprachstruktur, Textgrammatik, Sprachverarbeitung und Sprachgebrauch und die Fähigkeit, sprachliche Anforderungen differenziert als Lernziele zu operationalisieren sowie sie nachfolgend mit den beeinträchtigten Entwicklungspotentialen der einzelnen Schüler in Beziehung zu setzen, bilden dafür die Voraussetzung (Nelson 1989; Merritt et al. 1998; Romonath 2000).

Bei einer sprachtherapeutischen Förderung im Rahmen der Schule kann es aus einer ökologischen Entwicklungsperspektive nicht um die Erweiterung von sprachlichen Handlungsfähigkeiten im Allgemeinen gehen, auch wenn dieses in der sprachheilpädagogischen Literatur wenig zum Ausdruck kommt. Jedes Setting, wie auch der Lernort Schule stellt seine eigenen Entwicklungsaufgaben und kann von daher nur Teilausschnitte sozialer und sprachlicher Kompetenzen herausbilden. Sprachtherapeutische Förderbedürfnisse in der Schule erwachsen aus den konkreten von Klassenstufe zu Klas-

senstufe sich verändernden Anforderungen an den sozialen und kognitiven Sprachgebrauch, der nicht unabhängig zu denken ist von den komplexer werdenden curricularen Inhalten und steigenden kommunikativen Unterrichtsanforderungen. Mit der wachsenden Qualität und Quantität von schulischen Aufgaben können diese Förderbedürfnisse, wenn auch nicht zwangsläufig, zunehmend anspruchsvoller und damit potentiell umfangreicher werden.

Diese Förderbedürfnisse können nur eingelöst werden, indem wir sprachgestörte Kinder und Jugendliche befähigen, sich zu kompetenten, eigenverantwortlichen Sprachlernern zu entwickeln. Die Frage, wie diese Aufgabe wirksamer als früher vor allem auch für Jugendliche erfüllt werden kann, lässt sich gegenwärtig nur praxisorientiert und auf den Einzelfall bezogen beantworten. Um zu verallgemeinerbaren Erkenntnissen zu gelangen, muss der Sprachlernort Schule und Unterricht sowie Lernen unter erschwerten sprachlichen und kommunikativen Bedingungen wieder stärker in der sprachheilpädagogischen Forschung thematisiert werden. Kurz gesagt: Wir benötigen neben einer eher klinisch orientierten Forschung eine theorie- und empirisch ausgerichtete Unterrichtsforschung, die die sprachstörungsbedingten Lernschwierigkeiten in Bezug auf die konkreten Bildungsanforderungen aus einer Sprachlern- und Sprachlehrperspektive untersucht.

Frühere Erkenntnisse über Schul- und Lernschwierigkeiten sprachgestörter Kinder und Jugendlicher müssen dabei vor dem Hintergrund von veränderten lebensweltlichen Bedingungen und Erfahrungen, die die heutige Sozialisation und den Spracherwerb von Kindern und Jugendlichen prägen, und auch neuer lern- und entwicklungspsychologischer Einsichten und sprachdidaktischer Erkenntnisse überprüft, vertieft und ergänzt werden. Diese Forschungsergebnisse könnten eine Grundlage für die Formulierung von pädagogisch-therapeutischen Qualitätsstandards bilden, deren Überprüfung auch in der Institution Schule künftig an Gewicht gewinnen wird. Sie könnten in einer langfristigen Perspek-

tive erste Bausteine für eine Theorie des Sprachlernens und Sprachlehrens bei Sprachbeeinträchtigungen sein, die den Dualismus von Sprachtherapie und Unterricht aufhebt.

Eine ökologische Entwicklungsperspektive, die die schulischen Lern- bzw. Entwicklungsaufgaben stärker in den Vordergrund rückt, kann dazu beitragen, unser Verständnis für sprachstörungsbedingte Schulschwierigkeiten zu erweitern und gleichzeitig helfen, neue Forschungsfragestellungen zu entwickeln. Sprache hat unstrittig viele Funktionen; im Bereich Schule ist sie jedoch zunächst als Bildungsträger zu untersuchen.

Zusammenfassung

Ausgehend von einem kurzen historischen Rückblick wird unter Bezugnahme auf ein ökologisches Entwicklungsverständnis die Relevanz von Unterrichtsforschung begründet.

Schule wird als ein Lernort gekennzeichnet, der vielfältige settingspezifische Entwicklungsaufgaben stellt, die Kinder und Jugendliche bewältigen müssen, um Bildungsziele zu erreichen. Die Sprachentwicklung bildet einen Teil dieser Entwicklungsaufgaben, da curriculare und sprachliche wie kommunikative Lernaufgaben im Unterrichtsprozeß untrennbar mit einander verbunden sind. Sprachbeeinträchtigungen stellen daher ein Risiko für die Bewältigung dieser schulischen Entwicklungsaufgaben dar. Um eine Passung zwischen den beeinträchtigten Lernvoraussetzungen und den notwendigen Lernhilfen herbeizuführen, bedarf es neuer Erkenntnisse über Sprachlernen und -lehren bei Sprachstörungen.

Literatur

- Bashir, A.S., Conte, B.M., Heerde, S.M. (1998): Language and school success. Collaborative challenges and choices. In: Merritt, D.D., Culatta, B. (eds): Language intervention in the classroom. San Diego: Singular Publishing Group, 1-36.
- Brandstädter, J. (1985): Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebens-

- spanne: Zum Aufbau eines entwicklungspsychologischen Anwendungskonzeptes. In: *Brandstädter, J., Gräser, H.* (Hrsg.): *Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebensspanne*. Göttingen: Hogrefe, 1-15.
- Bronfenbrenner, U.* (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Bundschuh, K.* (1992): *Heilpädagogische Psychologie*. München: E. Reinhardt.
- Dannenbauer, M.F., Künzig, A.* (1991): Aspekte der entwicklungsproximalen Sprachtherapie und des Therapeutenverhaltens bei entwicklungsdisphasischen Kindern. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): *Handbuch der Sprachtherapie*, Bd. 4, Störungen der Grammatik. Berlin, Ed. Marhold im Wiss. Verlag W. Spiess, 167-190.
- Fromm, W., Schöler, H., Scherer, C.* (1998): Jedes vierte Kind sprachgestört? Definition, Verbreitung, Erscheinungsbild, Entwicklungsbedingungen und -voraussetzungen der spezifischen Sprachentwicklungsstörung. In: *Schöler, H., Fromm, W., Kany, W.* (Hrsg.): *Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Sprachlernen*, 21-63. Heidelberg: Ed. Schindler im Universitätsverlag Winter.
- Grimm, H.* (1988): Sprachliche und kognitive Probleme dysphasischer Kinder. *Frühförderung interdisziplinär* 7, 57-66.
- Grimm, H.* (1991): Schulschwierigkeiten und psychiatrische Probleme dysphasisch-sprachgestörter Kinder. *Sozialpädiatrie in Praxis und Klinik* 11, 434-437.
- Günther, H.* (1993): Erziehung zur Schriftlichkeit. In: *Eisenberg, P., Kolz, P.* (Hrsg.): *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*, 85-96. Stuttgart: Klett.
- Hacker, D.* (1990): Fallbericht: Phonologische Störungen. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): *Handbuch der Sprachtherapie*, Bd. 2, Störungen der Aussprache, 75-92. Berlin: Ed. Marhold im Wiss. Verlag W. Spiess.
- Hansen, K.* (1929): *Die Problematik der Sprachheilschule in ihrer geschichtlichen Entwicklung*. Halle: Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Hansen, K.* (1930): *Arzt und Lehrer im Kampfe gegen die Sprachgebrehen*. In: *Hasenkamp, E.* (Hrsg.): *Das sprachkranke Kind. Bericht über die Verhandlungen auf der Tagung in Halle*. Marhold Verlagsbuchhandlung, 70-76.
- Hummel, L.J., Prizant, B.M.* (1993): A socioemotional perspective for understanding social difficulties of school-age children with language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 24, 216-224.
- Kittel, A.M.* (1990): Myofunktionelle Therapie. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): *Handbuch der Sprachtherapie*, Bd. 2, Störungen der Aussprache, 106-120. Berlin: Ed. Marhold im Wiss. Verlag W. Spiess.
- Kleinman, S.N., Bashir, A.S.* (1996): Adults with language-learning disabilities: New challenges and changing perspectives. *Seminars in Speech and Language* 17, 201-217.
- Knura, G.* (1973): Sprachstörungen als Lernstörungen – Hemmnisse in der Schullaufbahn sprachbehinderter Kinder. *Die Sprachheilarbeit* 18, 129-137.
- Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern* (1996): *Rahmenplan Deutsch für die Orientierungsstufen an den allgemeinbildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern und für die Jahrgangsstufen fünf und sechs an den integrierten Gesamtschulen*, Erprobungsfassung.
- Merritt, D.D., Culatta, B.* (1998): Dynamic assessment, language processes, and curricular content. In: *Merritt, D.D., Culatta, B.* (eds): *Language intervention in the classroom*. San Diego, Singular Publishing Group, 99-147.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern* (1999): *Rahmenplan Verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Deutsche Jahrgangsstufe 7/8 – 9/10*, Erprobungsfassung.
- Montada, L.* (1995): Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: *Oerter, R., Montada, L.* (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie* 3, neu bearb. Auflage, München: Psychologie Verlags Union, 1-83.
- Nelson, N.W.* (1993): *Childhood language disorders in context: Infancy through adolescence*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Nelson, N.W.* (1988): The nature of literacy. In: *Nippold, M.A.* (ed): *Later language development. Ages nine through nineteen*. Boston: College-Hill Publication, 11-28.
- Nippold, M.A.* (1988): Introduction. In: *Nippold, M.A.* (ed): *Later language development. Ages nine through nineteen*. Boston: A College-Hill Publication, 1-10.
- Oerter, R., Dreher, E.* (1995): Jugendlalter. In: *Oerter, R., Montada, L.* (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*, 3, neu bearb. Auflage, München: Psychologie Verlags Union, 310-395.
- Oerter, R.* (1987): *Der ökologische Ansatz*. In: *Oerter, R., Montada, L.* (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*, 2, neu bearb. Auflage, Weinheim: Psychologie, Verlags Union, 87-130.
- Oerter, R.* (1995a): Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: *Oerter, R., Montada, L.* (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 3, Neu bearb. Auflage, 84-127.
- Oerter, R.* (1995b): Kindheit. In: *Oerter, R., Montada, L.* (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 3, neu bearb. Auflage, 249-319.
- Rice, M.L.* (1993): Social consequences of specific language impairment. In: *Grimm, H., Skowronek, H.* (eds): *Language acquisition problems and reading disorders*. Berlin: de Gruyter, 1993, 111-128.
- Romonath, R.* (2000): *Reintegration von Absolventinnen und Absolventen der Sprachheilschule in das Regelschulsystem. Eine empirische Untersuchung*. Aachen: Shaker.
- Tattershall, S., Creaghead, N.* (1985): A comparison of communication at home and school. In: *Ripich, P.N., Spinelli, F.M.* (eds): *School discourse problems*. San Diego: College-Hill Press, 29-51.
- Wallach, G.P., Miller, L.* (1988): *Language intervention and academic success*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Wallach, G.P.* (1985): What do we really mean by verbal language proficiency? Higher level language learning and school performance. *Peabody Journal of Education* 62, 44-69.

Anschrift der Verfasserin:

Prof. Dr. Roswitha Romonath
 Universität Rostock
 Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
 August-Bebel-Str. 28
 18051 Rostock



Christian Harnischmacher, Siegen

Eine Evaluationsstudie zur auditiven Wahrnehmungsförderung durch computergestützte Lernsituationen bei sprachbeeinträchtigten Kindern

1. Problemstellung

Im Rahmen der auditiven Wahrnehmungsförderung sind zunehmend multimediale Lernprogramme anzutreffen. Man sollte im schulischen Bereich erwarten, dass „Lern“-programme ihrem Namen gerecht werden und entsprechende Lernprozesse ermöglichen. *Lehmann/Hempel* (1992) vermuteten noch vor einigen Jahren, dass eine pädagogisch-didaktische Software immer in der Lage ist, dem Benutzer etwas beizubringen. Dieser Anwendungsoptimismus basiert jedoch zumeist auf Erwartungen, die sich aus einer subjektiven Beurteilung des Aufbaus solcher Programme ergeben. Gerade im Bereich der auditiven Wahrnehmungsförderung ist die Sachlage jedoch von komplexer Natur. Gewünschte Lernprozesse sind aufgrund des komplizierten Zusammenspiels von visueller und auditiver Wahrnehmung nicht ohne weiteres aus einer vordergründigen Einschätzung der multimedialen „Aufmachung“ eines Programms abzuleiten. Man darf auch nicht darüber hinwegsehen, dass multimediale Lernprogramme nur einen Aspekt einer bestimmten pädagogischen Situation ausmachen. Zur objektiven Prüfung von Lerneffekten ist eine empirische Evaluation nützlich. Die vorliegende Evaluationsstudie prüft die Effektivität computergestützter (multimedialer) Vorgehensweisen zur auditiven Wahrnehmungsförderung. Exemplarisch wurde das Problem der Begriffsbildung bei Tonhöhenrichtungen (hoch/tief/gleich) im experimentellen Ansatz analysiert.

2. Auditive Wahrnehmung und Visualisierung

Die auditive Wahrnehmung von Tonhöhen erfordert zwei fundamentale Leistungen: Unterscheiden und Benennen. Die Diskrimination von zwei Tonhöhen und deren Benennen nach den elementaren Kategorien „gleich vs. ungleich“ basiert auf impliziten Wahrnehmungsdimensionen des Konturverlaufs (auf-ab), der Intervallgröße (eng-weit) und der Tonlage (hoch-tief). Das Benennen der Richtungsverläufe von Tonhöhen greift mit den Begriffen „hoch“ oder „tief“ auf komplexere Kategorien der räumlichen Wahrnehmung zurück. In diesem Zusammenhang stellte *Cooper* (1994) noch bei Kindern im Alter zwischen sechs bis elf Jahren Probleme bei der korrekten Anwendung von Begriffen wie „hoch“ – „tief“ fest. *Andrews/Madeira* (1977) beobachteten, dass Kinder im Alter von 6 bis 8 Jahren Tonhöhen besser non-verbal (motor response mit Handzeichen) diskriminieren können, während das Benennen durch Gebrauch der üblichen Bezeichnungen kaum gelang. *Gembris* (1998) führt diese in der Praxis bekannten Schwierigkeiten der Anwendung ursprünglich räumlicher Bezeichnungen darauf zurück, dass die Kinder erst mit dem Beginn des operationalen Denkens (etwa ab dem siebten Lebensjahr) räumliche und zeitliche Bezugsschemata entwickeln. Ein falsches Benennen bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass ein Kind grundsätzliche Wahrnehmungsdefizite in der Tonhöhendiskrimination hat, sondern zunächst nur, dass die Unterschiede kategorial nicht adäquat ver-

balisiert werden. Das allerdings zur Förderung der kategorialen Wahrnehmung auch eine angemessene Verbalisierung notwendig ist, steht natürlich außer Frage.

Das Hören ist keine einsinnige Wahrnehmungsleistung, sondern schon in der frühkindlichen Entwicklung mit anderen Sinnesmodalitäten verknüpft (*Gembris* 1998). Dabei ist der Zusammenhang von visueller und auditiver Wahrnehmung auch aus Alltagssituationen bekannt. Oft gelingt es uns besser, ein bestimmtes Gesicht zu erinnern, während uns der dazugehörige Name partout nicht einfallen will. Tendenziell können Bilder besser behalten werden, als abstrakte Wörter. Solche und ähnliche Beobachtungen bilden den Ausgangspunkt der Duale-Kode-Theorie von *Paivio* (1971). Diese Theorie nimmt kurz gesagt Folgendes an: Je bildhafter ein zu lernendes Material ist, desto eher wird es imaginal wie verbal, also dual kodiert. Dual kodierte Informationen können eher erinnert werden, als einfach kodierte Inhalte. Derartige Überlegungen finden beispielsweise ihren Niederschlag in Schulbüchern, wenn abstrakte Inhalte möglichst entwicklungsangemessen visualisiert werden. Grundlegend betrifft die Visualisierung das Verhältnis von geschriebener und gesprochener Sprache. Nach neueren Erkenntnissen ist die Schriftsprache nicht nur eine visualisierte Umsetzung der Lautsprache, sondern wirkt auf phonologische und metasprachliche Entwicklungsprozesse zurück (*Schmid-Barkow* 1999). Im vorliegenden Kontext sind die Untersuchungsergebnisse von *Powell/Bishop* (1992)

wichtig, nach denen sprachbeeinträchtigte Kinder Probleme mit der visuellen Diskrimination von Konturen haben. Andererseits fällt es dysgrammatischen Kindern schwer, prosodische Informationen zu enkodieren (Weinert 1991). Möglicherweise sind die in der Praxis beobachtbaren Probleme beim Benennen der Konturverläufe von Tonhöhen in kreuzmodalen Wahrnehmungsdefiziten (auditiv und visuell) grundgelegt. In der Folge erscheint es plausibel, dass eine auditive Wahrnehmungsförderung im Bereich der Tonhöhen auch die Visualisierung des akustischen Materials einbezieht. Es stellt sich jedoch die Frage, welche Art der Visualisierung am ehesten wirkt.

3. Evaluation und Multimedia

Die Verknüpfung von auditiven und visuellen Komponenten verweist auf den Begriff „Multimedia“, womit im pädagogischen Bereich eine vorwiegend computergestützte Gestaltung von Lernsituationen gemeint ist. Dass multimediale Lernsituationen an sich nichts Neues sind, soll uns zunächst nicht kümmern. Entscheidend ist vielmehr, dass Lehrer bestimmte Erwartungshaltungen zum Computereinsatz entwickeln. Dies gilt vor allem vor dem derzeitigen bildungspolitischen Hintergrund und einem expandierenden Markt an Lernsoftware. Erfahrungsgemäß pendeln sich pädagogische Erwartungen an die sogenannten „Neuen Medien“ irgendwo zwischen Anwendungsoptimismus und Skepsis ein, wobei die jeweiligen Argumente kaum das Niveau subjektiver Evidenzerlebnisse übertreffen. Dieser Umstand ist nun keineswegs spezifisch für „Neue Medien“. Ein besonderes Problem tritt m.E. jedoch dadurch auf, dass der pädagogisch-professionelle Hintergrund der Mediengestalter und Anbieter verglichen mit den Printmedien an Transparenz verliert. Es ist keineswegs immer einsichtig, aus welchen Motiven und mit welchem Erfahrungshintergrund eine bestimmte Lernsoftware vermarktet wird. Lehrer sind somit mehr denn je gefordert, beim Einsatz „Neuer Medien“ deren Effizienz zu überprüfen.

Wie jegliche Form medialer Hilfen müssen sich auch computergestützte Lernsituationen am Prüfstein der Praxis bewähren. Woran will man nun den Therapie- oder Unterrichtserfolg messen? Man könnte als Maßstab für den Unterrichtserfolg den Lernzuwachs heranziehen. Rückwirkend werden dann für Entwicklungsveränderungen u.a. günstige mediale Bedingungen verantwortlich gemacht. Ein großer Teil unseres „pädagogischen Geschäfts“ besteht sicher aus dieser Art von erfahrungsbezogenen Annahmen. Leider hat diese Vorgehensweise einen kleinen Haken. Besonders im therapeutischen Bereich kann man bei der Beobachtung von Entwicklungsverläufen einer Schülergruppe nicht mit Bestimmtheit sagen, dass Veränderungen tatsächlich durch die pädagogische Situation und deren mediale Gestaltung hervorgerufen wurden. Bei Beobachtungen über längere Zeiträume bleibt völlig unklar, ob diese Veränderungen nicht durch allgemeinere Entwicklungsschübe (mit-)bedingt sind. Es stellt sich also generell die Frage, ob ein Wahrnehmungstraining an sich etwas nützt, oder ob die erwünschten Veränderungen lediglich in den engen Grenzen der Entwicklung und Akkulturation verlaufen. Hier sind euphorische Erfahrungsberichte von Therapeuten genauso wenig objektivierbar, wie die gelegentlich geäußerte Meinung mancher Ärzte im Rahmen der Frühdiagnose von sprachlichen Beeinträchtigungen, welche in der Aussage gipfelt: Das wächst sich schon aus!

Der genannte Problembereich wird von der Evaluationsforschung berücksichtigt. Die Evaluationsforschung geht im schulischen Kontext der Frage nach, ob Lernresultate auf die Wirkung einer bestimmten pädagogischen oder therapeutischen Maßnahme zurückzuführen sind, bzw. ob diese Methoden nachweisbar effektiver als andere Vorgehensweisen sind. Dabei sind praktische Erfahrungen zur Hypothesengenerierung unerlässlich. So stellte Arno Deuse (1992) im Modellversuch COSGES („Computereinsatz an Schulen für Gehörgeschädigte und Sprachbehinderte“) eine eher generelle Einschätzung der

Neuen Medien vor. Der Autor bilanziert, dass sich in der Sprachtherapie durch den Computereinsatz u.a. die Effizienz der Übungsarbeiten verbessert. Dies gilt um so mehr, wenn dies mit engem Bezug zum Unterricht und Zusammenarbeit mit den Eltern geschieht. Heinz Stolze (1997) berichtete sehr differenziert über seine Erfahrungen mit klangorientierter Stimmarbeit, in der Veranschaulichungen mittels Computer als Hilfsmittel genutzt werden.

Um die Wirkung einer pädagogischen Maßnahme, deren Abgrenzung gegenüber weiteren Einflüssen (z.B. allgemeine Entwicklung) und die Wahrscheinlichkeit des Auftretens der Wirkung zu benennen, bedarf es jedoch kontrollierter, experimenteller Beobachtungen. Barbara A. Morrongiello (1992) hat einen Überblick über Forschungsbefunde zum auditiven Wahrnehmungstraining und zum Musikunterricht zusammengestellt. Über die Effekte verschiedener Formen computergestützter Visualisierung auf die auditive Wahrnehmungsleistung ist bislang noch wenig bekannt. Interessant sind in diesem Zusammenhang die Befunde von Dickey (1991), wonach rein verbale Anleitungen weniger effektiv sind für instrumental-musikalische Leistungen, als ein non-verbales Vormachen (Modeling). In einem Versuch mit 7-jährigen Kindern in einer Grundschule in Bristol konnten Welch, Howard und Rush (1989) im Laufe eines Schulhalbjahres eine deutliche Leistungsverbesserung der Intonation beim Singen aufgrund computergestütztem visuellen Echtzeit-Feedback feststellen. Dagegen beobachteten Lehmann/Hempel (1992) in einer explorativen Studie zum Einsatz von Computern im Gehörbildungsunterricht an einer Musikhochschule keine eindeutige Leistungsverbesserung von computergestütztem Gehörbildungstraining gegenüber konventionellen Methoden.

4. Pädagogische Situationen des Lernens als Untersuchungsgegenstand

Die genannten Befunde unterliegen der Einschränkung, dass Evaluationsstu-

dien in ihrem spezifischen Kontext zu interpretieren sind. Für den vorliegenden Zusammenhang sind Ergebnisse zum außerschulischen Lernen von Erwachsenen von nachgeordnetem Interesse. Im schulischen Bereich kann es auch nicht um einen Vergleich von verschiedener Software gehen, sondern um deren Anwendung. Die Nutzung einer bestimmten Software ist in der Schule immer eingebunden in pädagogische Situationen des Lernens. Pädagogische Situationen unterscheiden sich von alltäglichen Lernsituationen schon dadurch, dass absichtsvolles Lernen stattfinden soll, wobei der Lehrer letztlich die Verantwortung für eine Modellierung des Anreizmilieus übernimmt. Es geht im schulischen Rahmen also nicht um Software an sich, sondern um Intentionen, Interaktion, sachstrukturelle Organisation und Evaluation von Lernsituationen.

In der vorliegenden Studie werden zwei Lernsituationen aus der schulischen Praxis untersucht. Beide Lernsituationen zielen auf eine auditive Wahrnehmungsförderung mittels computergestützter Visualisierung ab. Es soll eine Diskrimination und Begriffsbildung der Tonhöhenverläufe (hoch, tief, gleich) erreicht werden.

a) Die erste Lernsituation ist dem Musikunterricht entlehnt und betont produktorientierte Lernprozesse. Die Schüler erhalten paarweise eine kurze Einführung in das Notationsprogramm „Music Time“ und gestalten in Zweiergruppen an drei verschiedenen Tagen in je 20 Minuten langen Sitzungen eigene Melodien. Dabei fungiert der Cursor im Schreibmodus als Viertelnote, welche bei Platzierung an der gewünschten Stelle durch Mausclick als Ton erklingt. Im Abhörmodus kann die Melodie angehört werden, wobei der Cursor synchron zum auditiven Signal den Notentext mitverfolgt. Das Programm bietet keine direkte Fehlerrückmeldung und verbleibt benutzerdefiniert in einer Klangfarbe (Klaviersound). Die Schüler wurden anfangs zum Gestalten von Melodien und zur hörbaren Verbalisierung ihrer Ideen

und Bewertungen aufgefordert. Weder in der Einführungs- noch in der Durchführungsphase erhielten die Schüler vom Lehrer (Testleiter) Informationen zum Benennen der Tonhöhenrichtung. Es wird erwartet, dass sich die Begriffsbildung der Tonhöhenverläufe handlungsorientiert aus der Interaktion und Kommunikation der Schüler ergibt.

b) Die zweite Situation stammt aus der Praxis der auditiven Wahrnehmungsförderung und fokussiert Lernprozesse nach Versuch-Irrtum in einem typischen drill & practice setting. Die Schüler werden anfangs ausführlich über die Zielsetzung der Aufgabe informiert. Nach einer kurzen Einführung in das Unterprogramm „Tonhöhenunterscheidung“ der auditiven Trainingssoftware „Detektiv Langohr Pro 1.3“ von TRIALOGO üben die Schüler in Zweiergruppen an drei verschiedenen Tagen in 20 Minuten langen Phasen unter Anleitung des Lehrers (Testleiter). Das Programm zeigt zwei nebeneinander liegende Punkte in der Mitte des Bildschirms, welche jeweils nach Anklicken zwei unterschiedlich hohe Töne produziert. Die Schüler werden abwechselnd zum Tonhöhenrichtungsvergleich und hörbarer Verbalisierung ihrer Vermutungen aufgefordert (z.B. „Ich glaube, der Ton ist höher“). Anschließend wird die eigene Hypothese überprüft, indem der entsprechende Punkt mit der Maus zum oberen oder unteren Feld gezogen wird. Aufgrund der Fehlerrückmeldung des Programms lassen sich die Punkte nicht falsch platzieren. Sie gelangen bis zu einem korrekten Versuch in die Ausgangsposition zurück. Die Tonhöhenpaare haben die gleiche Klangfarbe. Es werden insgesamt mehrere Klangfarben präsentiert, was auf eine Generalisierung der Tonhöhenunterscheidung bei wechselnden Klangfarben abzielt.*

Zusammenfassend unterscheiden sich die beiden Lernsituationen im wesentlichen durch implizite vs. explizite Zielsetzungen, kreativ-produktives vs.

Versuch-Irrtum Lernen, spontane vs. angeleitete Verbalisierung und in der Art der Visualisierung. Im Falle des Komponierens sind auditive Konturverläufe analog zur Klangproduktion auf zwei Achsen dargestellt, während das Hörtraining eine vertikale hoch-tief Zuordnung visualisiert.

4.1 Methodische Aspekte der Untersuchung

Die vorliegende Studie untersucht im experimentellen Ansatz die Effektivität der beschriebenen Lernsituationen gemessen an Leistungsveränderungen in einem computergestützten Hörtest. Der speziell entwickelte diatonische Tonhöhendiskriminationstest (DTDT) besteht aus drei Subskalen mit jeweils einem Beispielitem und 10 Aufgabenelementen. Zwei Subskalen differenzieren Melodiewahrnehmung (Konturveränderung) und Melodiegedächtnis. Eine Skala erfordert das Benennen von Tonhöhenrichtungen (hoch/tief/gleich). Die Intervalle bestehen analog zur Hörtrainingsaufgabe hauptsächlich aus verschiedenen Sekund- und Terzabständen. Der glockentonartige Klang provoziert zusätzliche diskriminatorische Leistungen, ähnlich der Diskrimination obertonreicher Sprechlaute. Der Test rekuriert auf verbale Antworten. Die üblichen visuellen Antwortvorgaben wurden ausgeklammert, da im Experiment der Einfluss der Visualisierung auf die Begriffsbildung getestet wurde (vgl. dazu *Motte-Haber* 1996, 280). Um Positionseffekte zu vermeiden, wurden die Items innerhalb der Subskalen in der Testwiederholung zufällig dargeboten.

Der notwendige Stichprobenumfang wurde nach *Bortz/Döring* (1995, 577) auf $n = 30$ bestimmt und aus einer Startstichprobe von 36 Schülern aus sechs verschiedenen Schulklassen der Lindenschule (SfSB) in Siegen gezogen. Das Durchschnittsalter der 23 Jungen und 7 Mädchen lag bei 8 Jahren. Um Drittvariableneffekte einzugrenzen, beschränkte sich die Stichprobe auf Schüler, bei denen laut Gutachten kein unterdurchschnittlicher IQ (nach CFT 1) oder eine audiologisch nachgewiesene Hörstörung vorlag. Da die

Testbearbeitung verbale Reaktionen vorsieht, wurden auch keine Schüler mit massiven Symptomen des Stotterns oder elektivem Mutismus untersucht. Außerdem nahmen keine Schüler teil, die bereits über Erfahrungen mit der einen oder anderen Form der hier untersuchten Lernsituationen (Komponieren vs. Hörtraining) hatten. Um weitere Drittvariablen zu kontrollieren, wurden unter standardisierten Bedingungen folgende visuell auditive Leistungen gemessen: die Konzentrationsleistung (Test d2 Aufmerksamkeits-Belastungs-Test von R. Brickenkamp), die Blickpunktsteuerung (Fehlerwerte von je 30 Übungen zur Fixation, Sprung, Antisprung aus dem Blicksteuerungstrainer der Medienwerkstatt Mühlacker), Sprechmelodik (gemessen in drei Subtests mittels Sprechspiegel von IBM) und die Lautdiskrimination (Bremer Lautdiskriminationstest von W. Niemeyer).

Da die Treatmentphase (Komponieren vs. Hörtraining) Partnerarbeit verlangt, wurden nach Klassen Schülerpaare gebildet und per Randomisierung in die Kontrollgruppe (ohne Treatment), Hörtrainingsgruppe oder Kompositionsgruppe eingeteilt. Das Verfahren kann als experimentell angesehen werden, da die Testgruppen als unabhängige Variable keine natürlichen Gruppen (wie z.B. Schulklassen) bilden.

In der Untersuchung interessieren mittelfristige Lerneffekte. Entsprechend wurden die Messungen des Hörtests (DTDT) insgesamt siebenmal wiederholt. Dieses Vorgehen steigert außerdem die Reliabilität und ermöglicht einen relativ kleinen Stichprobenumfang (vgl. ausführlicher Bortz/Döring 1995, 517). Das Untersuchungsdesign sieht eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholungen von zwei Pretests (gemittelt als Baseline) und fünf Posttests vor. Die Pretestphase dauerte etwa zwei Wochen, die Treatmentphase anderthalb Wochen und die abschließende Posttestphase ermittelte potentielle Lerneffekte bis zu zweieinhalb Wochen. Anzumerken ist noch, dass zum Testzeitpunkt ein großer Teil der Klassen der Schule mit Computern ausgestattet waren. Die

Untersuchung fand in einem Therapie-raum der Schule statt. Insofern hat das Experiment Feldstudiencharakter.

4.2 Ergebnisse

Die Studie überprüft die Hypothesen, dass sich die beschriebenen Lernsituationen in ihren Lerneffekten auf die Tonhöhendiskrimination und das Benennen von Tonhöhenrichtungen unterscheiden. Für die Kompositionsgruppe wird eine relativ umfassende Leistungssteigerung im Bereich Melodiegedächtnis, Melodiekonturdiskrimination und dem Benennen von Tonhöhenrichtungen erwartet. Empirisch entspricht das im vorliegenden Fall besseren Ergebnissen im Gesamttest gegenüber der Kontrollgruppe. Für die Hörtrainingsgruppe werden nur verbesserte Leistungen im Benennen der Tonhöhenrichtungen angenommen.

Als Ergebnis bleibt zunächst festzuhalten, dass die beiden Pretests und die einzelnen Subskalen des DTDT nach Shapiro Wilks Tests keine signifikante Abweichung von der Normalverteilung zeigten. Die Punkteverteilung spricht für eine angemessene Bearbeitungsschwierigkeit der Aufgaben. Die Reliabilität ist mit einer Trennschärfe von Alpha 0,6 (Formula Kuder-Richardson) und einer Stabilität nach Test-Retest Messung 0,6 (Guttman Split-Half) zunächst mäßig, wobei diese Werte jedoch durch die zahlreichen Messwiederholungen kompensiert werden. Die fehlenden Korrelationen zwischen DTDT und BLDT deuten eine diskriminante Validität des Verfahrens an. Außerdem konnten keinerlei Zusammenhänge zwischen dem DTDT und Sprechmelodik, Blickpunkttest sowie dem d2 Aufmerksamkeits-test festgestellt werden. Im weiteren waren in nicht-parametrischen Varianzanalysen keine Unterschiede zwischen den Testgruppen und den angenommenen Drittvariablen, sowie dem Alter und den Ausgangswerten des DTDT (Baseline) zu beobachten. Sowohl die Zufallsverteilung, als auch diese zusätzlichen Kontrollen sprechen dafür, dass die vermuteten Lerneffekte nicht von anderen Störgrößen beeinflusst werden.

4.3 Effekte der Lernsituationen auf das Benennen von Tonhöhenrichtungen

Im vorliegenden Zusammenhang interessiert vor allem die Begriffsbildung. Entsprechend wurden in einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholungen die Hypothesen getestet, a) dass die beiden Gruppen mit unterschiedlichen Lernsituationen eine mittelfristige Verbesserung des Benennens von Tonhöhenrichtungen erzielen, b) dass diese Veränderungen relativ stabil über einen Zeitraum von zweieinhalb Wochen nachweisbar sind, c) und dass sich die Gruppen dabei unterscheiden. Die Kompositionsgruppe, Hörtrainingsgruppe und Kontrollgruppe bildeten die Stufen des Gruppenfaktors. Die beiden zusammengefassten und gemittelten Pretests (Baseline) und der erste Posttest bildeten für die Veränderungshypothese (a) den Messwiederholungsfaktor. Die fünf Posttests galten bei den Stabilitätshypothesen (b, c) als Messwiederholungsfaktor.

Das Profildiagramm des Tonhöhentests zeigt eine deutliche Leistungsverbesserung der Kompositionsgruppe, nicht aber der Gruppe mit Hörtraining. Die Veränderungsmessung geht von vergleichbaren Ausgangswerten der Vorhermessung aus. Die Werte der Tonhöhenskala (Baseline) unterscheiden sich in einer einfaktoriellen Varianzanalyse nicht signifikant zwischen den Testgruppen ($F = 0,557$, sig.: 0,58). Die Veränderung in der Vorher-Nachhermessung ist für den Messwiederholungsfaktor hochsignifikant (Pillai-Spur: $F = 10,303$, sig.: 0,003, $\eta^2 = 0,27$). Der „Netto-Effekt“ (vgl. Bortz/Döring 1995, 521) für die Hörtrainingsgruppe liegt praktisch bei Null (0,85) und für die Kompositionsgruppe bei 2,05. Dies wird durch eine signifikante Interaktion der Faktoren bestätigt (Pillai-Spur: $F = 4,827$, sig.: 0,016, $\eta^2 = 0,26$). Der Interaktionseffekt zeigt, dass die Veränderung auf die Treatmentwirkung zurückzuführen ist.

Die Stabilität der Veränderung über zweieinhalb Wochen verdeutlicht der fehlende Effekt des Messwiederho-

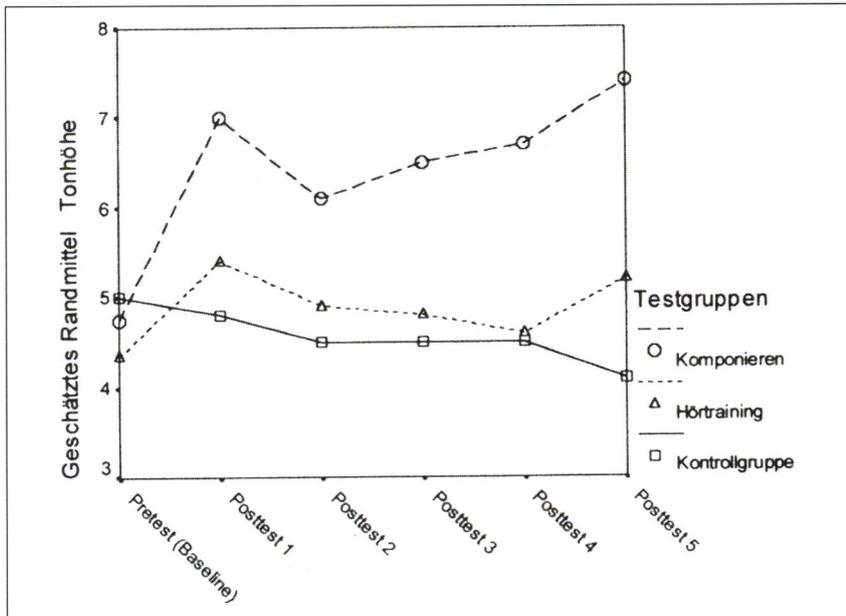


Abb. 1: Profildigramm der drei Testgruppen zur Subskala Tonhöhenrichtung (Tonhöhe) über sechs Testzeitpunkte

lungsfaktors vom ersten bis fünften Posttest (Pillai-Spur: $F = 0,836$, sig.: 0,51).

Die Messwerte der Gruppen unterscheiden sich jedoch voneinander in Zwischensubjekteffekten ($F = 7,470$, sig.: 0,003, $\eta^2 = 0,35$). Post-hoc-Tests nach Bonferroni belegen nur Unterschiede für den Kompositions-Kontrollgruppenvergleich: sig. 0,003 und den Kompositions-Trainingsgruppenvergleich: sig.: 0,024. Zwischen der Gruppe mit Hörtraining und der Kontrollgruppe bestehen keine Unterschiede in den Messwerten des Hörtests (nach LSD, sig.: 0,42).

Zusammenfassend ist nicht von generellen Effekten der computergestützten Visualisierung auf das Benennen der Tonhöhenrichtung im diatonischen Bereich auszugehen. Die Effekte sind abhängig von der Art der Visualisierung und der pädagogischen Situation. Dabei erreicht die Kompositionsgruppe eine stabile und deutlich höhere Leistungsverbesserung, als die Hörtrainingsgruppe.

Erwartungsgemäß fielen die Ergebnisse im Gesamttest (DTDT) in gleicher Richtung aus. Während die Kompositionsgruppe ihre Leistungen im Benennen der Tonhöhenrichtungen verein-

facht gesagt um 35% gegenüber der Kontrollgruppe verbessern konnte, lag dieser Unterschied im Gesamttest bei rund 30%. Die Hörtrainingsgruppe erzielte dagegen keine Leistungsverbesserung im Gesamttest. Gleiches galt für die Kontrollgruppe. Da die Aufgaben-

stellung des Gesamttests auf die Unterscheidung und das Erinnern kurzer Melodien rekurrierte, erscheint ein Leistungsvorteil der Kompositionsgruppe einsichtig. Im Zusammenhang mit der Diskrimination melodischer Komponenten der Prosodie können die Ergebnisse des Gesamttests als Hinweis darauf verstanden werden, dass ein Hörtraining der genannten Art vermutlich wenig zur Steigerung von diskriminativen Leistungen bezogen auf komplexe sprechmelodische Muster beiträgt. Eine Leistungssteigerung war bereits bei einfachen melodischen Diskriminationsaufgaben nicht zu beobachten.

5. Schlussbemerkung

Die Ergebnisse der Studie zeigen deutlich die Überlegenheit der Lerngruppen des Komponierens gegenüber den Zweiergruppen, welche ein visuell unterstütztes Hörtraining absolviert haben. Die rein verbal angeleitete Kontrollgruppe zeigte keinerlei Veränderungen.

Damit ist nicht gesagt, dass ein computergestütztes Hörtraining in der beschriebenen Art überhaupt nicht wirkt. Es besteht lediglich eine geringere Ef-

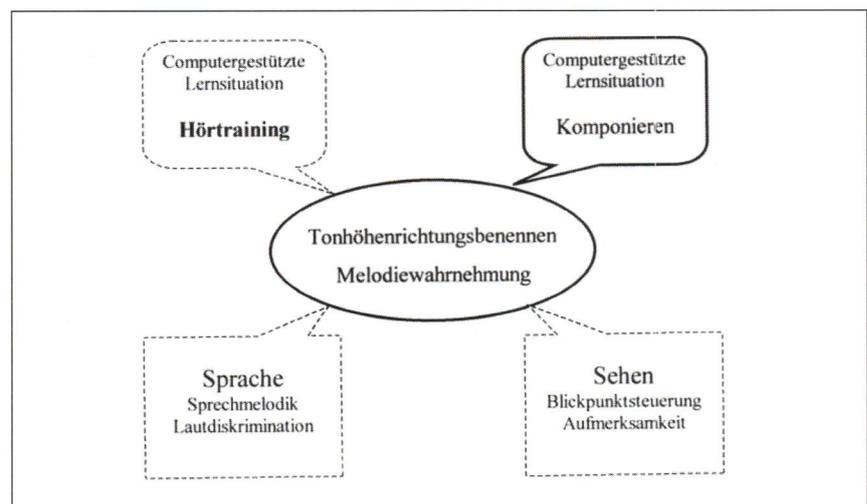


Abb. 2: Von den vermuteten Einflussgrößen konnte experimentell der positive Lerneffekt der handlungsorientierten Begriffsbildung bei Visualisierung durch Notation auf das Benennen von Tonhöhenrichtungen und Melodiewahrnehmung festgestellt werden. Das Hörtraining erwies sich dagegen als ineffektiv. Weitere Zusammenhänge mit produktiven und rezeptiven Leistungen der sprachlichen und visuellen Kompetenz waren nicht zu beobachten.

ektivität innerhalb eines begrenzten Übungszeitraums. Man kann auch nicht davon ausgehen, dass die Kompositionsübungen bei jedem Schüler immer mit tonhöhenbezogenen Lerneffekten einher gehen. Dies kann jedoch mit einer vergleichsweise höheren Wahrscheinlichkeit für einen größeren Teil der Schüler erwartet werden. Nochmals sei darauf hingewiesen, dass hier nicht eine bestimmte Lernsoftware auf den Prüfstand gehievt wurde, sondern bestimmte computergestützte Lernsituationen. Diese sind in der Praxis und auch im Rahmen der Evaluationsforschung meistens mehrdeutig und durch ein Wechselspiel verschiedener Faktoren bedingt. Welcher dieser (meist nur unter artifiziellen Bedingungen zu isolierenden) Faktoren nun den bedeutenderen Einfluss auf die Lerneffizienz hat, ist eine Frage der Grundlagenforschung.

Zusammenfassung

In der Primarstufe haben Schüler oft Schwierigkeiten im Benennen von Tonhöhenrichtungen. Computergestützte Programme zur auditiven Wahrnehmungsförderung sollen hier Abhilfe schaffen. In einer experimentellen Evaluationsstudie wurde hinsichtlich der Begriffsbildung und melodiebezogenen Gedächtnisleistung die Effektivität und Stabilität der Lerneffekte von zwei computergestützten Lernsituationen mit einer Kontrollgruppe verglichen. Es zeigte sich eine deutliche Überlegenheit von produktorientierten Lernsituationen mit handlungsorientierter Begriffsbildung bei einer Visualisierung durch Notation. Trainingssituationen mit gezielter Verbalisierung, Fehlerkontrolle und Visualisierung der hoch-tief Ebene waren fast genauso wenig effektiv, wie rein auditiv-verbale Aufgaben.

Literatur

- Andrews, M. L., Madeira, S.S. (1977): The assessment of pitch discrimination ability in young children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 42, 276-286.
- Bortz, J., Döring, N. (1995): *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- Cooper, N. (1994): An exploratory study in the measurement of children's pitch discrimination ability. *Psychology of Music*, vol. 22, 56-62.
- Deuse, A. (1992): Über den Modellversuch COSGES – Zielsetzung, Struktur und Ergebnisse. *Die Sprachheilarbeit*, 37, 2, 67 - 78.
- Dickey, M. R. (1991): A comparison of verbal instructions and nonverbal teacher-student modeling in instrumental ensembles. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 39, Nr. 2, 132-142.
- Gembris, H. (1998): *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Augsburg: Wißner.
- Lehmann, A.C., Hempel, C. (1992): Zur Erforschung von Lernmöglichkeiten im Fach Gehörbildung. Eine explorative Studie unter Berücksichtigung des Einsatzes von Computern im Gehörbildungsunterricht. In: *Behne, K.-E., Kleinen, G., Motte-Haber, H. de la* (Hrsg.): *Musikpsychologie*, Bd.9, Wilhelmshafen: Noetzel, 82-96.
- Morrongoello, B. A. (1992): Effects of training on children's perception of music: a review. *Psychology of Music*, 20, 29-41.
- Motte-Haber, H. de la (1996): *Handbuch der Musikpsychologie*. Laaber: Laaber.
- Paivio, A. (1971): *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Powell, R., Bishop, D. V. M. (1992): Clumsiness and perceptual problems in children with specific language impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 34, 755-765.

Schmid-Barkow, I. (1999): *Kinder lernen Sprache sprechen, schreiben, denken: Beobachtungen zur Schrifterfahrung und Sprachbewusstheit bei Schulanfängern mit Sprachentwicklungsstörungen*. Frankfurt a.M.: Lang.

Stolze, H. (1997): *Klangorientierte Stimmarbeit und Einsatz von computerbasierten Hilfsmitteln*. In: *Gembris, H., Kraemer, R.-D., Maas, G.* (Hrsg.): *Musikpädagogische Forschungsberichte 1996*. Augsburg: Wißner, 137-177.

Weinert, S. (1991): *Spracherwerb und implizites Lernen*. Bern

Welch, G. F., Howard, D. M., Rush, C. (1989): Real-time visual feedback in the development of vocal pitch accuracy in singing. *Psychology of Music*, 17, 146-157.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Christian Harnischmacher
Adolf-Wurmbach-Str. 77
57078 Siegen

Dr. Christian Harnischmacher ist Sonder-
schullehrer an der Lindenschule, Schule
für Sprachbehinderte in Siegen und
Lehrbeauftragter für Musikpsychologie an
der Hochschule für Musik Köln.

Anmerkung:

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei den SchülerInnen und KollegInnen der Lindenschule (SfSB) in Siegen für die Unterstützung dieser Studie bedanken.

Anzeigen



akademie
für
Gedächtnistraining
nach Dr. med. Franziska Stengel

Vaihinger Landstr. 63
70195 Stuttgart
Tel. 07 11/ 6 97 98 06 Fax 07 11/ 6 97 98 08

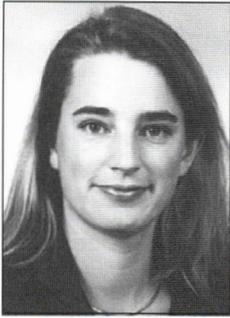
Fachtherapeut(in) für kognitives Training mit Zertifikat

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

PRAXISVERKAUF

Sehr gut funktionierende Praxis zu verkaufen.
(über 32 Jahre in Radeberg)
R. Scheffel
Praxis für Sprach- und Stimmtherapie/Logopädie
Dr.-Albert-Dietze Str. 11
01454 Radeberg (15 km bis Dresden)
Tel. 03528/411070

Martina Schröter, Köln



Freizeitverhalten und familiäre Sozialisationsbedingungen sprachbehinderter und nichtsprachbehinderter Grundschul Kinder im Vergleich

– Ausschnitte einer empirischen Untersuchung

1. Einleitung

Die Lebensbedingungen, unter denen Kinder aufwachsen, haben sich in den letzten Jahren stark verändert. Ausgeprägter Medienkonsum und die damit einhergehende Verhäuslichung kindlicher Aktivitäten sowie veränderte familiäre Bedingungen, wie beispielsweise die Zunahme von berufstätigen Müttern oder alleinerziehenden Eltern, werden auch verstärkt im Zusammenhang mit der Zunahme von sprachauffälligen Kindern diskutiert.

Angeregt durch Schlagzeilen aus der Presse, private Gespräche und Fragen von Eltern aus der Sprachheilambulanz darüber, „was für ihr Kind gut sei“, wurde bei mir das Interesse geweckt, verschiedene Freizeitbeschäftigungen und Aspekte des familiären Umfeldes im Hinblick auf ihre sprachfördernde bzw. -hemmende Wirkung zu analysieren. Die Weiterführung dieser Gedanken warf die Frage auf, ob sich das Freizeitverhalten – insbesondere der Medienkonsum – und familiäre Sozialisationsbedingungen von sprachbehinderten und nichtsprachbehinderten Kindern signifikant voneinander unterscheiden. Zu dieser Thematik wurde im August 1998 an vier Kölner Schulen eine Fragebogenerhebung durchgeführt.

2. Konzeption und Durchführung der Erhebung

Vor dem Hintergrund einer interaktionistischen Sicht der kindlichen Sprachentwicklung lag der Erhebung die

Annahme zugrunde, dass sowohl das Freizeitverhalten von sprachbehinderten Kindern als auch ihr familiäres Umfeld weniger sprachanregend bzw. sprachfördernd seien als das von nichtsprachbehinderten Kindern.

Nach der Durchführung eines Prätests wurden insgesamt 623 Fragebögen an die teilnehmenden Schulen verteilt. Im Rahmen der Erhebung wurden zum einen Eltern von 255 Schülern zweier Sprachbehindertenschulen schriftlich befragt. Von den zurückgegebenen Fragebögen konnten 220 ausgewertet werden. Eine separate Auswertung der Sprachauffälligkeiten der Kinder dieser Schulen ergab einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung.

Zum anderen wurden in der Vergleichsgruppe Eltern von 368 Schülern zweier Regelschulen berücksichtigt; 276 Fragebögen waren auswertbar. Die insgesamt erfassten Probanden (496) waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen sechs und zwölf Jahre alt.

Zur Begriffsverwendung: Im Weiteren werden diejenigen Kinder unter den Begriff „sprachbehindert“ gefasst, die eine Schule für Sprachbehinderte besuchen, zu den „Nichtsprachbehinderten“ zählen hier diejenigen Kinder, die eine Regelschule besuchen.

Der Fragebogen umfasste insgesamt 31 überwiegend geschlossene Fragen, die an dieser Stelle lediglich auszugsweise berücksichtigt werden können.

Um einer Antwortverweigerung und einer „sozial erwünschten“ Beantwortung der Fragen entgegenzuwirken, wurde in einem Begleitschreiben auf die gesicherte Anonymität des Frage-

bogens hingewiesen. Für die statistische Auswertung der erhobenen Daten wurde das quantitative Analyseprogramm SPSS herangezogen. Die Signifikanzüberprüfungen erfolgten über den χ^2 -Test nach *Pearson* und den Mann-Whitney-U-Test ($p \leq 0,01 =$ hochsignifikant; $p \leq 0,05 =$ signifikant) (*Lehner* 1996).

Bei den untersuchten Variablen wurde nicht von verursachenden Faktoren, sondern von verstärkenden bzw. unterstützenden Einflüssen ausgegangen.

3. Freizeitverhalten der Kinder

3.1 Mediatisierung

Medien sind in den letzten Jahren zunehmend zum festen Bestandteil des kindlichen Alltags geworden. Eine Befragung von *Treumann et al.* (1995) ergab, dass sich jedes Kind im Durchschnitt täglich drei verschiedenen Medien zuwendet. An erster Stelle steht der Fernseher mit 71%, gefolgt vom Hören von Tonkassetten (64%). Das Lesen von Büchern steht mit 45% an dritter Stelle, schließlich die Benutzung des Gameboys (22%), gefolgt vom Radiohören (20%), vom Computerspielen (13%), vom Hören von CD's (12%) sowie vom Ansehen von Videos (10%). Aufgrund der Dominanz elektronischer Medien gegenüber Printmedien sprechen die Autoren in Zusammenhang mit der heutigen Kindergeneration von einer „elektronischen Medienkindheit“.

In Diskussionen über diesen Entwicklungstrend werden von vielen Autoren Bedenken ausgesprochen (*Postman*

1983, Franke 1991, Hurrelmann 1991, Hoffmann 1991, Rolff 1991). Vor allem die damit verbundene Reduktion des unmittelbaren, gegenständlichen Erlebens und dem daraus resultierenden Verlust von Eigen- und Erkenntnistätigkeit werden als Gefahren für die kindliche Entwicklung angesehen. Im Blickpunkt kritischer Auseinandersetzung steht das Fernsehen.

3.1.1 Das Medium Fernsehen

In der Literatur wird am Fernsehen vor allem kritisiert, dass während des Konsums lediglich der audiovisuelle Sinneskanal angesprochen wird (Schaufelberger 1995; Smolka 1996; Borbonus 1997). Dadurch wird der kindlichen Fantasie kein Raum geboten, stattdessen bewirkt die Art der Rezeption Passivität, mangelnde Konzentrationsfähigkeit, mangelnde Moralität, mangelnde Intelligenz und mangelnde Sprachfähigkeit (Eicke/Eicke 1994; Schaufelberger 1995). Das Verlassen auf die Wort-Bild-Kombination und die stumme Anteilnahme wirkt sich nach Ansicht der Autoren nachteilig auf den Wortschatz aus, wodurch nicht nur das Kommunikationsverhalten sondern auch das Leseverständnis der Kinder negativ beeinflusst wird.

Sprache und Interaktion werden durch Handlungen mit der gegenständlichen und personalen Umwelt erlernt und aufrechterhalten (Kleinert-Molitor 1996). Die direkte Interaktion wird als das effektivste Mittel angesehen um Sprache aufzubauen (Hoff-Ginsberg/Schatz 1982; Grimm 1999). Fallen dialogische Erfahrungen weg, so muss davon ausgegangen werden, dass sich dies negativ auf die Kommunikationsfähigkeit auswirkt. Die Linguisten Clark und Clark (1977) richten ihre Kritik am Fernsehen vor allem auf das ungeeignete verbale Angebot, das sie für zu abstrakt halten und das nicht auf reale Situationen übertragen werden kann. Neben dem zeitlichen Ausmaß muss bei der Bewertung des Mediums einschränkend beachtet werden, inwieweit die Fernsehrezeption kommunikativ in die familiäre Interaktion eingebunden wird und ob das Fernsehen eine Substitution sozialer Funktion darstellt.

		Eigener Fernseher	
		ja	nein
Sprachbehindertenschule	Anzahl	68	151
	%	31,1	68,9
Regelschule	Anzahl	90	186
	%	32,6	67,4

Tab. 1: Besitz eines eigenen Fernsehgerätes der Kinder

		Tägl. Fernsehnutzung der Kinder (in Stunden)						
		gar nicht	ca. 0,5	ca. 1	ca. 2	ca. 3	ca. 4	> 4
Sprachbehindertenschule	Anzahl	4	37	88	65	15	5	3
	%	1,8	17,1	40,6	30	6,9	2,3	1,4
Regelschule	Anzahl	7	59	134	61	6	3	
	%	2,6	21,9	49,6	22,6	2,2	1,1	

Tab. 2: Tägliche Fernsehnutzung der Kinder

Aufgrund der passiven Sprachrezeption, mangelnder Sprachproduktion, des Fehlens gegenständlicher und personaler Erfahrungen sowie kognitiver Anforderungen während des Fernsehens wurde in meiner Untersuchung die Hypothese aufgestellt, dass mehr sprachbehinderte als nichtsprachbehinderte Kinder über ein eigenes Fernsehgerät verfügen, und dass Erstgenannte signifikant mehr fernsehen.

Die erste Annahme musste falsifiziert werden. Die statistische Analyse ergab bei einem Signifikanzniveau von $p = 0,785$ ein fast identisches Ergebnis innerhalb beider Stichproben. Die Annahme des höheren Fernsehkonsums der Kinder der Sprachbehindertenschulen hat sich jedoch bestätigt ($p = 0,001$).

3.1.2 Gameboy und Co.

In Diskussionen über die Wirkung von Videospielen wird oftmals die Argumentation um die Auswirkungen des Fernsehens übernommen, da Kinder auch bei diesem Medium nur optischen (und teilweise akustischen) Reizen ausgesetzt sind. Die Frage nach konkreten Auswirkungen kann jedoch aufgrund mangelnder aktueller Forschungsergebnisse nicht eindeutig beantwortet werden.

Positive Wirkungen werden Videospielen am ehesten im sensomotorischen Bereich zugesprochen, da durch häufiges Spielen die Feinmotorik der Finger verbessert, die Auge-Hand-Koordination und die Konzentrationsfähigkeit gefördert werden (Greenfield 1987). Dem ist entgegenzusetzen, dass dieser „Trainingseffekt“ in keinem Vergleich zu der Komplexität motorischer Handlungen steht, wie sie beispielsweise das Basteln erfordern.

Weitaus umstrittener sind die Auswirkungen des Bildschirmspiels auf die kognitive Beanspruchung, die durch die Verlagerung auf eine rein optische Wahrnehmung als gering einzustufen ist. Mayer (1993, 88) zufolge handelt es sich beim Umgang mit diesem Medium um „einfache motorische Vollzüge, deren wesentliche Leistung die Reaktionsschnelligkeit darstellt“. So fehlt seines Erachtens das interaktive und kommunikative Moment fast vollständig, was höhere kognitive Kompetenz verlangt.

Die Bewertung der sprachlichen Ebene und ihre Bedeutung innerhalb der Spiele wird strukturell negativ eingestuft, da keine kommunikative Auseinandersetzung mit der sozialen Welt stattfindet (Dittler 1994). Metzner (1988) spricht von einem „sprachlichen

		Videospieldbesitz			
		0	1	2	> 2
Sprachbehindertenschule	Anzahl	69	79	25	46
	%	31,5	36,1	11,4	21
Regelschule	Anzahl	106	91	33	44
	%	38,7	33,2	12	16,1

Tab. 3: Videospieldbesitz der Kinder

		Tägliche Videospieldnutzung						
		gar nicht	ca. 10 Min.	ca. 30 Min.	ca. 1 Std.	ca. 1,5 Std.	ca. 2 Std.	> 2 Std.
Sprachbehindertenschule	Anzahl	71	32	55	26	4	5	5
	%	35,9	16,2	27,8	13,1	2	2,5	2,5
Regelschule	Anzahl	105	45	60	19	5	2	1
	%	44,3	19	25,3	8	2,1	0,8	0,4

Tab. 4: Tägliche Videospieldnutzung der Kinder

Miniaturuniversum“ und von einer „Ökonomisierung der Sprache“, da der semantische Assoziationsraum fehlt. Ferner kritisiert er die algorithmische Struktur der Programme, die er für den Satzbau als ungünstig ansieht. Aufgrund der einseitigen sensorischen Auseinandersetzung ist das Medium im Hinblick auf entwicklungsfördernde Elemente insgesamt eher negativ zu bewerten. Da der Sprache keine Bedeutung zukommt, wird gefolgert, dass Videospiele den Aufbau sprachlicher und kommunikativer Kompetenz nicht fördern bzw. ihm entgegenwirken können. Daher wurde im Rahmen meiner Erhebung die Hypothese aufgestellt, dass die Kinder der Sprachbehindertenschulen zum einen über mehr Videospiele verfügen und zum anderen, dass ihre Beschäftigungsdauer mit diesem Medium im Vergleich zu der der Regelschüler deutlich höher ist. Zwar ergab die Untersuchung, dass sich der Videospieldbesitz beider Untersuchungsgruppen nicht signifikant voneinander unterscheidet ($p = 0,088$). Der hochsignifikante Wert ($p = 0,009$) bestätigt jedoch eine deutlich höhere Beschäftigungsfrequenz der Schüler der Sprachbehindertenschulen.

3.1.3 Das Medium Hörspielkassette

Hörspielkassetten werden im Rahmen des gesamten Medienspektrums als

Neutrum, mit einer „positiv neutralen Wertschätzung“ bezeichnet (Treuemann et al. 1995). Zur Nutzung von Hörmedien wurden bisher nur vereinzelt Daten erhoben, ihre Auswirkungen wurden bislang kaum diskutiert. Bei den meisten Hörspielproduktionen handelt es sich um Massenanfertigungen, die an gleichnamige, erfolgreiche Fernsehproduktionen anknüpfen; anspruchsvollere Produktionen finden eine vergleichsweise geringe Verbreitung. Als nachteilig wird in den wenigen Veröffentlichungen über dieses Medium ihre Funktion als Vorlese-Ersatz hervorgehoben (Hansen-Matzke 1992; Treuemann et al. 1995). Als positiv wird ihre identitätsstiftende Funktion bewertet, wodurch das Kind Orientierungsfäden erhält, die für die kindliche Entwicklung wichtig sind. Qualitativ sind diese jedoch nicht immer positiv zu bewerten, da sie oftmals starke geschlechtsspezifische Rollenklischees

und Gewalt als Konfliktlösungsmuster aufweisen.

Da Sprache das zentrale Element der Rezeption darstellt, analysierten Treuemann et al. (1996) auch die sprachlichen Gestaltungsmittel des Mediums. Dazu zählen Wortspiele, Betonung, Bildhaftigkeit und die Verständlichkeit der Äußerungen für Kinder, sowie die Unterscheidbarkeit der Stimmen agierender Personen. Desweiteren wurden die Kommentare des Erzählers hinsichtlich ihres Informationsgehalts bzw. ihrer Redundanz ausgewertet. Insgesamt wurden die 56 beliebtesten Hörspiele von Grundschulkindern analysiert. Eine ausführliche Darstellung der Analyse kann im Rahmen dieses Artikels leider nicht geleistet werden. Insgesamt zeigte sich jedoch, dass die überprüften sprachlichen Elemente überdurchschnittlich gut umgesetzt wurden. Als positiv kann weiterhin herausgestellt werden, dass durch das Hören von Hörspielkassetten die Fantasie und das Abstraktionsvermögen stärker angeregt werden als beispielsweise beim Fernsehen.

Die Vermittlung von Inhalten vollzieht sich bei Hörspielen, abgesehen von Geräuschen und Musik, ausschließlich über Sprache. Die verschiedenen sprachlichen Elemente wurden positiv bewertet. Insofern ist davon auszugehen, dass sich das Hören dieser Kassetten eher positiv auf sprachliche Kompetenzen auswirkt. Daher wurde von meiner Seite die Hypothese aufgestellt, dass die Besitzanzahl und somit ein abzuleitender Konsum von Hörspielkassetten sprachlich beeinträchtigter Kinder geringer ist, als diejenige sprachlich nicht beeinträchtigter Kinder. Aufgrund des hochsignifikanten Wertes ($p = 0,000$) hat sich diese Annahme bestätigt.

		Besitzanzahl von Hörspielkassetten						
		0	ca. 5	ca. 10	ca. 15	ca. 20	ca. 25	> 25
Sprachbehindertenschule	Anzahl	48	67	33	20	22	9	20
	%	21,9	30,6	15,1	9,1	10	4,1	9,1
Regelschule	Anzahl	34	61	38	21	45	15	61
	%	12,4	22,2	13,8	7,6	16,4	5,5	22,2

Tab. 5: Besitz von Hörspielkassetten der Kinder

3.1.4 Lesesozialisation

Sowohl den expressiven Sprachgebrauch als auch das Sprachverständnis lernen Kinder innerhalb der Familie, die als primäre Sozialisationsinstanz angesehen wird. Für die Vermittlung der Lesefähigkeit hingegen wird die Instanz Schule verantwortlich gemacht. *Hurrelmann et al. (1993)* weisen jedoch darauf hin, dass Prozesse der literarischen Sozialisation längst vor der Schulzeit beginnen und die schulische Leseerziehung begleiten. Nach Auffassung der Autoren kommt der Familie bei der Ausbildung von Lese- und Mediengewohnheiten eine entscheidende Rolle zu. Diese erwächst weniger aus dem intentionalen Erziehungshandeln als vielmehr aus dem alltäglichen Medienverhalten der Eltern und Geschwister (*Garbe 1998*).

Neben der Medienumwelt der Kinder, d.h. der allgemeinen Verfügbarkeit sowie des alltäglichen Gebrauchs zählt die Unterstützung des Lesens, welche über Einstellungen, Kommunikation und Handlungen der Erwachsenen erbracht wird, als Haupteinflussfaktor der kindlichen Lesesozialisation (*Hurrelmann et al. 1993*). Sie ist somit abhängig von den allgemeinen Bedingungen familiärer Interaktion und Kommunikation. Den Autoren zufolge zählen dazu die alltäglichen Formen des Zusammenlebens wie Beziehungsklima, Gesprächsstrukturen, Erziehungsstil und Freizeitverhalten.

Anhand einer Clusteranalyse (*Hurrelmann et al. 1993*) konnte nachgewiesen werden, dass sich ein anregendes Beziehungsklima, in dem Gemeinsamkeiten der Familienmitglieder im Freizeitverhalten eine wichtige Rolle spielen, einen günstigen Rahmen für das Leseverhalten der Kinder darstellt. Leistungs- und Anpassungsorientierung, restriktives, autoritäres Verhalten und rigide, unflexible Familienstrukturen wirken sich dagegen hemmend auf die Lesefreude und -frequenz der Kinder aus und fördern eher einen Anstieg des Fernsehkonsums.

Zwar sind viele Faktoren, über welche die Lesegewohnheiten vermittelt werden auch mit den Bildungsvoraussetzungen der Eltern verbunden, diese

können jedoch nicht schon selbst als Erklärung für Unterschiede in der Lesesozialisation gelten: „Das eigentliche Fundament der Lesentwicklung bilden die sozialen Bezüge der Lesetätigkeit“ (*Hurrelmann 1998*, 136). Demnach erfahren Kinder durch Beobachtungen, welcher Stellenwert dem Buch zukommt. Hierbei spielen besonders das mütterliche Vorbild und gemeinsame Lesesituationen eine große Rolle (*Hurrelmann 1998*).

3.1.4.1 Vorlesen

Beim Vorlesen handelt es sich nach Ansicht *Wiehlers (1998, 65)* um einen „dialogisch strukturierten Prozess der Bedeutungskonstitution zwischen einer erwachsenen Bezugsperson und dem Kind“. Da das Vorlesen in einem festen dialogischen Ablaufschema erfolgt, wird dem Kind geholfen, zu bestimmten bildlichen Repräsentationen konkrete sprachliche Benennungen zu erfassen. Die Bildbetrachtung und die Dialogmuster in einer Vorlesesituation verhelfen dem Kind zu einer kontemplativen Haltung, in der es sich selbst ein Stück weit von der Welt abzugrenzen und zu unterscheiden lernt (*Hurrelmann 1994*). Die Autorin bezeichnet diesen Prozess als „erstaunlichen Sprung in der Sprachentwicklung“ (*Hurrelmann 1994, 20*). Sie weist zudem darauf hin, dass das Vorlesen zum eigentätigen Lesen anregt und den Zugang zur Schriftsprache erleichtert.

3.1.4.2 Lesen

Der Unterhaltungs- und Bildungswert von Literatur wurde im Zuge der Mediatisierung zunehmend an andere Medien abgegeben. Einige Autoren erklären diesen Tatbestand mit der durch die simultane Erfassung leichteren Rezipierbarkeit von Hör- und Bildmedien (*Wolfgramm 1991; Lecke 1995*). Das optische Wahrnehmen von Sprache – eben das Lesen – gehört zu den anspruchsvollsten Leistungen der Informationsaufnahme.

Dem Lesen wird in vielen Bereichen eine positive Wirkung zugesprochen: So wird ihm eine besondere Bedeutung für die Entwicklung der Vorstellungskraft und der Differenzierung von

Perspektiven beigemessen. Es fördert die Konzentration auf das Verstehen, entwickelt und differenziert Emotionalität und verknüpft kognitive und emotionale Rezeptionsprozesse aufs Engste miteinander.

Erkenntnisse der Hirnforschung belegen, dass Wissen, Bildung und intellektuelle Identität Ergebnisse von Strukturierungsprozessen im Gehirn sind. Diese Vorgänge entstehen durch referentielle Informationsverarbeitungen (*von der Lahr 1996*). Nach Angaben des Autors handelt es sich beim Lesen um einen zentralen referentiellen Vorgang, welcher die kindliche Entwicklung umfassend fördert. Dazu zählt auch die Sprachentwicklung. Nach *Hurrelmann (1994)* fördert das Lesen die Sprachentwicklung wie keine andere Medientätigkeit und es stellt ihrer Ansicht nach vermutlich die ergiebigste Quelle des „Begrifflernens“ dar. Ferner werden durch ein sehr hohes Maß an kognitiver Eigenaktivität sprachliche Strukturierungs- und Problemlösungskompetenzen aufgebaut (*Garbe 1998*).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl das Vorlesen als auch das Lesen uneingeschränkt als sehr wirkungsvolle Sprachlernsituationen einzuschätzen sind. Im Rahmen meiner Untersuchung wurde daher vermutet, dass die Kinder der Sprachbehindertenschulen weniger Bücher gelesen haben als die Kinder der Regelschulen. Über die Anzahl der gelesenen Bücher wurde wiederum das Interesse und die Lesehäufigkeit abgeleitet. Desweiteren wurde angenommen, dass sprachbehinderten Kindern seltener vorgelesen wird als den Kindern der Vergleichsgruppe.

Während sich die erstgenannte Vermutung ($p = 0,000$) bestätigte, konnte letztere Vermutung nicht verifiziert werden ($p = 0,208$). Nur tendenziell wird den Kindern der Sprachbehindertenschulen seltener vorgelesen. Das erste Ergebnis scheint auch vor dem Hintergrund interessant, dass familiäre Strukturen, die die Lesesozialisation des Kindes begünstigen mit denjenigen korrelieren, die sich generell für die Sprachentwicklung als günstig erweisen.

		Anzahl der gelesenen Bücher						
		0	ca. 5	ca. 10	ca. 15	ca. 20	ca. 25	> 25
Sprachbehindertenschule	Anzahl	115	47	21	10	6	4	7
	%	54,8	22,4	10	4,8	2,9	1,9	3,3
Regelschule	Anzahl	90	62	41	18	10	7	36
	%	34,1	23,5	15,5	6,8	3,8	2,7	13,6

Tab. 6: Anzahl der gelesenen Bücher der Kinder

		Regelmäßiges Vorlesen	
		ja	nein
Sprachbehindertenschule	Anzahl	105	111
	%	48,6	51,4
Regelschule	Anzahl	150	124
	%	54,7	45,3

Tab. 7: Regelmäßige Vorlesesituation der Kinder

3.2 Zum Stellenwert des Spielens für die Sprachentwicklung des Kindes

Spielen stellt ein Grundbedürfnis für Kinder dar. Im Spiel lernen Kinder sich die Dinge ihrer Umwelt zu erschließen, da es sich um eine aktive Form der Umweltauseinandersetzung handelt. Daher scheint der Umstand sehr alarmierend, dass sich die Erfahrungsräume, insbesondere die außerhäuslichen Freiräume und damit auch die Spielmöglichkeiten, stark zuungunsten der Kinder gewandelt haben. Von Kindern werden heutzutage eher punktuelle statt ganzheitliche Umwelterfahrungen gemacht. Dadurch fehlen Funktionszusammenhänge im kindlichen Bewusstsein, was sich u.a. negativ auf die Abstraktionsfähigkeit auswirkt und Wahrnehmungsstörungen bedingen kann (Hegemann-Fonger 1994). Mangelnde Reizangebote oder unausgewogene „Sinneskost“, wie Bewegungsmangel oder fehlende Körperkontakte bedeuten mangelhafte sensorische Erfahrungen. Eine Überstimulierung bestimmter Reize, z.B. der Visuellen und Akustischen beim Fernsehen und PC, führt zu einer Unterversorgung körpernaher und aktiver sprachlicher Erfahrungen (Zimmer 1995). Daher sind vor allem Spiele in denen Bewegung und Interaktion gefordert sind besonders wichtig für die Entwicklung.

Balster und Zollitsch (1995) verstehen Bewegung als „Motor“ für das Sprechen. Sie weisen auf Bewegungsanlässe

hin, die vor allem Spiele im Freien liefern und sehen diese vor dem Hintergrund der engen Verknüpfung von Sprache und Motorik, als entscheidende Förderkapazität für die kindliche Sprachentwicklung an. Hinsichtlich spezieller sprachfördernder Elemente des partnerschaftlichen Spielens lässt sich sagen, dass Kinder dabei lernen, zu interagieren, kommunikativ miteinander umzugehen und einander zuzuhören. Es kommt vor allem zu einer Förderung der semantischen und lexikalischen Sprachebene (Balster/Zollitsch 1995). Das Spielen eignet sich nach Ansicht Kleinert-Molitors (1996) als Fördersequenz, die sowohl die sensomotorische als auch die sprachliche Ebene einschließt. Kindliches Spielen ist geleitet von Neugierverhalten und Bewegungsfreude, wodurch Kinder zu eigenaktiven Handlungen aufgefordert werden. Je nach Spielart werden sie mit Situationen konfrontiert, in denen Sprache als Handlungsmittel, z.B. bei Spielen mit Problemlösungscharakter, erforderlich ist. Kleinert-Molitor (1996) versteht dieses Spielhandeln als Verwirklichung sozialen Lernens, mit immensen sprachlichen Anregungspotential. Nach Bahr (1995) eignet sich das Spielen besonders für die Entwicklung der Symbolfunktion. Parallel dazu findet eine erhebliche Zunahme des Wortschatzes statt, wodurch sich wiederum das morphologische und syntaktische Regelwissen zunehmend differenziert.

Anhand der Ausführungen wird deutlich, dass dem Spielen eine sehr bedeutsame Rolle im Rahmen der kindlichen (Sprach-)Entwicklung zukommt. Als besonders günstig erweisen sich Spielformen, die Bewegungsanlässe bieten sowie interaktive und kreative Spiele, da sie eine kognitive Auseinandersetzung verlangen. Selbstgemachte gegenständliche und personale Erfahrungen bedeuten eine umfassende Förderung der Wahrnehmung, dies dient nicht nur der Sprachentwicklung sondern der gesamten Entwicklung des Kindes.

Meine Hypothese, dass sich die Schüler der Sprachbehindertenschulen eher alleine beschäftigen und somit weniger in interaktive Situationen eingebunden sind als die Schüler der Vergleichsgruppe, konnte aufgrund des hochsignifikanten Wertes ($p = 0,000$) bestätigt werden.

Im Rahmen der Untersuchung wurde auch danach gefragt, womit sich das Kind am liebsten beschäftigt. Die häufigste Erstnennung war in beiden Gruppen das Spielen mit vorgefertigtem Spielmaterial (47,6% der sprachbehinderten Schüler und 37,9% der Regelschüler). Am häufigsten wurden in dieser Kategorie „Puppen“ und „Autos“ genannt. Am zweithäufigsten beschäftigen sich alle Kinder mit Bewegungsspielen, die Kinder der Regelschule jedoch lieber als die Kinder der Sprachbehindertenschule (80,5% : 68,1%), gefolgt von Bauspielen und elektronischen Spielen. Die Beschäftigung mit elektronischem Spielzeug, wie Gameboy und PC – Beschäftigungen, die kein Sprachhandeln verlangen – wurde mit 28,8% zu 19,2% häufiger von den Eltern der sprachbehinderten Kinder angegeben.

Der Vergleich beider Untersuchungsgruppen hinsichtlich des Spielortes zeigt, dass beide Gruppen es bevorzugen, draußen zu spielen. Dieses Ergebnis steht möglicherweise in Zusammenhang mit dem Zeitpunkt der Befragung, die im Sommer durchgeführt wurde. Dennoch ergibt die statistische Analyse einen signifikanten Unterschied ($p = 0,03$) dahingehend, dass sich wesentlich mehr sprachbehinderte Schüler innerhäuslich und weniger

außerhäuslich aufhalten als dies in der Vergleichsgruppe der Fall ist. Die Geschlechterparallelisierung ergab bei den Jungen einen hochsignifikanten Unterschied, wohingegen bei den Mädchen kein statistisch signifikanter Unterschied nachweisbar war.

		Spielverhalten	
		alleine	mit anderen
Sprachbehindertenschule	Anzahl	55	158
	%	25,8	74,2
Regelschule	Anzahl	22	252
	%	8	92

Tab. 8: Spielverhalten der Kinder

		Spielort	
		draußen	drinnen
Sprachbehindertenschule	Anzahl	137	83
	%	62,3	37,7
Regelschule	Anzahl	197	77
	%	71,9	28,1

Tab. 9: Bevorzugter Spielort der Kinder

3.3 Institutionalisierte Freizeit: Vereine

Die beschriebenen Veränderungen der gegenwärtigen Spielbedingungen in den meisten Wohnbereichen begünstigen einen Rückzug in innerhäusliche Spielumfelder. Zu einer Verstärkung dieser Tendenz trägt nach Ansicht Hegemann-Fongers (1994) die wachsende Zahl der gebundenen Freizeittermine bei. Darunter fallen z.B. Vereine. Kritisiert wird an diesen Einrichtungen vor allem, dass sie die potentiell zur Verfügung stehende freie Zeit der Kinder einschränken. Diese Reduktion wird auch für die kindliche Entwicklung als nachteilig bewertet: „Der Antagonismus von Kindsein und Terminisierung wird erst vor dem Hintergrund der kognitiven Entwicklung von Kindern deutlich“ (Hegemann-Fonger 1994, 41). Zeitzwänge und Eile bewirken der Autorin zufolge eine mangelnde Abstraktionsfähigkeit und eine Einschränkung der kindlichen Planungsfähigkeit. Demgegenüber stehen jedoch positive Eigenschaften: So wird durch den Besuch eines Vereins Gemeinschaftsgefühl, soziales Verhalten und Teamfähigkeit gefördert, zudem bieten Vereine vielfältige Interaktionsanlässe. Die „natürlichen Sprechpart-

ner“ in der Gruppe können auch als sprachliche Vorbilder fungieren. Von den vielfältigen Angeboten werden von Kindern hauptsächlich Sportvereine aufgesucht (Hegemann-Fonger 1994). Die damit verbundenen Bewegungsmöglichkeiten haben ebenfalls einen positiven Einfluss auf die (Sprach-)Entwicklung des Kindes. Meine Hypothese, dass von den Kindern mit einer Sprachbehinderung deutlich weniger einen Verein besuchen als von den Kindern ohne Sprachbehinderung hat sich durch die Signifikanzüberprüfung bestätigt ($p = 0,000$).

		Vereinsmitgliedschaft	
		ja	nein
Sprachbehindertenschule	Anzahl	50	169
	%	22,8	77,2
Regelschule	Anzahl	151	122
	%	55,3	44,7

Tab. 10: Vereinsmitgliedschaft der Kinder

4. Mediennutzung der Eltern

4.1 Fernsehkonsum

Nach der allgemein verfügbaren Anzahl von Fernsehgeräten im Haushalt und der Nutzung des Mediums wurde gefragt, um feststellen zu können, welchen Stellenwert dieses Medium im familiären Alltag einnimmt. Bezogen auf die Grundgesamtheit ließ sich in

der vorliegenden Untersuchung hinsichtlich der vorhandenen Geräte kein statistisch bedeutsamer Unterschied feststellen ($p = 0,457$). Tendenziell konnte jedoch ein höherer TV-Besitz bei den Eltern der sprachbehinderten Kinder nachgewiesen werden. Bezüglich des Fernsehkonsums konnte der Nachweis erbracht werden, dass die Eltern sprachbehinderter Kinder deutlich mehr Fernsehen ($p = 0,000$). Dem Ergebnis zufolge kommt dem Medium in diesen Haushalten eine größere Bedeutung zu, woraus wiederum auf die Vorbildfunktion für die Kinder geschlossen werden kann. Die Antworten auf die Frage, ob während des Essens ferngesehen wird, untermauern dieses Ergebnis. Die Eltern der sprachbehinderten Kinder sehen während des Essens häufiger fern (5,6%), es besteht jedoch kein signifikanter Unterschied ($p = 0,153$).

Im Rahmen der vorangegangenen Analyse stellte sich heraus, dass das Ausmaß der Fernsehnutzung von allgemeinen familiären Interaktions- und Kommunikationsstrukturen abhängt. Familiäre Strukturen, die sich als lesefördernd erweisen wurden auch für die Förderung der Sprachentwicklung positiv bewertet, hingegen als hemmend in Bezug auf den Fernsehkonsum. Umgekehrt wirkt sich das Interaktionsgefüge, das einen hohen Fernsehkonsum begünstigt, eher nachteilig auf die

		Besitzanzahl von Fernsehgeräten der Eltern				
		0	1	2	3	> 3
Sprachbehindertenschule	Anzahl	1	89	90	25	10
	%	0,5	41,4	41,9	11,6	4,7
Regelschule	Anzahl	106	117	124	28	4
	%	38,7	42,9	45,4	10,3	1,5

Tab. 11: Fernsehgerätebesitz der Eltern

		Tägliche Fernsehnutzung der Eltern (in Stunden)						
		0	ca. 0,5	ca. 1	ca. 1,5	ca. 2	ca. 2,5	> 3
Sprachbehindertenschule	Anzahl	1	1	14	15	43	28	115
	%	0,5	0,5	6,5	6,9	20	13	53
Regelschule	Anzahl	2	6	24	29	77	46	89
	%	0,7	2,2	8,8	10,6	28	17	32,6

Tab. 12: Fernsehnutzung der Eltern

		Fernsehen beim Essen	
		ja	nein
Sprachbehindertenschule	Anzahl	49	164
	%	23	77
Regelschule	Anzahl	48	228
	%	17,4	82,6

Tab. 13: Fernsehnutzung während des Essens

sprachliche Entwicklung und das Leseverhalten der Kinder aus. Diese potentiellen Abhängigkeiten konnten durch die vorliegenden Untersuchungsergebnisse bestätigt werden.

4.2 Literaturbestand

Die Bedeutung von Lesevorbildern für die Lesesozialisation des Kindes wurde bereits angesprochen. Der Buchbestand der Eltern lässt auf den Stellenwert des Mediums innerhalb der Familie schließen. Der statistischen Auswertung zufolge besitzen die Eltern sprachbehinderter Kinder wesentlich weniger Bücher als die Eltern der Vergleichsgruppe ($p = 0,000$), somit wurde meine Hypothese verifiziert.

Bildungsniveau der Mutter, die Qualifikation ihres Berufes sowie die Geschlechtszugehörigkeit des Kindes. Eine besondere Bedeutung spielt die Einstellung des Partners zu der Berufstätigkeit seiner Frau, der zweite entscheidende Faktor ist die Einstellung der Mutter zu ihrer Rolle. Verschiedene Forschungsergebnisse lassen darauf schließen, dass es vor allem auf die Selbstsicherheit der Mutter ankommt, die mit einer liebevollen, akzeptierenden Zuwendung einhergeht und die in Zusammenhang mit der Aktivität, Selbstständigkeit, Anpassungsfähigkeit und Soziabilität des Kindes steht. Eine Unsicherheit der Mutter äußert sich hingegen eher in einer vernachlässigenden, feindseligen Einstellung dem Kind ge-

		Literaturbestand der Eltern						
		0	ca. 10	ca. 20	ca. 40	ca. 60	ca. 80	> 80
Sprachbehindertenschule	Anzahl	36	34	40	40	14	9	38
	%	17,1	16,1	19	19	6,6	4,3	18
Regelschule	Anzahl	15	48	51	39	25	11	83
	%	5,5	17,6	18,8	14,3	9,2	4	30,5

Tab. 14: Literaturbestand der Eltern

5. Familiäre Sozialisationsbedingungen

5.1 Berufstätigkeit der Mutter

Mit der Berufstätigkeit der Mutter werden allgemein eher negative Sozialisationsbedingungen assoziiert, da dies nicht den gängigen Idealvorstellungen einer „Vollfamilie“ entspricht (Lehr 1975). Jedoch müssen verschiedene intervenierende Variablen bei der Frage nach den Auswirkungen berücksichtigt werden. Dazu gehört die Ersatzbetreuung, das

gegenüber sowie in einer fordernden Erziehungshaltung (Lehr 1979). Die mütterliche Berufstätigkeit wurde auch im Zusammenhang mit der Sprachbehinderung von Kindern diskutiert (Grohnfeldt 1976; Merei 1985). Die Einschätzung dieser Variable ist hier mit der von Lehr vergleichbar. Die alleinige Anwesenheit der Mutter erweist sich nicht als ausreichend stimulierender Faktor für die Sprachentwicklung des Kindes. Hierfür sind die Wahrnehmung der sprachliche Vorbildfunktion sowie die emotionale Einstellung dem Kind ge-

genüber von größerer Bedeutung (Merei 1985).

Grohnfeldt (1976) fand in einer Untersuchung keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Berufstätigkeit von Müttern sprachbehinderter und nichtsprachbehinderter Schüler.

Diese Variable ist demnach nicht mit der Sprachbehinderung eines Kindes in Zusammenhang zu bringen. Daher wurden für die vorliegende Untersuchung keine signifikanten Unterschiede beider Untersuchungsgruppen vermutet.

Meine Untersuchung ergab jedoch, dass die Mütter von sprachbehinderten Kindern weitaus seltener berufstätig sind ($p = 0,004$). Das Ergebnis macht deutlich, dass qualitative Aspekte (Mutter-Kind-Interaktion, Einstellung und soziale Beziehung zueinander, verbales Angebot) entscheidender für den Aufbau sprachlicher Kompetenzen sind. Das Ergebnis zeigt auch, dass eine rein quantitative Analyse an dieser Stelle nicht ausreicht.

		Berufstätigkeit der Mutter	
		ja	nein
Sprachbehindertenschule	Anzahl	54	158
	%	25,5	74,5
Regelschule	Anzahl	103	166
	%	38,3	61,7

Tab. 15: Berufstätigkeit der Mütter

5.2 Ein-Elternteil-Familie

Zu den psychosozialen Faktoren, die sich auf die Lernfähigkeit des Kindes auswirken und mit der Zunahme sprachauffälliger Kinder in Zusammenhang gebracht wurden (Heinemann 1996) zählt auch die stetig steigende Zahl alleinerziehender Elternteile. Diese hat sich dem Statistischen Bundesamt (1998) zufolge zwischen 1980 und 1998 mehr als verdoppelt (1998 wuchsen rund 2,8 Mio Kinder bei nur einem Elternteil auf). Der Abwesenheit eines Elternteils werden allgemein eher negative Auswirkungen auf die betroffenen Kinder nachgesagt. Darunter fallen Verhaltensauffälligkeiten, verzögerte Persönlichkeitsreifung

und Beeinflussung der kognitiven Entwicklung (Lehr 1975). Die Sozialisationswirkungen hängen jedoch immer vom Alter und vom Geschlecht des Kindes sowie vom Grund und den Bedingungen nach der Trennung ab. Entscheidend ist auch, ob es durch die Doppelbelastung des erziehenden Elternteils zu einer mangelhaften Zuwendung oder zu einer hyperprotektiven Haltung kommt.

Jungen werden im Allgemeinen stärker beeinträchtigt als Mädchen (Napp-Peters 1987/1995); sie reagieren häufiger aggressiv oder hyperaktiv und weisen vermehrt Konzentrationsstörungen auf. Lehr (1975) zufolge können sich die Auswirkungen geschlechterunabhängig auch auf sprachliche und mathematische Fähigkeiten auswirken.

Das Aufwachsen bei nur einem Elternteil wird in der Literatur nicht eindeutig mit Sprachbehinderungen von Kindern in Zusammenhang gebracht. Meine Hypothese lautete deshalb, dass sprachbehinderte Kinder nicht signifikant häufiger bei nur einem Elternteil aufwachsen als Kinder ohne Sprachbehinderung.

Die statistische Analyse ergab insgesamt eine Bestätigung dieser Annahme ($p = 0,567$). Hervorzuheben bleibt jedoch: 1. Von den Jungen der Sprachbehindertenschulen werden mehr allein erzogen als von den Jungen der Regelschule. 2. An Sprachbehindertenschulen gibt es prozentual deutlich mehr Jungen als Mädchen, die bei einem Elternteil aufwachsen. 3. Insgesamt ist der Anteil der Mädchen mit alleinerziehenden Elternteilen an Sprachbehindertenschulen niedriger als der an Regelschulen.

Literatur

- Bahr, R. (1995): Sprache selbst entdecken – Möglichkeiten der (Sprach-)Entwicklungsförderung im Phantasie- und Bau-spiel. Die Sprachheilarbeit 40, 246-254.
- Balster, K., Zollitsch, P. (1995): Bewegungsanlässe fördern die Sprachentwicklung. Förderschulmagazin 4, 31- 33.
- Borbonus, T. (1997): Kommunikation und Lernen vor dem Hintergrund veränder-

		Ein-Elternteil-Familie	
		ja	nein
Sprachbehindertenschule	Anzahl	46	165
	%	21,8	78,2
Regelschule	Anzahl	52	218
	%	19,3	80,7

Tab. 16: Anzahl der Ein-Elternteil-Familien

Eine ausführliche Darstellung aller Untersuchungsergebnisse findet sich in Schröter (1999).

6. Ausblick

Die Annahme, dass sich die Kinder der Sprachbehindertenschulen in ihrer Freizeit deutlich weniger sprachanregenden bzw. -fördernden Beschäftigungen zuwenden als die Kinder der Regelschule konnte aufgrund der Untersuchungsergebnisse überwiegend bestätigt werden.

Zusammenhänge zwischen familiären Sozialisationsbedingungen und der Sprachbehinderung eines Kindes wurden nicht festgestellt. Eine quantitative Analyse erwies sich hier nicht als ausreichend.

Qualitative Aspekte wie das Erziehungsverhalten und innerfamiliäre Interaktionsstrukturen konnten aufgrund der gewählten Erhebungsmethode nicht berücksichtigt werden. Diese Variablen erwiesen sich jedoch als sehr bedeutsam und sollten daher in weiteren Untersuchungen aufgegriffen und bei der Arbeit mit sprachauffälligen Kindern und ihren Eltern berücksichtigt werden. Daraufhin könnten beispielsweise Konzepte zur gezielten Aufklärung im Bereich der Elternberatung erstellt werden und somit eine ganzheitlich ausgerichtete sprachtherapeutische Förderung intensiver stattfinden.

ter Kindheit. In: Mehr Zeit für Kinder e.V. (Hrsg.): Detail-Information zum Thema: Spracherwerb unter heutigen Sozialisationsbedingungen (Unveröffentlichtes Manuskript des Interdisziplinären Symposiums in Leipzig), 32-37.

Clark, H. H., Clark, E. V. (1977): Psychology and Language: An introduction to Psycholinguistics. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Zusammenfassung

Kinder wachsen heutzutage in einer veränderten sozialen und kommunikativen Entwicklungs- und Lebenswirklichkeit auf. Zu der Frage, ob sich die im Blickpunkt stehenden Veränderungen – Mediatisierung, Wandel der Familienform, Verhäuslichung kindlicher Aktivitäten – mit der (zunehmenden) Anzahl sprachauffälliger Kinder in Zusammenhang bringen lässt, wurde eine empirische Erhebung durchgeführt. Ziel der Untersuchung war es, herauszufinden, ob Kinder der Sprachbehindertenschule in ihrer Freizeit signifikant häufiger als Regelschüler Beschäftigungen nachgehen, die der Literaturanalyse zufolge als wenig oder nicht sprachanregend einzustufen sind. Desweiteren sollte herausgefunden werden, ob sich bestimmte familiäre Sozialisationsbedingungen mit der Sprachbehinderung eines Kindes in Zusammenhang bringen lassen.

Folgende signifikante Ergebnisse erbrachte die Gegenüberstellung sprachbehinderter und nichtsprachbehinderter Grundschüler:

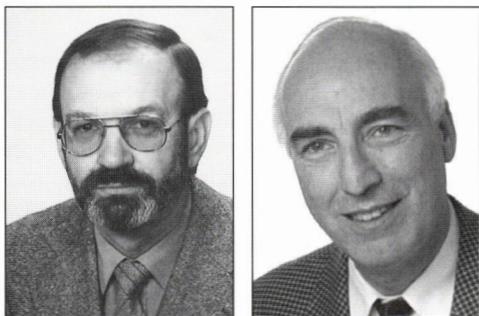
- der Fernsehkonsum sprachbehinderter Schüler ist signifikant höher
- ihre Beschäftigungsdauer mit Bildschirmspielen ist signifikant höher
- ihr Hörspielkassettenbesitz ist signifikant geringer
- sie haben signifikant weniger Bücher gelesen
- sie beschäftigen sich signifikant häufiger alleine
- sie halten sich signifikant öfter innerhäuslich auf
- von ihnen besuchen signifikant weniger einen Verein
- von ihren Müttern sind signifikant weniger berufstätig
- sie wachsen nicht signifikant häufiger bei nur einem Elternteil auf
- ihre Eltern sehen signifikant mehr fern
- ihre Eltern besitzen signifikant weniger Bücher

- Dittler, U. (1994): Computerspiele im kindlichen Spielalltag. Vom Walkman zum Gameboy. Pädagogisches Forum 3, 144-151.
- Eicke, U., Eicke, W. (1996): Medienkinder. Vom richtigen Umgang mit der Vielfalt. München: Droemer Knauer.
- Franke, H. W. (1991): Wieviel Lesen braucht der Mensch? In: In Sachen Lesekultur (32-41). Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
- Garbe, Ch. (1998): Lesen im Wandel – Probleme der literarischen Sozialisation heute. Eine Einleitung. In: Garbe, Ch. et al. (Hrsg.): Lesen im Wandel. Probleme der literarischen Sozialisation heute (11-24), Universität Lüneburg.
- Greenfield, P.M. (1987): Kinder und neue Medien. München: Psychologie Verlagsunion.
- Grimm, H. (1999): Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen, Toronto u.a.: Hogrefe.
- Grohnfeldt, M. (1976): Zur Sozialpsychologie sprachbehinderter Schüler. Rheinstetten: Schindele.
- Hansen, L., Vantzke, G. (1992): Hexen und Monster im Kinderzimmer. Ergebnisse einer Befragung zum Konsum von Hörspielcassetten der 3-10jährigen. Gruppe und Spiel 12, 5-6.
- Hegemann-Fonger, H. (1994): Zum Wandel des Kinderspiels: Eine empirische Analyse des Freizeitverhaltens von Grundschulern. Münster: Lit Verlag.
- Heinemann, M. (1996): Zunahme von Sprachentwicklungsstörungen – ein aktuelles Problem (Ursachen und Konsequenzen), In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Interdisziplinäre Zusammenarbeit: Illusion oder Vision? (Kongressbericht) Münster.
- Hoff-Ginsberg, E., Shatz, M. (1982): Linguistic Input and the child's acquisition of language. Psychological Bulletin 92, 3-26.
- Hoffmann, H. (1991): Lesen setzt Orientierungen. In: In Sachen Lesekultur (7-19). Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
- Hurrelmann, B., Hammer, M., Nieß, F. (1993): Lesesozialisation: Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Hurrelmann, B. (1994): Leseförderung. Praxis Deutsch 21, 17-26.
- Hurrelmann, B. (1998): Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation. In: Garbe et al. (Hrsg.): Lesen im Wandel. Probleme der literarischen Sozialisation heute (125-148). Universität Lüneburg.
- Kleinert-Molitor, B. (1996): Das Spielgeschehen als Sprachlernort – psychomotorisch orientierte Sprachentwicklungsförderung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie Bd. 1: Grundlagen der Sprachtherapie (222-246). Berlin: Edition Marhold.
- Lehr, von der, H. (1996): Lesen: Verlust einer Schlüsselqualifikation für die Informationsgesellschaft. Forschungsergebnisse zu Leseverständnis und Sprachentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Mediaperspektiven 1, 2-7.
- Lecke, B. (1995): Mediennutzung versus Leseförderung – kontrovers oder komplementär? Die Sprachheilarbeit 40, 49-55.
- Lehnert, U. (1996): Datenanalysesystem SPSS für Windows. München: Oldenbourg.
- Lehr, U. (1975): Die Bedeutung der Familie im Sozialisationsprozeß unter besonderer Berücksichtigung psychologischer Aspekte familiärer Grenzsituationen. Stuttgart, Bonn u.a.: Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit.
- Lehr, U. (1979): Die mütterliche Berufstätigkeit und mögliche Auswirkungen auf das Kind. In: Neidhardt, F. (Hrsg.): Frühkindliche Sozialisation. Theorien und Analysen. Stuttgart: Enke.
- Mayer, W. P. (1993): Das Kinderspiel im High Tech Zeitalter. Sind Computerspiele zu konventionellen Spielen 'kompatibel'? Pädagogische Rundschau 47, 85-95.
- Merei, V. (1985): Sozialpsychologische Ursachen bei Sprachentwicklungsverzögerung. Der Sprachheilpädagoge 3, 1-13.
- Metzner, J. (1988): Computerspiele – Zwischen Rollenspiel und Textverarbeitung. Forum E 41, 8-12.
- Napp-Peters, A. (1987): Ein-Eltern-teil-Familien: Soziale Randgruppe oder familiales Selbstverständnis? Weinheim: Juventa.
- Napp-Peters, A. (1995): Familien nach der Scheidung. München: Kunstmann.
- Postman, N. (1983): Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt: Fischer.
- Rolff H. G. (1991): Massenkonsum, Massenmedien und Massenkultur – Über den Wandel kindlicher Aneignungsweisen. In: Preuss-Lausitz, U. et al. (Hrsg.): Kriegskinder – Konsumkinder – Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem zweiten Weltkrieg (153-167). Weinheim: Beltz.
- Schauelberger, H. (1995): Wie im Fieber: Computer im Kinderzimmer. Kindergarten heute 25, 3-11.
- Schröter, M. (1999): Vergleich des Freizeitverhaltens von sprachbehinderten und nichtsprachbehinderten Schülern im Grundschulalter vor dem Hintergrund des familiären Umfeldes. Unveröffentl. Diplomarbeit. Köln.
- Smolka, D. (1996): Zuviel Fernsehseh macht Kinder „sprachlos“. Psychologie heute 23, 17-18.
- Statistisches Bundesamt Wiesbaden: Fachserie 1, Reihe 3, Tab. 2902/98 und L203: Haushalts- und Familienstatistik von 1998.
- Treumann, K. P., Schnatmayer, D., Volkmer, L. (1995): „Mit den Ohren sehen“. Die Toncassette – ein verkanntes Medium. Bielefeld: GMK.
- Treumann, K. P., Gartemann, S., Schnatmayer, D., Röllecke, R. (1996): Benjamin Blümchen, Bibi Blocksberg und Co. Beliebte Kinder-Hörspielserien auf Cassette und CD. Bielefeld: GMK.
- Wieler, P. (1998): Das Prinzip der Dialogizität als Grundzug der familialen Vorlesepraxis mit Kindern im Vorschulalter. In: Garbe et al. (Hrsg.): Lesen im Wandel. Probleme der literarischen Sozialisation heute. Universität Lüneburg.
- Wolfgramm, T. (1991): Lesen – ein Vergnügen, eine unverzichtbare Kulturtechnik. In: In Sachen Lesekultur (13 8-143). Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
- Zimmer, R. (1995): Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung. Freiburg: Herder.

Anschrift der Verfasserin:

Martina Schröter
Dipl. Sprachheilpädagogin
Herder Str. 73
50931 Köln
Arbeitsfeld: Seit Mai 2000 in einer
sprachtherapeutischen Praxis in Berg-
heim.

Jochen Donczik, Volkmar Clausnitzer, Emmerting



Wird die taktil-kinästhetische Wahrnehmung als Element des Ursachengefüges von Lese-Rechtschreibschwächen vergessen?

1. Einführung

In jüngster Zeit heben *Shaywitz et al.* (1999) und andere Autoren die große Bedeutung der auditiven Wahrnehmung für die Entstehung von Lese-Rechtschreibschwächen hervor. Die taktile und kinästhetische Perzeptionsfähigkeit wird dagegen sehr selten in Betracht gezogen.

Was ist auditive Wahrnehmung?

In einem Vortrag bezeichnet *von Suchodoletz* (1999) die auditive Wahrnehmung von Sprache als *terra incognita*. Das betrifft einerseits die Definition dieses weitgefassten Begriffs, der unter verschiedenen anderen Firmierungen wie phonologische Bewusstheit, phonematische Differenzierungsfähigkeit, Lautdiskriminationsfähigkeit usw. diskutiert wird. Diese Begriffsvielfalt charakterisierte *Amorosa* (2000) auf ihre Weise: *Fachleute unterschiedlicher Richtungen verbinden mit dem Oberbegriff auditive Wahrnehmung unterschiedliche Inhalte und andererseits werden je nach Fachrichtung unterschiedliche Bezeichnungen für gleiche Inhalte verwendet.*

Unsicherheiten betreffen daher auch die Möglichkeiten der Diagnostik von Leistungen, die unter dem Sammelbegriff der auditiven Wahrnehmung verstanden werden. Auditive Wahrnehmung soll aber in erster Linie zentrale Wahrnehmungen bezeichnen, die sich als Leistungen zentraler kortikaler Strukturen des Gehirns von eher peripheren Hörwahrnehmungen abheben. Wir wollen uns der Definition von *Ptok, Berger, v.*

Deuster et al. in ihrem Konsens-Statement (2000) anschließen:

„Eine auditive Verarbeitungs- und/oder Wahrnehmungsstörung (AVWS) liegt vor, wenn zentrale Prozesse des Hörens gestört sind. Zentrale Prozesse des Hörens ermöglichen u.a. die verbewusste und bewusste Analyse von Zeit-, Frequenz- und Intensitätsbeziehungen akustischer Signale, Prozesse der binauralen Interaktion (z.B. Geräuschlokalisation, Lateralisation und Störgeräuschbefeuerung).“

In unserem Zusammenhang geht es dabei vorrangig um akustische Phänomene mit lautsprachlicher Bedeutung, eben um die Sprache als dem wichtigsten menschlichen Kommunikationsmittel und um deren Verschriftung. Im einzelnen werden nach der Definition der American Speech, Hearing and Language Association unter CAPD (central auditory processing disorders) Defizite in einem oder mehreren der folgenden zentral-auditorischen Verarbeitungsprozesse verstanden:

- a) Schalllokalisation (Richtungshören)
- b) auditive Diskrimination
- c) auditive Mustererkennung
- d) zeitliche Aspekte des Hörens einschließlich zeitlicher Auflösung
- e) zeitliche Maskierung und Integration
- f) auditive Wahrnehmung bei konkurrierenden Signalen (Sprachverständlichkeit bei Störgeräuschen)
- g) auditive Wahrnehmung bei reduzierten akustischen Signalen und zeitliche Ordnung (z.B. Ordnungsschwelle) (zit. nach *Meister et al.* 2000).

Und dieses hochkomplexe Phänomen „Sprache“ mit seinen verschiedenen Ebenen, seinem komplizierten ontogenetischen Aneignungsprozess und seinen vielfältigen Störungen bedarf eines umfangreichen und vielseitigen Beschreibungs- und Diagnostikinstrumentariums.

Nachdem über Jahre im deutschsprachigen Raum der Begriff der phonematischen Differenzierung von Diagnostikern und Therapeuten gebraucht wurde, um Störungen der Lautunterscheidung zu bezeichnen, drängt in den letzten Jahren der Begriff der phonologischen Bewusstheit ('phonological awareness' bei *Morais* 1991) in den Vordergrund. Nach unserer Auffassung sollte der englische Begriff 'awareness' mit 'Kenntnis' bzw. 'Kompetenz' übersetzt werden und trafe dann den Kern des Begriffs 'phonologische Ebene' der Sprache besser. Aber es würde hier zu weit führen, diese linguistische Diskussion zu referieren. Wesentlich erscheint uns jedoch der Hinweis von *Schmid-Barkow* (1999), dass man verschiedene Komponenten der phonologischen Bewusstheit unterscheiden muss, zu denen eben auch die phonematische Differenzierungsfähigkeit gehört. Diese wiederum ist eng mit dem Entwicklungsstand der auditiven, taktilen und kinästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit verknüpft.

Was ist phonematische Differenzierung?

Breuer und Weuffen (1996, 28) verstehen unter phonematischer Differenzierungsfähigkeit eine „spezifisch menschliche sprachgebundene akusti-

sche Leistung. Sie dient einmal dazu, aus dem gehörten Lautstrom die artikulierten Sprachelemente in ihrer Qualität und Abfolge auszuordnen, zum anderen kontrolliert sie das eigene Sprechen. Phonematisches Hören ist sinndifferenzierend.“

Geeignete Instrumente zur Diagnostik phonematischer Differenzierungsschwächen wurden bereits in den achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts (wie man heute im Jahre 2000 sagen muss) von Breuer und Weuffen entwickelt und haben sich als Diagnostikum im Vorschulalter und im frühen Schulalter bewährt (vorher schon von Mottier (1951), Theiner (1968) und anderen).

In der phonematischen Differenzierungsprobe von Breuer und Weuffen (1985) werden phonematische Differenzierungsleistungen auf folgende Weise geprüft:

Dem Kind werden Kärtchen mit je zwei Abbildungen vorgelegt. Es wird aufgefordert, eines der beiden auf der Karte dargestellten Objekte zu zeigen, die vom Versuchsleiter benannt werden. Abbildung 1 zeigt ein solches Beispiel.



Abbildung 1: Kanne-Tanne

Für jüngere Schulkinder wird der Schwierigkeitsgrad erhöht und es wird die Aufgabe gestellt, je zwei Wörter auf Gleichheit oder Ungleichheit zu unterscheiden, die der Versuchsleiter vorträgt.

Beispiel: Ich nenne dir zwei Wörter, du sollst sagen, ob diese beiden Wörter gleich oder ungleich sind: **Tür-Tier** oder **graben-traben**.

Breuer und Weuffen belassen es jedoch nicht bei der Prüfung auditiver Wahrnehmungen oder, wie es die Bezeichnung dieser Proben besagt, bei der Prüfung der phonematischen Differenzierungsfähigkeit. Die kinästhetische Differenzierungsfähigkeit wird mit einer speziellen Probe erfasst (Breuer/Weuffen 1996).

Was sind taktil-kinästhetische Störungen?

Ausgehend von einer allgemeineren Definition taktil-kinästhetischer Störungen nach Kiese-Himmel (1998) soll der Versuch unternommen werden, taktil-kinästhetische Störungen der Sprache und des Sprechens zu beschreiben. Dabei muss man richtigerweise zwischen dem taktilen und dem kinästhetischen (propriozeptiven) Wahrnehmungssystem unterscheiden. Allerdings werden beide Sinne meist im Zusammenhang genannt, da sie tatsächlich sehr eng kooperieren.

Taktil-kinästhetische Störungen allgemeinerer Art führt Kiese-Himmel (1998) auf frühe Beeinträchtigungen im Sinne von Entwicklungsstörungen sensomotorischer Funktionen zurück. Sie äußern sich in Sensibilitätsstörungen, Unsicherheiten des Gleichgewichts, Störungen der Raumwahrnehmung, des Muskeltonus, der Kraft- und Zielsteuerung, in unangemessenen Reaktionen auf taktile Reize, in Beeinträchtigungen der Feinmotorik, der Bewegungskoordination sowie der modalen Reizaufnahme und -weiterleitung. Taktil gestörte Kinder nehmen Informationen in zu geringem Maße auf, wodurch die Interaktion mit der Umwelt und damit die gesamte Entwicklung gefährdet sei.

Welche Bedeutung haben taktil-kinästhetische Störungen für die Sprache?

Auf die Sprache bezogen, wird vermutet, dass defizitäre kinästhetische Informationen im orofazialen und laryngealen Bereich die Steuerung und Kon-

trolle von Sprechbewegungen erschweren. Es sind allein etwa einhundert Muskeln, die am Zustandekommen der hörbaren Sprache beteiligt sein können. Die Stellung der Artikulationsorgane zueinander, ihre gegenseitige Berührung, die unterschiedlichen Druckverhältnisse bei ihrem Zusammenwirken, die je nach Laut unterschiedlich sind, könnten als statische Wahrnehmung betrachtet werden. Sie wären damit eher dem **taktilen** Perzeptionssystem zuzuordnen.

Kinästhetische Wahrnehmungen betreffen die Sprechbewegungen bei der Bildung von Lauten und Wörtern, d.h. von motorischen Aktionen in Mund, Rachen und Kehlkopf. Beide Wahrnehmungstypen können bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwächen gestört sein, was z.B. Kiese-Himmel und Kruse (1998) mit Untersuchungsreihen beweisen konnten.

Es ist hinzuzufügen, dass taktile und kinästhetische Störungen in zweierlei Richtung wirken: Zum einen betreffen sie rezeptive Sprachfunktionen, also die Wahrnehmung von Sprache, zum anderen expressive Sprachfunktionen, d.h. die gesprochene Sprache.

Becker (1977) sieht die Wirkung taktil-kinästhetischer Störungen auf rezeptive Sprachfunktionen in einem dialektischen Verhältnis. Auditive Leistungen würden danach immer auch über das innere Sprechen kontrolliert. Sie zitiert Untersuchungen, mit denen nachgewiesen wurde, dass die Unterbindung der kinästhetischen Mitkontrolle insbesondere bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwächen zu fehlerhafter auditiver Wahrnehmung führte.

Den Kindern wurden Karten mit je zwei Abbildungen gezeigt, z.B. mit einer Kanne und einer Tanne. Der Versuchsleiter nannte einen der beiden Gegenstände, z.B. Tanne, und forderte das Kind auf, diesen zu zeigen. Bei der ersten Versuchsvariante war die Möglichkeit des inneren Mitartikulierens (der taktil-kinästhetischen Mitkontrolle) gegeben. In der zweiten Variante wurde dieses Feedback unterbunden, indem das Kind beim Anhören des jeweiligen Wortes die Zunge

zwischen die Zähne nehmen und herausstrecken musste.

Bei Normalschülern erhöhte sich die Fehlerzahl von 25 Fehlern bei innerer Mitartikulation auf 72 Fehler bei unterbundener kinästhetischer Mitkontrolle. Bei den Kindern mit Lese-Rechtschreibschwächen war bereits bei innerer Mitartikulation mit 71 Fehlern eine höhere Fehlerzahl zu bemerken. Bei unterbundenem kinästhetischen Feedback stieg die Fehlerzahl auf 110.

Die Versuche belegen, dass taktile und kinästhetische Wahrnehmungsleistungen in enger Beziehung zur Sprachwahrnehmung stehen. Alleinige Wahrnehmung über das Gehör genügt offensichtlich nicht, um eine Gesamtwahrnehmung von Sprache zu ermöglichen, die sich aus der Assoziation mehrerer Sinnesmodalitäten ergibt.

Deegener et al. (1992) heben die Bedeutung der taktil-kinästhetischen Mitkontrolle von Sprachwahrnehmungsleistungen hervor und betonen, dass am Erkennen eines Phonems kinästhetische Rückmeldungen des Artikulationsapparates, taktile Rückmeldungen der Schleimhäute und eventuell visuelle Eindrücke vom Sprecher beteiligt sind. Als Ursache für Störungen phonematischer Diskriminationsschwächen kommen daher neben zentral-auditiven und taktilen Störungen auch kinästhetische facio-bucco-linguale Dyspraxien unterschiedlichster Ausprägung im Kindesalter in Frage.

Shaywitz (1997) konnte mit modernen bildgebenden Verfahren (Kernspintomographie) nachweisen, dass bei der Lauterkennung eine seitliche Windung des Stirniappens beteiligt ist, der Gyrus frontalis inferior, eine Struktur, die dem Brocaschen Sprachzentrum entspricht. Vom Broca-Zentrum aber ist bekannt, dass es vor allem für die Steuerung expressiver Sprachleistungen zuständig ist.

Wenn aber, wie Shaywitz fand, Strukturen des Broca-Zentrums an der phonologischen Bearbeitung als einer rezeptiven Sprachwahrnehmungs- und Verarbeitungsleistung beteiligt sind, könnte das als Hinweis darauf verstan-

den werden, dass eine kinästhetische Mitkontrolle rezeptiver Sprachwahrnehmung eben nicht ohne Beteiligung sprechmotorischer Komponenten möglich ist.

In der Tat ist das eindrucksvoll im diagnostischen Prozess bei manchen Legasthenikern zu erleben. Stellt man ihnen die Aufgabe, herauszufinden, ob sich bestimmte Wörter einer vorgegebenen Reihe von Wörtern reimen, z.B.: *Sage mir, welche der Wörter, die ich dir nenne (oder als Wortbild zeige) sich reimen: Haus, Hund, Wand, Mund*, so wird man beobachten können, dass diese Kinder die Wörter erst halblaut vor sich hin sprechen, sie geradezu „durchkauen“, sie „in den Mund nehmen“, bevor sie entscheiden können, welche der Wörter sich reimen. Auf eine solche Weise wird die kinästhetische Mitkontrolle der auditiven Wahrnehmung direkt beobachtbar.

Noch eindeutiger ist die Beziehung zwischen taktiler und kinästhetischer Kontrolle einerseits und *expressiver* Sprache andererseits. Wenn zum aktiven Sprechakt kein ausreichendes taktil-kinästhetisches Feedback gegeben ist, fehlt ein wesentlicher Kontroll- und Steuerungsmechanismus. Betroffene Personen können ihre Sprechproduktion nicht ausreichend über die taktile und kinästhetische Wahrnehmung kontrollieren. Die alleinige Kontrolle der eigenen Sprachproduktion über das Gehör reicht nicht aus, um alle Laute adäquat zu formen.

Wie weiter unten nachgewiesen wird, ist bei manchen Kindern mit Lese-Rechtschreibschwächen die auditive Wahrnehmung durchaus normal entwickelt. Sie haben jedoch erhebliche Probleme, Phoneme, Silben und ganze Wörter richtig nachzusprechen, weil eben die taktile und die kinästhetische Mitkontrolle erschwert sind. Daraus resultieren je nach Schweregrad (Häufigkeit) der falsch nachgesprochenen Phoneme noch weitaus größere Fehlerhäufigkeiten auf einer nächsten Anforderungsstufe, nämlich beim Niederschreiben dieser Phoneme. Wie weiter unten gezeigt wird, verdoppelt sich die Fehlerquote beim Nachschreiben nahezu.

In den letzten Jahren ist die Bedeutung der taktilen und kinästhetischen Wahrnehmung als eine der möglichen Ursachen von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten unverdienterweise vernachlässigt worden. Dass im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus diagnostischer Bedarf zur Beurteilung der taktil-kinästhetischen Wahrnehmung besteht, bzw. dass dieser Bereich der Diagnostik ein „Schattendasein“ führt, beklagen Kiese-Himmel et al. (1999) und andere Autoren.

Das hat durchaus nicht nur theoretische Bedeutung. Es kann zu Einseitigkeiten in Diagnostik und Therapie und im Einzelfall zu erfolglosen Therapieversuchen führen, wenn ausschließlich an der Verbesserung der auditiven Wahrnehmung gearbeitet wird und eine mögliche Störung der taktilen und kinästhetischen Wahrnehmung unbeachtet bleibt.

Immerhin waren unter unseren Patienten mit Lese-Rechtschreibstörungen ungefähr die Hälfte weniger von auditiven als vielmehr von taktil-kinästhetischen Wahrnehmungsstörungen betroffen.

Kinästhetische Differenzierungsprobe bei Breuer und Weuffen

Breuer und Weuffen (1996, 33) gehen davon aus, dass „Sprechkinästhesie einen maßgeblichen Anteil an der gedächtnismäßigen Speicherung von Laut-, Wort- und Satz-schemata beim Erwerb der Laut- und Schriftsprache haben. Sprechkinästhesie verbindet sich mit phonematischen, optischen und melodisch-rhythmischen Gedächtniskomponenten der Sprache und ist Grundlage für die Ausbildung des inneren Sprechens.“

An anderer Stelle (Breuer/Weuffen, 1985, 14) betonen die Autoren, dass Abweichungen zwischen gehörtem und gesprochenem Wort sich auf die Qualität des Schreibens und Lesens auswirken.

Eben jene Abweichungen gaben uns Anlaß für eigene Untersuchungen. Dabei hatten wir von der Beobachtung auszugehen, dass die von uns untersuchten und betreuten Kinder mit

Lese-Rechtschreibschwächen weniger Schwierigkeiten beim hörenden Unterscheiden in Lautdifferenzierungstests zeigten als vielmehr beim Nachsprechen und Nachschreiben gehörter Phoneme und Silben.

Das erlaubt die Schlussfolgerung, dass in vielen Fällen weniger auditive als vor allem taktile und kinästhetische Differenzierungsschwächen als Ursache fehlerhafter impressiver Wahrnehmungs- und expressiver Nachsprechleistungen in Frage kommen.

Breuer und Weuffen (1985) sehen für die Beurteilung kinästhetischer Differenzierungsleistungen bei Kindern im späten Vorschulalter die *Guthkesche Sprechprobe* vor. Es sind die Wörter *Postkutsche, Schellfischflosse und Aluminium* nachzusprechen.

Für jüngere Schulkinder (erstes und zweites Schuljahr) wird wiederum der Schwierigkeitsgrad erhöht und es müssen kompliziertere Wörter nachgesprochen werden.

Wesentlich ist, dass hier taktil-kinästhetische und damit artikulatorische Leistungen geprüft werden können. Die Differenzierungsproben von Breuer und Weuffen realisieren auf diese Weise die Einheit von rezeptiven und expressiven Sprachfunktionen, indem sie einerseits phonematische, andererseits taktile und kinästhetische Differenzierungsleistungen prüfen.

In der *Luria-Nebraska Neuropsychological Battery – Children's Revision* von Golden (1981) werden in der Skala „Expressive Sprache“ weitere Möglichkeiten zur Prüfung taktil-kinästhetischer Leistungen eröffnet.

Nachdem zunächst Silben wie **bu-pu** oder **du-tu** u.a. nachzusprechen sind, müssen danach die Anfangsbuchstaben dieser Silben niedergeschrieben werden. Sowohl die kinästhetische Differenzierungsprobe von Breuer und Weuffen als auch die entsprechenden Proben aus der *Luria-Nebraska Neuropsychological Battery – Children's Revision* gehen auf die Untersuchungsmethodik Lurias (1970) zurück, die er in seinem Grundlagenwerk ausführlich darstellt.

2. Eigene Untersuchungen

Zielstellung

Das Ziel der Untersuchung bestand darin, die Bedeutung der taktil-kinästhetischen Wahrnehmung als wichtigem Kontrollmechanismus bei auditiven Wahrnehmungsprozessen nachzuweisen. Zum Vergleich wurden einfache Lautdifferenzierungsleistungen mit entsprechenden Tests gemessen.

Patienten und Methoden

In die Untersuchung waren 47 Kinder mit Lese-Rechtschreibschwächen im Alter von sieben bis zwölf Jahren einbezogen.

Folgende Verfahren kamen zur Anwendung: Die Lautunterscheidung wurde mit einer Probe aus der Testbatterie zur Erfassung von Teilleistungsstörungen (*Sindelar* o.J.) und mit dem *Bremer Lautdiskriminationstest* (Niemeyer 1976) erfasst.

- In der Probe von *Sindelar* werden den Kindern 22 Silbenpaare vorgelesen, wie z.B. die Silben **bog-bog** oder **pol-pul**. Dabei wird vermieden, dass sie dem Testleiter auf den Mund schauen, um eine mögliche visuelle Unterstützung der reinen auditiven Wahrnehmung zu unterbinden. Die Kinder haben lediglich zu entscheiden, ob die jeweils genannten Silben eines Paares gleich oder ungleich sind.
- Im *Bremer Lautdiskriminationstest* werden statt der Silbenpaare 66 gleiche oder ähnliche konkrete Wortpaare verwendet, wie z.B. **Gläser-Gläser** oder **nie-neu** oder **ihm-ihm**. Die Kinder haben wie in der Probe von *Sindelar* zu unterscheiden, ob die genannten Wörter gleich oder ungleich sind.

Mit beiden Proben sollen in erster Linie Lautunterscheidungsleistungen geprüft werden.

- Die *Nachsprech- und Nachschreibprobe* (Donczik) besteht aus 52 Ein-silbenpaaren für Kinder bis zur dritten Schulstufe (z.B. **bu-pu, du-tu, ka-ga....** usw., **bru-pru, dru-tru, kra-gra...** usw.)

bzw. 60 Zweisilberpaaren für Kinder der vierten und höherer Schulstufen (z.B. **boso-poso, dere-tere, brane-prane, drane-trane....**)

Die Silbenpaare sind nach dem Artikulationsort geordnet. In einer höheren Anforderungsstufe sind den zu unterscheidenden Phonemen weitere Konsonanten zugeordnet. Es sind jene Phoneme und Phonemhäufungen in den Silbenpaaren enthalten, die gewöhnlich von Legasthenikern sehr oft nur schwer unterschieden werden können.

Dem Kind wird jeweils ein Silbenpaar vorgesprochen, und es erhält die Aufgabe, diese beiden Silben nachzusprechen und anschließend niederzuschreiben.

Wie bei den Proben von *Sindelar* und beim Bremer Lautdiskriminationstest wird verhindert, dass das Kind dem Sprecher auf den Mund schaut.

- Die *auditive Ordnungsschwelle* wurde mit dem Brain-Boy nach F. Warnke gemessen. Unter auditiver Ordnungsschwelle ist das Maß für die Bearbeitungsgeschwindigkeit des Gehirns zu verstehen, mit welcher der zeitliche Abstand von zwei aufeinanderfolgenden Reizen in ihrer Reihenfolge erkannt werden kann. Wir maßen die auditive Ordnungsschwelle, um nach möglichen Zusammenhängen zwischen Verarbeitungsgeschwindigkeit der Hörwahrnehmung und Lautunterscheidung einerseits und zur taktilen und kinästhetischen Wahrnehmung andererseits zu suchen. Für die Bewertung der Leistung legten wir die Altersnormen von Nickisch (1999) zugrunde.

3. Ergebnisse

1. Lautunterscheidungsprobe nach Sindelar

Die mittlere Fehlerhäufigkeit in der Lautunterscheidungsprobe nach *Sindelar* lag bei 2,66 Prozent (Standardabweichung 1,65).

Bei 25 Kindern der Gesamtstichprobe (von insgesamt 47 = 53,2%) traten keine Fehler auf. Die höchste Fehlerquo-

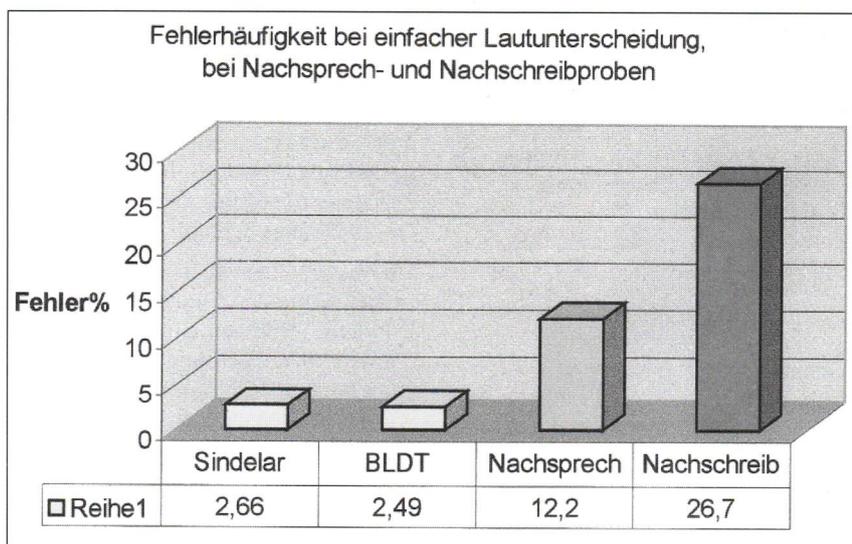


Abb. 2: Fehlerhäufigkeiten bei der Lautunterscheidungsprobe nach Sindelar, beim Bremer Lautdiskriminationstest sowie beim Nachsprechen und Nachschreiben von Silbenpaaren nach Donczik

te lag bei 10% und trat nur dreimal auf. Die geringe mittlere Fehlerquote erlaubt kaum einen Hinweis auf Lautunterscheidungsschwächen bei den hier geprüften Legasthenikern.

2. Bremer Lautdiskriminationstest

Im Bremer Lautdiskriminationstest lag die mittlere Fehlerquote bei 2,49% (Standardabweichung 3,22%). Bei 15 Kindern (31,9%) waren keine Fehler nachweisbar. Die höchste Fehlerquote betrug 16,6%. Die mittlere Fehlerquote von 2,49% ist nur geringfügig höher als die in der Lautunterscheidungsprobe von Sindelar.

Die Ergebnisse beider Proben geben nur unzureichende Hinweise auf das Vorliegen von Lautunterscheidungsschwächen bei den geprüften Legasthenikern.

3. Nachsprechen von Silbenpaaren

Weitaus höhere Fehlerquoten ergaben sich mit 12,1% (Standardabweichung 6,99) falsch nachgesprochener Silben bei der Nachsprechprobe (Donczik). Nur vier Kindern (8,5%) unterlief hier kein Fehler. Die höchste Fehlerquote lag bei 20,5%.

4. Nachschreiben der Silbenpaare

Noch einmal um das Doppelte stieg die Fehlerquote beim Nachschreiben die-

ser Silbenpaare (Donczik), nämlich auf 26,69% (Standardabweichung 20,5). Die niedrigste Fehlerquote lag hier bei 2,3% und wurde nur von einem Kind erreicht. Die höchste Fehlerquote lag bei 62,5%.

5. Auditive Ordnungsschwelle

Die gemittelte Leistung aller Kinder bei der Messung der auditiven Ordnungsschwelle lag bei 121,3 Millisekunden und damit nur geringfügig unter einer ebenfalls gemittelten obere-

ren Normgrenze, die wir mit 122,9 Millisekunden errechneten. Wir bezogen uns auf Altersnormen der auditiven Ordnungsschwelle, die von Nickisch (1999) veröffentlicht wurden.

Dabei ist interessant zu erwähnen, dass eine statistisch signifikante Korrelation zwischen auditiver Ordnungsschwelle und Fehlerquote beim Nachsprechen und Nachschreiben von Silbenpaaren mit dem Chi-Quadrat-Test nicht nachzuweisen war. Dazu wurden Vierfeldertafeln nach folgenden Parametern gebildet:

Der Prüfwert Chi-Quadrat lag mit 1,01 deutlich unter dem Tafelwert Chi-Quadrat alpha 0,05; $f_3 = 7,81$. Damit ist die Nullhypothese anzunehmen, dass kein Zusammenhang zwischen auditiver Ordnungsschwelle und der Fehlerquote beim Nachsprechen von Silbenpaaren besteht.

Auch die Prüfung eines möglichen Zusammenhangs zwischen Ordnungsschwelle und Fehlerquote beim Nachschreiben von Silbenpaaren ergab keine Signifikanz.

Der Prüfwert Chi-Quadrat errechnete sich mit 2,33 und lag damit ebenfalls unter dem Tafelwert von Chi-Quadrat alpha 0,05; $f_3 = 7,81$. Somit war auch kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen auditiver Ordnungsschwelle und Nachschreibleistung nachweisbar.

	Ordnungsschwelle im Bereich der Altersnorm	Ordnungsschwelle oberhalb der Altersnorm
Nachsprechfehlerquote oberhalb des Mittelwerts der Stichprobe	8	11
Nachsprechfehlerquote unterhalb des Mittelwerts der Stichprobe	16	12

	Ordnungsschwelle im Bereich der Altersnorm	Ordnungsschwelle oberhalb der Altersnorm
Nachschreibfehlerquote oberhalb des Mittelwerts der Stichprobe	6	11
Nachschreibfehlerquote unterhalb des Mittelwerts der Stichprobe	19	11

4. Diskussion und Schlussfolgerungen

Die mit den Proben zur Lautunterscheidung (*Sindelar*-Probe und *Bremer Lautdiskriminationstest*) ermittelten Ergebnisse legen nahe, dass bei den von uns untersuchten Kindern mit Leserechtschreibschwächen kaum größere Probleme bestehen, die sich auf die reine auditive Unterscheidung gleicher oder ähnlicher Phoneme innerhalb von Silben in der *Sindelar*-Probe (wie z.B. **pol-pul**) oder Wörtern im Bremer Lautdiskriminationstest (wie z.B. **käm-men-kennen**) beschränken ließen.

Die recht geringen Fehlerquoten bei diesen beiden Proben, die in der *Sindelar*-Probe bei 2,66% und beim Bremer Lautdiskriminationstest bei 2,49% lagen, sind so wenig aussagekräftig, dass sie eigentlich eine Einordnung in eine Rangreihe von guten bis schwachen Leistungen nicht erlauben. Das würde auch einer Bewertung dieser Leistungen entgegenstehen. Ein Vergleich mit Durchschnittsergebnissen, die mit einem ähnlichen Test bei Regelschulkindern gemessen wurden (Hannoverscher Lautdiskriminationstest – HLDT, *Schönweiler* et al. 1998), zeigt ähnliche Ergebnisse. Im HLDT, bei dem 66 Wörter auf Gleichheit oder Ungleichheit zu unterscheiden sind, lag bei den Jungen die mittlere Fehlerquote bei 2,07 Fehlern (3,13%) und bei den Mädchen bei 1,93 Fehlern (2,92%). Die Autoren schlagen vor, vier Fehler (6,06%) als Normalbefund zu werten.

Vorsichtig darf also geschlussfolgert werden, dass zumindest bei den von uns untersuchten 47 Kindern mit Leserechtschreibschwächen auditive Lautunterscheidungsleistungen, wie sie mit den verwendeten Tests geprüft wurden, weniger stark gestört sind.

Sehr viel höher fiel die Fehlerquote beim Nachsprechen von Silbenpaaren wie **ka-ga**, **kra-gra** usw. (*Donczik*) aus. Die mittlere Fehlerquote von 12,2% mit Standardabweichungen von 6,99% zeigt, dass hier wohl sehr viel höhere Anforderungen gestellt werden. Das aktive Nachsprechen darf als eine Leistung betrachtet werden, bei der aus

einer zunächst afferenten, impressiven Wahrnehmung eine efferente, expressive Sprachleistung zu entwickeln ist.

Der erste Teil dieser Wegstrecke scheint weniger Mühe zu bereiten. Die reine auditive Wahrnehmung scheint normal zu verlaufen. Diese Vermutung kann durch eine interessante Beobachtung gestützt werden.

Einigen Kindern mit größten Schwierigkeiten beim Nachsprechen solcher Silbenpaare wie **tra-gra** oder **drane-trane** bereitete es keine Probleme, diese Silben zu erkennen, wenn sie ihnen in Schriftform gezeigt wurden.

Sie sprachen statt **tra-gra** beispielsweise **gra-gra** nach. Wenn man ihnen aber die Silben in Schriftform vorlegte und sie bat: „Zeige **tra**,“ so hatten sie keine Probleme, die vorher falsch nachgesprochene Silbe zu erkennen und zu zeigen. In ähnlicher Weise war das bei anderen falsch nachgesprochenen Silben der Fall.

Das zeigt mit ziemlicher Eindeutigkeit, dass die falsch nachgesprochenen Phoneme auditiv durchaus richtig wahrgenommen wurden. Die Schwierigkeiten ergaben sich erst beim Nachsprechen. Hier fiel es den Kindern schwer, den Phonemen nachzuspüren, die sie aussprachen.

Ein weiteres Beispiel möge das verdeutlichen.

Einem Vierjährigen wurde die Aufgabe gestellt zu zählen. Er zählte: „Eins, zwei, **grei**...“ Bei der falsch ausgesprochenen Zahl **drei** wurde der Junge gestoppt und das falsch gesprochene Wort **grei** wurde vom Versuchsleiter echoartig nachgeahmt. Daraufhin stutzte das Kind, sah ihn abschätzig an, als wäre er nicht in der Lage, diese Zahl richtig auszusprechen und korrigierte ihn mit lauter Stimme: „Das heißt **drei**!“

Der Junge hat also durchaus richtig wahrgenommen, dass ein anderer ein Wort falsch aussprach. Hier funktionierte die auditive Wahrnehmung. Aber wenn er das Wort **drei** als **grei** aussprach, bemerkte er seinen Fehler nicht. Das heißt, die kinästhetische Mitkontrolle der auditiv wahrgenommenen Phoneme erwies sich als beeinträchtigt.

Das Fehlen des kinästhetischen Feedbacks führt auf der nächsten Anforderungsstufe, beim Nachschreiben der Silbenpaare, zu weiterer Verwirrung und Unsicherheit und äußerte sich bei unseren Patienten in einer drastischen Zunahme der Fehlerquote um fast das Doppelte, nämlich auf 26,7%.

Hier liegen aber offensichtlich für viele Legastheniker einige wesentliche Probleme. Nehmen wir einmal an, die auditive Wahrnehmung der nachzusprechenden Silben verläuft normal, wie das bei den meisten unserer Patienten der Fall sein dürfte, wenn man die Ergebnisse der Lautunterscheidungstests (*Sindelar*-Probe und Bremer Lautdiskriminationstest) zu Grunde legt. Beim Nachsprechen aber verdoppelt sich die Fehlerquote bei den meisten Kindern. Es bietet sich die Vermutung an, dass es durch die Diskrepanz zwischen normal funktionierender auditiver Wahrnehmung und fehlerhafter taktil-kinästhetischer Kontrolle zu Verwirrungen kommt, die auf der nächsten Anforderungsstufe, beim Nachschreiben, zu einer weiteren Fehlerhäufung führen.

Zum anderen sind bei einigen Kindern Buchstabenunsicherheiten beim Schreiben nicht zu übersehen. Die Umsetzung von Phonemen in Grapheme ist erschwert. Auch darf nicht vergessen werden, dass vielen Legasthenikern die visuelle Unterscheidung einiger Buchstaben schwerfällt, wie beispielsweise die Buchstaben **b** und **d**.

Das Nachschreiben der zunächst wahrgenommenen, dann nachgesprochenen Silben stellt gewissermaßen die Endstrecke dar, wo Gehörtes in Schrift umgesetzt werden muss. An dieser Leistung werden aber Schulkinder letztlich gemessen.

Demgemäß darf Diagnostik auditiver Wahrnehmungen nicht an einer solchen Leistung vorbeigehen.

Eine weitere Möglichkeit, auditive Wahrnehmungs- und Verarbeitungsleistungen zu erfassen, sahen wir in der Messung der auditiven Ordnungsschwelle. Die von uns ermittelten Werte, die als ein mögliches Maß für das Verarbeitungstempo bei auditiven

Wahrnehmungsprozessen zu sehen sind, korrelierten nicht mit den Leistungen beim Nachsprechen und Nachschreiben.

Das bedeutet zunächst, dass Kinder mit sehr hoher Fehlerquote beim Nachsprechen oder Nachschreiben der Silbenpaare durchaus eine auditive Ordnungsschwelle im Bereich der Altersnorm nachweisen konnten und andererseits konnten Kinder mit erhöhten Ordnungsschwellenwerten, die außerhalb der Altersnorm lagen, auch Leistungen beim Nachsprechen und Nachschreiben von Silbenpaaren aufweisen, die unterhalb des Mittelwerts der Gesamtstichprobe rangierten.

Das bedeutet zum anderen, dass das Tempo der auditiven Wahrnehmungsverarbeitung, das mit der Ordnungsschwelle gemessen wird, keinen statistisch nachweisbaren Einfluss auf Nachsprechleistungen und auf Nachschreibleistungen hat.

Schlussfolgerungen für die Diagnostik

Für die Diagnostik ergibt sich aus unseren Ergebnissen die Konsequenz, dass neben der Prüfung vornehmlich auditiver Wahrnehmungsleistungen bei Legasthenikern die taktil-kinästhetische Mitkontrolle dieser Leistung nicht vernachlässigt werden darf.

Dafür stehen in den verschiedenen Altersgruppen z.T. bewährte Möglichkeiten zur Verfügung. Für Kinder im Vorschulalter (ältere Kindergartengruppe) sei die kinästhetische Differenzierungsprobe (*Guthkesche* Nachsprechprobe: *Postkutsche, Aluminium, Schellfischflosse*) genannt. Für Kinder im ersten Schuljahr werden die Wörter *Blitzableiter, Waschwasser, Aquarium* verwendet (*Breuer und Weuffen 1986*).

Für Kinder, die bereits über sichere Buchstabenkenntnisse verfügen, also ab dem zweiten Schuljahr, sollte nach unserer Erfahrung von konkreten Wörtern abgesehen werden. Dieser Weg wird bereits in der Luria-Nebraska Neuropsychological Battery – Children's Revision (*Golden 1981*) für Kinder ab acht Jahren beschritten. Hier sind solche Silben wie bu-pu, du-tu usw. zu-

nächst nachzusprechen und in einem weiteren Schritt nachzuschreiben.

In unserer eigenen Nachsprech- und Nachschreibprobe gingen wir von Erfahrungen aus (*Donczik et al. 1989*), die wir mit den Nachsprech- und Nachschreibproben der Luria-Nebraska Neuropsychological Battery von *Golden* gewonnen hatten. Wir erweiterten das Silbenmaterial jedoch um eine Reihe von Phonemen, die sich nach unseren Erfahrungen für Legastheniker besonders schwierig erwiesen und fügten ferner Silben mit Konsonantenhäufungen hinzu, die noch höhere Anforderungen stellen.

Wir haben diese Proben in den zurückliegenden Jahren bei 194 Kindern eingesetzt. Davon waren 126 Legastheniker im Alter von 8 bis 14 Jahren, aber nur 57 Kinder ohne Lese-Rechtschreibschwächen. Für den internen Vergleich innerhalb der Population der Legastheniker erweisen die Proben ihren Wert stets aufs Neue und erlauben wichtige Schlussfolgerungen für therapeutische Maßnahmen. Ein Vergleich mit Nichtlegasthenikern ist allerdings nur auf der Basis der sehr kleinen Vergleichsstichprobe annäherungsweise möglich.

In der TÜKI (*Deegener et al. 1992*), die sich u.a. auch auf den Vorläufer-test, die Luria-Nebraska Neuropsychological Battery stützt, sind solche einfachen Proben leider nicht mehr enthalten. Stattdessen wird in der Skala „Expressive Sprache“ die Aufgabe gestellt, zunehmend schwieriger werdende Wörter nachzusprechen, beginnend mit *Baum, Dach...* über *Zahn, Wagen, Zwiebel...* bis zu *Rhinozeros, Sanguiniker* und *Streptomycin*.

Interessant ist dabei schon, dass diese Nachsprechproben der TÜKI der Skala „Expressive Sprache“ zugeordnet werden, während die Nachsprech- und Nachschreibproben in der Luria-Nebraska Neuropsychological Battery zur Skala „Rezeptive Sprache“ gehören, wie das im Original auch bei *Luria* (1970) der Fall ist. Nach *Luria* wird hier eben nicht allein und nicht in erster Linie eine expressive Sprachfunktion geprüft, sondern auch ein Teilbereich der Sprachwahrnehmung.

Neu im Handel ist der Heidelberger Lautdifferenzierungstest (H-LAD) von *Brunner et al.* (1998a, 1998b). Hier werden zunächst wie im Bremer Lautdiskriminationstest Wortpaare vorgesprochen, wie **Kuß-Guß, Dreck- Dreck** usw., und das Kind hat zu entscheiden, ob die gehörten Wörter gleich oder ungleich sind. Danach sind die Wortpaare nachzusprechen, was schon einen wichtigen Unterschied zum Bremer Lautdiskriminationstest darstellt.

Im Weiteren sind Einsilberpaare wie **tra-tra, kra-gra** zunächst auf Gleichheit oder Ungleichheit zu unterscheiden und dann ebenfalls nachzusprechen.

Schließlich werden dem Kind konkrete Wörter mit Konsonantenhäufungen am Wortanfang dargeboten (**Blatt, Dreck, Grad ...** usw.) und es soll die ersten beiden Laute des jeweiligen Wortes benennen. Der Test ist normiert. Ein Nachschreiben der Silben bzw. Wörter ist nicht vorgesehen. Nach unseren Erfahrungen ist aber diese Leistung insbesondere bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwächen das eigentliche Problem und letztendlich das Kriterium, an dem sich die Fähigkeit zur Umsetzung gehörten Materials in Schreibleistung zu messen hat.

Schlussfolgerungen für die Therapie

Für die Therapie ergibt sich zunächst die eindeutige Konsequenz, in jedem individuellen Fall von Lese-Rechtschreibschwächen zu prüfen, inwieweit im Rahmen allgemeinerer auditiver Wahrnehmungsschwächen spezifische taktil-kinästhetische Defizite eine Rolle spielen. Sind diese erst einmal aufgedeckt, lassen sie sich therapeutisch durchaus erfolgreich bearbeiten.

Das beginnt bereits damit, dass betroffene Kinder trainiert werden, die visuelle Wahrnehmung beim Hören zu Hilfe zu nehmen und dem Sprecher auf den Mund zu schauen. In einer Versuchsserie (*Donczik 1995*) konnte nachgewiesen werden, dass allein die Veränderung der Sitzposition des Kindes und die Hinwendung zum Sprecher in Verbindung mit der Aufforderung, dem Sprecher genau auf den Mund zu schauen, zu einer signifikanten Senkung der Fehlerquote beim Nachsprechen und Nachschreiben führt.

Damit verbunden ist eine weitere Hilfe: Der Sprecher muss sich bemühen, langsam und genau zu sprechen. Er berücksichtigt dabei möglicherweise die verlangsamte auditive Verarbeitungsgeschwindigkeit, die für viele Legastheniker kennzeichnend sein kann.

Und schließlich müssen die betroffenen Kinder eine Technik wiedererlernen, die im Anfangsunterricht in der ersten Klasse üblich ist, nämlich das konsequente Lautieren der niederzuschreibenden Silben oder Wörter (Donczik 1998).

Jedes Phonem, oder in diesem Falle jeder Buchstabe, muss vom Kind laut ausgesprochen werden, bevor er niedergeschrieben wird. Damit wird auch das kinästhetische Feedback als Kontrollinstanz wirksam gemacht.

Eine weitere Möglichkeit haben wir in der Verbindung von Ordnungsschwellentraining und Training des Nachsprechens und Nachschreibens gefunden (Donczik 1998). Wir haben das Training der auditiven Ordnungsschwelle nie als Selbstzweck betrachtet, sondern es stets mit Nachsprech- und Nachschreibübungen verbunden.

Bei manchen Kindern erweist sich der Logopädenspiegel als sinnvoll. Der Therapeut und das Kind mit größeren Artikulationsschwächen und Defiziten in der taktilkinästhetischen Wahrnehmung sitzen nebeneinander vor dem Spiegel. Dem Kind kann auf diese Weise visuell demonstriert werden, wie bestimmte Laute gebildet werden und es kann selbst seine eigenen Lautbildungsprozesse vor dem Spiegel gemeinsam mit dem Therapeuten kontrollieren.

Schlussfolgerungen aus logopädisch-sprachtherapeutischer Sicht

Bei einigen Legasthenikern höherer Klassen mussten wir nachträglich erkennen, dass eine ausgesprochene Dyslalie vorlag. Es setzt sich allmählich die Erkenntnis durch, dass ein großer Teil der in der Schule wegen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten auffallenden Kinder in der Vorschulzeit eine erschwerte Sprachentwicklung mit unterschiedlichen linguistischen Defiziten durchgemacht haben (Becker 1977;

Samu/Wochnik et al. 1998). Kiese-Himmel und Schiebusch-Reiter weisen in diesem Zusammenhang auf signifikante Probleme solcher Vorschulkinder bei der Verarbeitung taktiler und kinästhetischer Reize hin (1995; 1999).

Aus logopädisch-sprachtherapeutischer Sicht sollen folgende Schlussfolgerungen gezogen werden:

- 1) Der Schriftspracherwerb bedeutet den Erwerb eines weiteren kommunikativen Symbolsystems über die Buchstabenschrift, der ebenso wie der frühkindliche Erwerb der Sprechsprache ein komplizierter und längerer Entwicklungsprozess ist. Das heißt, die Kinder müssen über fast alle Wahrnehmungssysteme neue (graphomotorische) Bewegungsmuster erlernen und mit den bisher erlernten lautsprachlichen Mustern koordinieren, was gleichzeitig eine Weiterentwicklung des sprechsprachlichen Systems bedeutet. Im Einzelnen heißt das für die Kinder, gesprochene Lautkombinationen zu analysieren und dann wieder zu synthetisieren, jetzt aber auf kognitiv viel höherem Niveau als in den ersten Lebensjahren. Dabei sind die einzelnen Laute in den Artikulationsorganen exakt taktil und kinästhetisch zu erfassen, dann langsam zu sprechen, zu Silben und Wörtern zu kombinieren, wobei die auditive Kontrolle hinzugezogen werden muss.
- 2) Allmählich sind damit auch die Buchstabenbilder visuell und graphomotorisch, d.h. kinästhetisch, zu speichern, so dass später das Wiedererkennen (Lesen) erfolgen kann. Dieser graphomotorisch-kognitive Lernprozess muss ebenfalls durch mitsprechendes, die Bewegungsmuster der Artikulationsorgane minutiös kontrollierendes Lautieren unterstützt werden.
- 3) Mit Fortschreiten des Schriftspracherwerbs ist die Verknüpfung von graphomotorischer Leistung mit dem Bedeutungsgehalt mehr und mehr zu beachten. Das gilt insbesondere für die phonematische

Differenzierungsfähigkeit bei ähnlich klingenden Wörtern mit unterschiedlicher Semantik (z.B. Keller-Teller). Damit haben viele lese-rechtschreibschwache Kinder erfahrungsgemäß besondere Probleme. Deshalb müssen hierzu spezielle logopädische Übungen eingesetzt werden.

- 4) Unter methodischem Aspekt müssen in der 1. Klasse den Kindern die phonetischen Gesetze der Lautbildung altersgerecht und taktilkinästhetisch sehr „gefühlvoll“ vermittelt werden. Bei potentiell lese-rechtschreibschwachen Kindern beginnt man mit den Lauten, die ihnen beim Schriftspracherwerb nur wenige Probleme bereiten. Die schwierigeren folgen später. Auch sollte multimodal (alle Wahrnehmungssysteme nutzend) und häufig wiederholend vorgegangen werden. Schließlich ist der mentalen Verankerung über die verbale Formulierung aller sprechsprachlichen und schriftsprachlichen Abläufe durch die Schüler große Aufmerksamkeit zu schenken.
- 5) Aus prophylaktischer Sicht tragen die Logopäden und Sprachtherapeuten, aber auch die Vorschulzieherinnen, eine große Verantwortung bezüglich der Lese-Rechtschreibschwächen. Bei schweren Sprachentwicklungsstörungen sowie multiplen Dyslalien mit phonematischen Differenzierungsschwächen sowie taktilen, kinästhetischen, feinmotorischen und anderen psychomotorischen Defiziten muss an die Möglichkeit gedacht werden, dass sich auf diesem Boden später eine Lese-Rechtschreibschwäche ausbilden kann. Entsprechende Frühbehandlungen bei Logopädinnen, Ergotherapeuten, Mototherapeuten, Montessoritherapeutinnen, Krankengymnasten/Physiotherapeuten und anderen sind einzuleiten. Wir selbst verfügen über gute Erfahrungen bei der Frühbehandlung taktiler, kinästhetischer und mundmotorischer Defizite (Clausnitzer 1997).

Allerdings müssen hinsichtlich der Vorbeugung einer späteren Lese-Rechtschreibschwäche noch exakte Kriterien und weitere Therapieprogramme für Vorschulkinder entwickelt werden.

- 6) Eventuell sind im Rahmen einer Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten im Schulalter spezielle logopädische Maßnahmen zur Behebung dyslalischer und dysgrammatischer Auffälligkeiten einzusetzen, die sich auf eine gründliche Anamnese und Diagnostik stützen, wie das im Erlass der Bayerischen Staatsregierung vom 16.11.1999 „Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens“ vorgeschrieben ist.

Abschlussbemerkungen

Aufgrund der komplexen Ätiologie und Symptomatik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten ist eine interdisziplinäre Förderung der betroffenen Personen unerlässlich. In hartnäckigen Fällen dürfen die Lehrerinnen nicht allein gelassen werden.

Hier sollten Psychologen, Logopädinnen/Sprachtherapeuten, Ergotherapeuten, Mototherapeuten, Ärzte und andere gemeinsam handeln und für jedes einzelne Kind individuelle Förderprogramme zusammenstellen. Der oben erwähnte Erlass der Bayerischen Staatsregierung vom 16.11.1999 gibt uns die Hoffnung, dass in der angedeuteten Richtung im Sinne der Betroffenen gehandelt wird.

Zusammenfassung

Nach einer Diskussion der Begriffe „auditive Wahrnehmung“ und „phonematische Differenzierung“ wird die Bedeutung taktil-kinästhetischer Wahrnehmungsstörungen für die Sprache und für die Genese von Lese-Rechtschreibstörungen erörtert. Anhand eigener Untersuchungen an einer Stichprobe von 47 Kindern mit umschriebenen Lese-Rechtschreibschwächen wird nachgewiesen,

dass nicht in erster Linie Lautunterscheidungsschwächen im Vordergrund des Ursachengefüges der legasthenischen Symptomatik stehen. Eine wesentlich bedeutsamere Rolle spielen bei den untersuchten Kindern Schwächen im Bereich der taktil-kinästhetischen Wahrnehmung. So unterliefen den Kindern bei einer Lautunterscheidungsprobe nach Sindelar nur 2,66 % Fehler bei der Aufgabe, 22 Silbenpaare wie **bog-bog** oder **pem-bem** usw. auf Gleichheit oder Ungleichheit zu unterscheiden. Auch im Bremer Lautdiskriminationstest, bei dem 66 Wortpaare wie **Gläser-Gläser** oder **im-ihm** usw. auf Gleichheit oder Ungleichheit zu differenzieren waren, lag die Fehlerquote nur bei 2,49 %. Damit erwiesen sich diese Tests für die Ursachenermittlung von Lautunterscheidungsschwächen bei Legasthenie als wenig geeignet. Die eigentlichen Schwächen aber zeigten die Kinder mit 12,2 % Fehlern beim Nachsprechen von Silbenpaaren wie **boso-poso** oder **grane-krane**. Auf das Doppelte, nämlich auf 26,7 %, steigerte sich die Fehlerquote beim Nachschreiben dieser Silbenpaare. Schlussfolgernd muss der Diagnostik taktil-kinästhetischer Wahrnehmungsschwächen und deren Bearbeitung bei Kindern mit Lese-Rechtschreibschwächen größere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Literatur

- Amorosa, H.* (2000): Sprachentwicklungsstörungen – eine Herausforderung zu interdisziplinärer Forschung. Vortrag „Interdisziplinäre Tagung über Sprachentwicklungsstörungen“. München, 16.-17.6.2000.
- Becker, R.* (1977): Die Lese-Rechtschreibschwäche aus logopädischer Sicht. Berlin: Verlag Volk und Gesundheit.
- Breuer, H., Weuffen M.* (1985): Gut vorbereitet auf das Lesen- und Schreibenlernen? Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Breuer, H., Weuffen, M.* (1996): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Weinheim: Beltz.
- Brunner, M., Seibert, A., Dierks, A., Körkel, B.* (1998a): Heidelberger Lautdifferenzierungstest. WESTRA Elektroakustik GmbH Werlingen.
- Brunner, M., Dierks, A., Seibert, A.* (1998b): Normierung eines computer-gestützten Screening-Verfahrens zur auditiv/kinästhetischen Wahrnehmungstrennschärfe. In: *Gross, M.* (Hrsg.): Aktuelle phoniatrisch-pädaudiologische Aspekte 1997/98 (Bd.5) (319-312). Heidelberg: Median Verlag.
- Clausnitzer, V.* (1997): Zur praktischen Förderung der oralen Wahrnehmungsfähigkeit. *Praxis Psychomotorik* 22, H. 3, 161-170.
- Deegener, G., Diemel, B., Kassel, H., Matthaei, R., Nödl, H.* (1992): Neuropsychologische Diagnostik bei Kindern und Jugendlichen. Handbuch zur TÜKI. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Donczik, J.* (1995): Er hat wieder nur mit einem Ohr hingehört. *L.O.G.O.S. interdisziplinär* 3, 297-305.
- Donczik, J.* (1998): Auditive Ordnungsschwelle und Lautunterscheidung. *praxis ergotherapie* 11 (1998), H. 2, 89-95.
- Donczik, J.* (1994): Übungsmaterial zur Lautunterscheidung. Unveröffentlichtes Material.
- Donczik, J., Daute, K.H., Schenker, J.* (1989): Erste Erfahrungen mit der Luria-Nebraska Neuropsychological Battery – Children's Revision bei der Diagnostik von Lernstörungen. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock* 38, 71-73.
- Erlass der Bayerischen Staatsregierung vom 16.11.1999* „Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens“.
- Golden, C.J.* (1981): The Luria-Nebraska Neuropsychological Children's Battery. In: *Hynd, G., Obrzut, J.* (Eds.): *Neuropsychological Assessment and the School-Age Child: Issues and Procedures*. New York.
- Jansen, H., Marx, H.* (1999): Phonologische Bewusstheit und ihre Bedeutung für den Schriftspracherwerb. *Forum Logopädie* 13, H. 2, 7-16.
- Kiese-Himmel, C.* (1998): Taktil-kinästhetische Störung. Göttingen: Hogrefe.
- Kiese-Himmel, C., Kruse, E.* (1998): Höhere taktile und kinästhetische Funktionen bei ehemals sprech-/sprachentwicklungsgestörten Kindern. *Folia Phoniatrica et Logopaedica* 50, 195-204.
- Kiese-Himmel, C., Schiebusch-Reiter, U.* (1995): Taktil-kinästhetisches Erkennen

bei sprachentwicklungsgestörten Kindern – erste empirische Ergebnisse. Sprache & Kognition 14, H. 3, 126-137.

Kiese-Himmel, C., Schiebusch-Reiter, U. (1999): Haptische Formdiskrimination – Gruppenvergleich von sprachunauffälligen und ehemals sprachentwicklungsgestörten Kindern. HNO 47, H. 1, 45-50.

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

Meister, H., Klüser, H., Ernst, S., Foerst, A., Walger, M., von Wedel, H. (2000): Auditive Ordnungsschwellen normalhörender Versuchspersonen. Sprache-Stimme-Gehör 24, H. 2, 65-70.

Morais, J.: Phonological Awareness (1991): A Bridge Between Language and Literacy. In: *Sawyer, D. J., Fox, B. J.* (eds.): Phonological Awareness in Reading (31-71). New York.

Mottier, G. (1951): Über Untersuchungen der Sprache lesegestörter Kinder. Folia phoniatrica 3, 170 ff.

Nickisch, A. (1999): Ordnungsschwellenwerte im Vor- und Grundschulalter. Sprache-Stimme-Gehör 23, 63-70.

Niemeyer, W. (1976): Bremer Lautdiskriminationstest. Bremen: Herbig.

Ptok, M., Berger, R., von Deuster, C., Gross, M., Lamprecht-Dinnesen, A., Nickisch, A., Radü, H. J., Uttenweiler, V. (2000): Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen – Konsenspapier. Sprache-Stimme-Gehör 24, H. 2, 90-94.

Samu, Z., Wochnik, M., Hanson, J., Meinhold, G. (1998): Erste Untersuchungsergebnisse zum Einfluss des Fremdsprachenerwerbs auf das Störungsmaß legasthenischer Kinder. In: *Gross, M.* (Hrsg.): Aktuelle phoniatrisch-pädaudiologische Aspekte 1997/98 (Bd. 5) (213-217). Heidelberg: Median Verlag.

Schmid-Barkow, I. (1999): „Phonologische Bewußtheit“ als Teil der metasprachlichen Entwicklung im Kontext von Spracherwerbsprozessen und Spracherwerbsstörungen. Die Sprachheilarbeit 44, 307-317.

Schönweiler, R., Möller, M., Ptok, M. (1998): Der Hannoversche Lautdiskriminationstest als Baustein der auditiven Wahrnehmungsdiagnostik: eine experimentelle Normwertstudie. In: *Gross, M.* (Hrsg.): Aktuelle phoniatrisch-pädaudiologische Aspekte 1997/98 (Bd. 5) (316-319). Heidelberg: Median Verlag.

Schulte-Körne, G., Deimel, W., Bartling, H., Renschmidt, H. (1998): Die Bedeutung der auditiven Wahrnehmung und der phonologischen Bewußtheit für die Lese-Rechtschreibschwäche. Sprache-Stimme-Gehör 22, 25-30.

Shaywitz, S. E. (1997): Legasthenie – gestörte Lautverarbeitung. In: Spektrum der Wissenschaft, 1/1997, 68-76.

Shaywitz, S., Fletcher, J.M., Holahan, J.M., Shneider, A.E., Marchiome, K.E., Stuebing, K., Francis, D.J., Pugh, K.R., Shaywitz, B. A. (1999): Persistence of Dyslexia: The Connecticut Longitudinal Study at Adolescence. Pediatrics Vol. 104, No. 6, 1351-1359.

Sindelar, B. (o.J.): Testbatterie zur Erfassung von Teilleistungsstörungen. Wien: Selbstverlag.

von Suchodoletz, W. (1999): Vortrag auf dem 5. Münchner kinder- und jugendpsychiatrischen Frühjahrssymposium über Entwicklungsstörungen. München, 8.5.1999.

Theiner, C. (1968): Untersuchungen zur phonematischen Differenzierungsfähigkeit. Die Sonderschule 6, 1. Beiheft, 2-15.

Wilke, S., Kiese-Himmel, C. (1999): Göttinger Entwicklungstest der TAKtil-KINästhetischen WAhrnehmung (TAKIWA). Heilpäd. Forschung XXV, H. 3, 140-148.

Anschrift der Verfasser:

Dr. phil. Jochen **Donczik**, Fachpsychologe der Medizin, Klinischer Psychologe/ Psychotherapeut BDP, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut Mühlbachstr. 77, 84547 Emmerting

Dr. phil. Volkmar **Clausnitzer**, Diplom-Sprechwissenschaftler und Logopäde, Klinischer Sprechwissenschaftler Heckenweg 10, 84547 Emmerting



Schnell aufgedeckt!

Aller Anfang ist schwer, besonders der Erwerb der Schriftsprache. Und damit das Lernen auch weiterhin Spaß macht, gibt es jetzt die LingoCards. Das sind lustige und anspruchsvoll gestaltete Kartenspiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Spielerisch werden der Erwerb der Schriftsprache vorbereitet und die Kinder in ihren ersten Schritten unterstützt. LingoCards sind Spiele zur Anlaut- und Selbstlauterkennung im Wort und helfen bei der Segmentierung von Silben.

Diese Cards sind echte Asse!

LingoCards			
ab 6 Jahre	2-4 Spieler	Vokalo - Selbstlaute-Mau-Mau	je LingoCard DM 10,90 € 5,57
ab 4 Jahre	2-6 Spieler	Silbolo - Wortgliederung in Silben	
ab 6 Jahre	2 Spieler	Initialo - Erkenne Wörter mit dem gleichen Anlaut »Schwarzer Peter«	
LingoCards Kombi-Set mit allen 3 Kartenspielen nur DM 29,90 / € 15,29			

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

LINGOPLAY

Spiel mit mir!

WAS ...

- ... steht hinter dem Warnke-Verfahren?
- ... versteht man unter Wahrnehmungs-Trennschärfe?
- ... geschieht beim Training zentraler Automatisierungs-Funktionen?

„Einsicht in das Warnke-Verfahren“ -

Antworten auf diese Fragen gibt Ihnen diese neue Audio-CD.

- Hiermit bestelle ich verbindlich die neue CD „Einsicht in das Warnke-Verfahren“ zum Preis von 29,80 DM (zzgl. 6,25 DM Porto)
- Bitte schicken Sie mir aktuelle **Produkt- und Seminarinformationen**

Name: _____
 Straße: _____
 PLZ, Ort: _____
 Telefon: _____

MediTECH Electronic GmbH

Langer Acker 7
30900 Wedemark

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

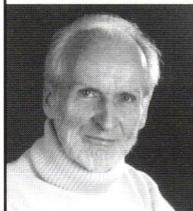
Telefax: (0 51 30) 9 77 78-22



SHA 4/2001

Seminar- und Workshop-Termine zum Warnke-Verfahren (2001)

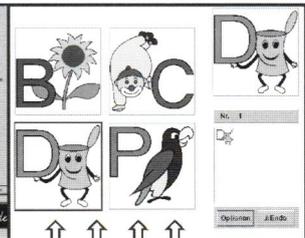
Datum	Ort	Ansprechpartner
18.-19. Aug.	50679 Köln	Frau Birgit Lüttgen und Claudia Gottschalk 02 21 - 9 88 01 48
07.-08. Sept.	22297 Hamburg	Inst. f. Kindesentwicklung Herr J. Janke 040 - 6 32 50 55
14.-16. Sept. (*)	30900 Wedemark	MediTECH Electronic Frau Eve Warnke 0 51 30 - 9 77 78-0
21.-22. Sept.	49401 Damme	KOMM-TEAM Herr Markus Rehling 0 54 91 - 99 50 31
27.-28. Okt.	60437 Frankfurt	Verein z. Förd. Wahr.gest. Kinder Frau E. Rohde-Köttelwesch 0 54 91 - 99 50 31
10.-11. Nov.	30900 Wedemark	MediTECH Electronic Frau Eve Warnke 0 51 30 - 9 77 78-0
16.-18. Nov. (*)	30900 Wedemark	MediTECH Electronic Frau Eve Warnke 0 51 30 - 9 77 78-0



*dreitägige Veranstaltung mit zwei praxisorientierten Workshoptagen
 Zu genauen Informationen, zu Inhalten, Anfangszeiten, Anmeldeformalitäten und Preisen wenden Sie sich bitte direkt an die genannten Ansprechpartner.
 Weitere Seminartermine können Sie gern bei der MediTECH® erfragen.

Software für die Praxis

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



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

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

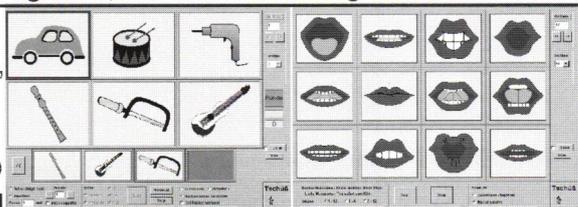
● **Wortbaustelle** zur Bearbeitung von Silben, Signalgruppen, Wortbausteinen. **89,90 DM**

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

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

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

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



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

CALL FOR PAPERS

Das Schwerpunktthema des
31. Jahreskongresses in Lübeck
vom 05.06. – 08.06.02 heißt:

MULTIMORBIDITÄT/COMORBIDITÄT UND LEBENSQUALITÄT:

Eine Herausforderung für die Logopädie

Die **ICIDH-2** räumt der Lebensqualität als Teilaspekt von Gesundheit eine deutlich größere Bedeutung ein als vorherige Klassifikationen der **WHO**. Im Rahmen logopädischer Therapien stellt Lebensqualität generell ein zentrales Thema für Patient(inn)en jedweden Alters dar. Multimorbide und/oder multifaktorielle Ursachen logopädischer Störungen nehmen im Kontext demographischer Veränderungen und medizinischem Fortschritt spürbar zu. Beide Aspekte stellen eine Herausforderung für die Logopädie dar, zumal sie sich nicht nur auf geriatrische Themen beziehen.

Der Kongress bietet durch unterschiedliche Veranstaltungen die Möglichkeit, aktuelle Beiträge zu präsentieren:

Plenarvorträge (30 - 45 Minuten) stellen ein ausgewähltes Thema in übersichtlicher Weise dar (state-of-the-art) und dienen zur Orientierung. **Wissenschaftliche Vorträge/Falldarstellungen** (20 Minuten) beschäftigen sich mit speziellen Themen, die anhand einer empirischen Studie (Einzelfall-, Gruppenstudien) vertieft diskutiert werden. In den **Methoden-Vorstellungen** (20 Minuten) werden logopädische oder logopädie-relevante Methoden vorgestellt, um sie zur Diskussion zu stellen. Zeitversetzt bieten **Workshops/Seminare** (90 - 180 Min.) zum Thema des Vortrags die Möglichkeit zu vertiefender Darstellung und Diskussion.

Der **dbI** erbittet **Vorschläge** für wissenschaftliche Vorträge bzw. Falldarstellungen, Methodenvorstellungen und dazugehörige vertiefende Workshops. Wir laden Fachleute aus Logopädie, Linguistik, Medizin, Psychologie und verwandten Bereichen herzlich ein, Beiträge zum Schwerpunktthema, aber auch zu allen anderen Bereichen der Logopädie anzumelden.

Anmeldungen für wissenschaftliche Vorträge, Methoden- und Falldarstellungen sowie den dazugehörigen Workshops senden Sie bitte mit den folgenden Angaben an die Geschäftsstelle:

Autor(en), Anschrift, Telefonnummer, e-mail-Adresse, aussagekräftiges Abstract (maximal 2 Seiten incl. Literaturangaben), Angabe der gewünschten Rubrik (wissenschaftlicher Vortrag/Falldarstellung, Methoden-Vorstellung und dazugehörigem Workshop).

Einreichtermin: 31.10.2001

Verständigung über Annahme erfolgt bis spätestens: 31.12.2001

Einsenden an:



Deutscher
Bundesverband für
Logopädie e.V.

Geschäftsstelle: **dbI**, Augustinusstr. 11a, 50226 Frechen,
Telefon: 022 34.69 11 53, Telefax: 022 34.96 51 10,
E-Mail: info@dbI-ev.de, Internet: http://www.dbI-ev.de,
Kennwort: Kongress 2002

Zuwendung statt Pillen

Helmut Köckenberger

Hyperaktiv mit Leib und Seele

Mit neuen Perspektiven
verstehen, bewegen
und entspannen

(Vorwort Dr. Inge Flehmig)

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

Dr. Inge Flehmig in ihrem Vorwort

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

Bestell-Nr. 8561, DM 34,00



Ulla Kiesling

Sensorische Integration im Dialog

Verstehen lernen und
helfen, ins Gleichgewicht
zu kommen

(Vorwort Dr. Inge Flehmig)

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

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

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

Portofreie Lieferung auf Rechnung durch:

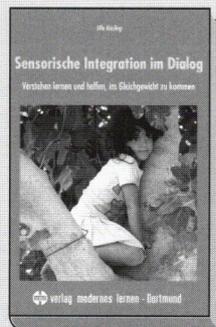


verlag modernes lernen

borgmann publishing

Hohe Straße 39 • D-44139 Dortmund

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



dbs – Beruf und Politik im Verband

Liebe Leserin, lieber Leser,

it's a summertime ... zwar scheinen wir Sprachheilpädagogen/innen infolge des hartnäckigen Tiefausläufers HMR weiter denn je von 'unserem heißersehnten Sommer' entfernt zu sein, dafür dürfen wir uns aber vielleicht auf einen heißen Herbst gefasst machen. Was immer sich da am berufspolitischen Himmel auch zusammenbraut, genießen Sie doch die Echtzeit mit ihren Sonnenstrahlen!

Ihr dbs möchte es nicht in allen Fragen der ganz großen Politik gleich tun – also kein Sommerloch auf unseren dbs-Seiten. Wenn die vom Umfang her dieses Mal dennoch etwas schmaler ausfallen, so nur deshalb, weil wir in den vorherigen Ausgaben oft über dem Soll lagen und nun im Interesse des Jahresdurchschnitts etwas sparen müssen. Inhaltlich, denke ich, können Sie sich auf ein paar intensive, lebendige Seiten freuen.

Ihre Ulrike de Langen-Müller
Koordinatorin dieser Rubrik

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

Neue Heilmittelrichtlinien

Von Claudia Iven

Am 01.07.01 sind die neuen Heilmittelrichtlinien in Kraft getreten. Über die damit zusammenhängenden Veränderungen und die zu erwartenden Auswirkungen auf die sprachtherapeutische Praxis haben der Vorsitzende des dbs, Volker Maihack, und der Geschäftsführer, Volker Gerrlich, in sechs Veranstaltungen berichtet. Zu den Terminen in Dortmund, Hannover, Karlsruhe, Köln, Leipzig und München haben sich insgesamt weit über 1000 Mitglieder eingefunden, so dass der Erklärungsbedarf sehr vieler Mitglieder „vor Ort“ gestillt werden konnte. Auch wenn diese sehr direkte Art der Mit-

glieder-Information sehr zeitaufwändig war, hat sie sich gelohnt: Die Rückmeldungen zu dieser „Tournee“ waren außerordentlich positiv, da viele Fragen zu den unmittelbaren Auswirkungen auf das persönliche Arbeitsfeld gestellt und beantwortet werden konnten. Bleibt zu hoffen, dass auch die andere Seite in diesem „Partnerschaftsmodell“ – die Ärzte – von ihren Verbänden entsprechend und rechtzeitig informiert wurden.

Veröffentlichung zum dbs-Förderpreis 2000

Die mit dem dbs-Förderpreis ausgezeichneten Forschungsarbeiten liegen als 2. Band der dbs-Buchreihe „Sprachtherapie aktuell“ vor: „*Sprachtherapeutische Diagnose- und Therapieforschung – Ein Spektrum der Nachwuchswissenschaft*“. Die Beiträge befassen sich mit der Textverarbeitung bei zentralen Sprachstörungen, mit semantischen Störungen bei Kindern, mit dem Problem der Zweisprachigkeit in der Sprachheilpädagogik und mit den Möglichkeiten der Früherkennung und Frühförderung im Kindergarten. Der Tagungsband kann zum Preis von 29,- DM in der dbs-Geschäftsstelle angefordert werden.

Therapie-Raum: Sprachtherapeutische Methoden und Projekte im Kurzportrait

Die Kinderstimme – Ein systemischer Förderansatz

Von Anke Nienkerke-Springer

Mit dem Projekt wurde ein bislang vernachlässigtes Therapiefeld in den Blick genommen, welches ebenso in der Fachliteratur noch nicht die Beachtung gefunden hat, die es eigentlich verdient hätte.

Kindliche Stimmstörungen werden unter Einbeziehung des Familiensy-

stems betrachtet, wobei die Vorstellung einer linear-kausalen Verursachung aufgegeben wird. Die Familie als Ganzheit gewinnt im Licht systemischer Betrachtungsweisen dabei an Bedeutung. Verschiedene Merkmale bilden die Basis des Förderansatzes SYGESTI (abgeleitet von: systemisch orientierte Förderung für die gestörte Kinderstimme). Der Blick wird dabei auf die dynamische Vernetztheit, sowie auf zirkuläre Wirkungszusammenhänge in Bezug auf die Symptomatik gelenkt. Aspekte der Ressourcenaktivierung und -orientierung zielen auf das System Familie sowie auf eine Gruppenförderung ab.

In Erweiterung einer medizinisch-orientierten Sicht, die das auffällige Verhalten als Gegebenheit des Individuums betrachtet, welches zumeist auf ein krankes Organsystem hinweist, wird von der Autorin eine Position eingenommen, aus der kindliche Stimmstörungen als aktive Ausdrucksformen, mit denen sich Kinder in ihrer Lebenssituation und ihrem Lebenskontext in ihrem System mitteilen und ausdrücken, betrachtet werden. Stimmstörungen bei Kindern stellen sich als Entwicklungsproblem dar, welches nicht nur unter physiologisch-medizinischen Aspekten, sondern auch unter kommunikativinteraktiven und systemischen Aspekten (schulisches Verhalten, Auswirkungen auf das spätere Berufsleben, Berufswahl) zu betrachten ist.

Im Mittelpunkt steht eine systemische Sichtweise, wodurch aufgrund der Einnahme einer bestimmten Weltansicht bereits Bekanntes im Licht eines neuen Bezugssystems eine andere Bedeutung gewinnt. Konsequenterweise wird der erlernte Weg der linearen Logik und das damit verbundene Entweder-Oder-Schema verlassen und ein Sowohl-als-auch-Schema mit allen Komplementaritäten anerkannt. Aufgegeben wird damit auch die Idee einer absoluten Objektivität und einer Kategorisierung von richtig und falsch. Diese Sichtweise zieht konsequenterweise nicht nur für therapeutische Interventionen

Schritte nach sich, sondern umfasst diagnostische Kriterien, die die Stimmstörung und ihre Bedeutung für das Familiensystem berücksichtigt.

In dem Förderkonzept SYGESTI wird u.a. eine Exploration der Familie vorgenommen, wozu eine Reflexion gegenwärtiger familiärer Kommunikation und gegenseitiger Erwartungen genauso gehört, wie ein Herausarbeiten der Stärken des Systems. Das Konzept beinhaltet verschiedene praxistaugliche Module, die auf eine Stabilisierung der kindlichen Persönlichkeit und auf eine Ressourcenorientierung und -aktivierung im Familiensystem abzielen.

Eine **Querschnittuntersuchung** diente zum einen der Statusermittlung, zum anderen wurde im Sinne der Therapieforchung eine Effektivitätskontrolle nach Abschluss der Untersuchung zum zweiten Testzeitpunkt in der **Längsschnittuntersuchung** vorgenommen. Da es nicht möglich ist, die Gesamtpersönlichkeit des Kindes und seines Umfeldes (der Familie) mit einem komplexen Verfahren zu erfassen, wurden die für die Fragestellungen relevanten Dimensionen anhand von Einzelerhebungen beschrieben. Eingesetzt wurden verschiedene Messinstrumente, Fragebögen und Beobachtungsverfahren, die sich auf ein systemisches Verständnis beziehen.

Signifikante Ergebnisse zeigen sich dabei bei den Stimmanalysen der Kinder über einzelne Stimmparameter. Signifikante Ergebnisse zeigen sich ebenso bei der Erfassung der Familienstrukturen durch den Familiensystemtest (FAST), die Familienbögen von CIERPKA. Festzuhalten bleibt, dass die Erfassung sowohl der familiären Beziehungsstrukturen als auch der perzeptuellen Stimmanalysen zum zweiten Testzeitpunkt Aussagen darüber geben, dass eine konstruktive Bewältigung der Stimmstörung nachgewiesen werden konnte.

In Abgrenzung zu einer symptomorientierten Sichtweise ergab sich als grundsätzliche Schlussfolgerung, dass ein systemsicherer Ansatz als übergreifendes Denk- und Behandlungsmodell es vermag, neue Perspektiven für ein Verständnis von kindlichen Stimmstörungen zu liefern.

Eine ausführliche Beschreibung des Förderprogramms und der Ergebnisse findet sich bei *Nienkerke-Springer, A.* (2000): *Die Kinderstimme – Ein systemischer Förderansatz*. Luchterhand, Berlin. Vorwort von Prof. Dr. H.-J. Motsch.

dbS – Leistungen für Angestellte

Im Rahmen eines Arbeitnehmertages bieten wir angestellten und zukünftigen Sprachheilpädagogen/innen eine kostengünstige Fortbildung und die Möglichkeit eines umfassenden Austausches mit Kollegen/innen: **Fortbildung** zum Thema phonetisch-phonologische Störungen mit Dr. Elisabeth *Wildegger-Lack* und anschließendes **Arbeitnehmer-Treffen am 20. Oktober 2001** in Hannover. Nähere Informationen bei Ulrike *Dittscheidt*, Tel: 05103/820752 Email: dittscheidt@dbS-ev.de oder unter www.dbS-ev.de

Fortbildungen auf dem Prüfstand

Das Beratungsgespräch in der sprachtherapeutischen Praxis

Von Barbara Bimüller

Reden und Zuhören begleiten häufig den therapeutischen Alltag und werden nicht selten weniger geplant, strukturiert und dokumentiert als das eigentliche therapeutische Geschehen. Mit diesen Grundannahmen und einer Bestandsaufnahme unserer Wünsche und Erwartungen eröffneten Marianne *Artmann*, Sprachheillehrerin, Sprachheilpädagogin M.A. und Sprecherzieherin (Univ./DGSS) und Stefan *Dobiasch*, Dipl. Psychologe und Sprecherzieher (Univ./DGSS) die zweitägige Fortbildungsveranstaltung zum Beratungsgespräch in der sprachtherapeutischen Praxis.

Schon die berufliche Qualifikation und Kombination der Referenten macht deutlich, wie sehr aus einer Verbindung von Elementen der Kommunikationspsychologie, der Klinischen Psychologie, der Sprechwissenschaft und

Die Seminarbewertung im Überblick Thema: Das Beratungsgespräch in der sprachtherapeutischen Praxis	
Veranstalter:	Team für Rhetorik und Kommunikation
Ort:	Regensburg
Referenten:	Marianne Artmann & Stefan Dobiasch
Dauer:	2 Tage
Preis:	DM 390,-
Kommentar:	greift ein Thema auf, dem im Hinblick auf Qualitätssicherung zunehmende Bedeutung zukommt; ermöglicht ein hohes Maß an Selbsterfahrung
Wissensvermittlung:	sehr gut
Praxisbezug:	sehr gut
Moderation:	sehr gut
Medieneinsatz:	gut
Gesamtnote:	sehr gut

der Sprachbehindertenpädagogik eine fruchtbare Grundlage für ein nicht so ohne Weiteres greifbares Thema entstehen kann.

In Anlehnung an die „Selbstmanagementtherapie“ von *Kanfer, Reinecker* und *Schmelzer* lässt sich Therapie als umfangreicher Beratungsprozess verstehen, da im Verlauf einer Therapie eine Vielzahl an Absprachen, Vereinbarungen und Planungen des weiteren Vorgehens erfolgt, die es für den Patienten/Klienten transparent zu machen gilt. Im engeren Sinne bezieht sich Beratung auf das jeweilige konkrete Gespräch zwischen Therapeut/in und den am Therapieprozess beteiligten Personen. In beiden Fällen begünstigen strukturelle und kommunikative Aspekte eine erfolgreiche und für beide Seiten zufriedenstellende Beratung.

Techniken der Gesprächsführung lassen sich theoretisch darstellen und sind eine hilfreiche Quelle für die Umsetzung des partnerzentrierten Gesprächs im Rollenspiel. Themen und Inhalte der Rollenspiele wurden dabei aus dem therapeutischen Alltag gewählt, so dass sie, auch wenn es sich dabei aus didaktischen Gründen um stark verkürzte Situationen handelte, den Teilnehmern ein gutes Gespür für die Klippen und Fallen im Gesprächsdschungel vermittelten und Lösungswege aufzeigten. Der guten und klaren Themenvorgabe zu den Rollenspielen ist es zu verdan-

ken, dass die Ziele bewältigt werden konnten und bestimmte Teilaspekte in der Kunst des Zuhörens (kommunikativer Aspekt), wie Türöffner, Aufmerksamkeit zeigen, die richtigen Fragen stellen sowie Rückformulierungen finden, in einem überschaubaren Rahmen erprobt werden konnten. In einer anderen Sequenz wurde der Schwerpunkt auf den Gesprächsablauf mit Vor- und Nachbereitung (struktureller Aspekt) gelegt. Die teilnehmenden Sprachheilpädagoginnen verfügen über ein hohes Maß an Fachwissen und Einfühlungsvermögen. Dies verleitet oft dazu, zu viele Punkte in ein Beratungsgespräch zu packen. Um transparent zu machen, worum es im konkreten Beratungsgespräch gehen soll und am Ende zu einem Ergebnis zu kommen, bedarf es nicht eines endlosen zeitlichen Rahmens. Klare Absprachen über Dauer und Themenauswahl steigern die Effektivität der Beratung, tragen zur Kostenreduktion bei und lassen beide Gesprächspartner zufriedener nach Hause gehen.

In der Phase der Reflexion zu den einzelnen Rollenspielen wurde von den Referenten quasi modellhaft eine förderliche und konstruktive Gesprächsführung demonstriert und deren Auswirkung von den Teilnehmern positiv erlebt. Wie umfangreich das gewählte Thema ist, wurde deutlich, als den Referenten auch gegen Ende des zweiten Tages der Stoff nicht auszugehen schien und interessante Aspekte wie Dimensionen der Verständlichkeit, Widerstand in der Therapie und das Wecken von Therapiemotivation aus Zeitgründen mehr theoretisch als praktisch umsetzend dargeboten werden konnte. Hier wurde noch einmal deutlich, welcher Nachbardisziplinen sich die Sprachbehindertenpädagogik als Integrationswissenschaft bedienen sollte. So gingen die Teilnehmer mit einem hervorragenden Skript und voller Tatendrang nach Hause, die erlernten Techniken und Kniffe im eigenen therapeutischen Alltag anzuwenden. Es lohnt sich, das Beratungsgespräch auf der Metaebene zu betrachten. Eine Fortsetzung der Thematik wurde gewünscht.

Barbara *Bimüller*, Sprachheillehrerin und Sprachheilpädagogin M.A., seit 1992 Berufsbildungswerk Nürnberg, Pommernstr. 25, 90451 Nürnberg

dbS – Fortbildungen im Herbst

13.10.01: Aphasie bei Kindern

Die Referentin Christina *Dietrich* stellt die Ursachen und Erscheinungsbilder von kindlichen Aphasien vor, erläutert die Unterschiede zu Aphasien im Erwachsenenalter und informiert über neueste Diagnose- und Therapiekonzepte, den Verlauf von kindlichen Aphasien und die weitere Entwicklung im jugendlichen- und Erwachsenenalter.

Tagungsort: Berlin
Teilnahmegebühr: 150,- DM für dgs-/dbS-Mitglieder

27.10.01: NeuroLing – ein neues integratives Verfahren in der computerunterstützten Aphasietherapie

Das PC-Programm NeuroLing wurde von der Referentin Dr. Susanne *Neumann* entwickelt und integriert verschiedene Therapieansätze und Übungsformen zu einem individuell zusammenstellbaren Übungsprogramm. Praktische Übungen am PC ermöglichen das aktive Kennenlernen des Programms und seiner Anwendungsmöglichkeiten in Diagnose und Therapie.

Tagungsort: Köln
Teilnahmegebühr: 150,- DM für dgs-/dbS-Mitglieder

16./17.11.01: Blockmodifikation und Desensibilisierungsintervention in der Non-Avoidance-Therapie bei jugendlichen und Erwachsenen

Der Referent Hartmut *Zückner* stellt das Modifikationskonzept des SSMP-Ansatzes (*Breitenfeldt/Lorenz*, USA) vor. Die Methoden und Techniken dieses Ansatzes werden intensiv praktisch eingeübt.

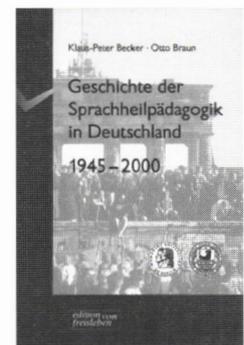
Tagungsort: München
Teilnahmegebühr: 400,- DM für dgs-/dbS-Mitglieder

Anmeldeunterlagen, weitere Informationen und das Gesamt-Programm bekommen Sie bei:

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

Das Gesamt-Fortbildungsprogramm finden Sie auch unter: www.dbS-ev.de

Medien



Becker, Klaus-Peter und Braun, Otto (2000): Geschichte der Sprachheilpädagogik in Deutschland 1945-2000, Hg. Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V., Rimpark: Edition von Freisleben, gebunden, 361 Seiten, DM 32,00.

Im Vorwort und in der Verlagsankündigung (<http://www.edition-von-freisleben.de/new00.htm>) wird vermerkt, dass die dgs die beiden Autoren zu dem Projekt bewegt habe, die Geschichte der Sprachheilpädagogik in der Zeit von 1945 bis zur Gegenwart darzustellen. Wenn eine solche Initiative von der Berufsorganisation der Lehrer für Sprachbehinderte ausgeht, die inzwischen mit dem Deutschen Bundesverband der Sprachheilpädagogen (dbS) auch über einen professionell agierenden Zweig verfügt, der die Interessen der an sonderpädagogischen Studienstätten ausgebildeten außerschulischen Sprachtherapeuten vertritt, kann nach den im weitesten Sinne politischen Intentionen gefragt werden. Motivationen wie z.B. die Weiterentwicklung der vorhandenen schulischen und außerschulischen Strukturen, die

Förderung der interdisziplinären Forschung und Ausbildung, die Vermittlung fachgeschichtlichen Wissens werden dem entsprechend von den Autoren und den Herausgebern vorangestellt. Das zentrale Anliegen der Sicherung der Chancen für Menschen mit Sprach-, Kommunikations- und Hörstörung erfordert eine verantwortungsbewusste Gestaltung der Veränderungsprozesse im Bereich der ambulanten, klinischen, schulischen und rehabilitativen Einrichtungen. So ist z.B. das durchgängig vorhandene Ziel einer schulischen und sozialen Integration nicht durch die schlichte Auflösung gewachsener schulischer und rehabilitativer (Sonder-)Einrichtungen zugunsten neuer Organisations-Strukturen zu erreichen, die nur vage und vordergründig integrativ konzipiert sind. Der Blick auf die Geschichte der Institutionen und Konzepte kann dazu beitragen, das Bewußtsein zu schärfen, die vorgegebenen Zielsetzungen von den tatsächlichen zu unterscheiden, die vorhandenen Strukturen aktiv und kreativ weiterzuentwickeln. Dass es sich um eine Geschichte handelt, die sich über mehrere Jahrzehnte hinweg getrennt in unterschiedlichen Gesellschafts-Systemen abspielte, könnte zusätzliche komparatistische Aufschlüsse ermöglichen. Unter solchen Aspekten bietet das vorliegende Werk eine Fülle von Fakten, theoretischen und praktischen Bezügen, versammelt biografische Hinweise zu den Persönlichkeiten (Abbildungen S. 329 ff), die den Entwicklungsprozess der Logopädie und der Sprachheilpädagogik beeinflussten und prägten. In Tabellen werden Synopsen (diese Überschrift fehlt bei den Tabellen) wesentlicher bildungspolitischer Rahmenbedingungen, praktischer und wissenschaftlicher Veränderungen vermittelt.

Die im sprachlichen Duktus gut unterscheidbaren Beiträge der beiden Autoren sind zum Teil ineinander verschränkt und spiegeln die vielfach erwähnten Unterschiede der föderalistisch verfassten westlichen Bundesländer gegenüber einheitlicheren Strukturen der früheren DDR wider. In einer „Vergleichenden Zusammenfassung“ weisen sie darauf hin, dass „eine

vergleichende Gegenüberstellung der Entwicklungen des Sprachheilwesens in den beiden deutschen Staaten von 1949-1989 ... nicht geleistet werden“ kann. Für kritische Leser finden sich nicht nur in diesem Kapitel reichlich Ansatzpunkte für Auseinandersetzungen mit den Sichtweisen, den notwendigen Vereinfachungen theoretischer Hintergründe und den Interpretationen der Autoren. Gerade deshalb dürfte nichts dagegen sprechen, den Band uneingeschränkt als kompakte Quellensammlung und einen wichtigen fachgeschichtlichen Beitrag zu empfehlen.

Andererseits erweckt die Vorderseite des Bucheinbands noch ganz andere Assoziationen: Menschen, die am Brandenburger Tor die Mauer überwinden, die Deutschland mehrere Jahrzehnte in zwei verschiedenartige Staaten mit divergierenden sozialen Normvorstellungen separierte, symbolisieren die Überwindung dieser von vielen zutiefst als verletzend empfundenen Trennung zugunsten einer gemeinsamen Zukunft. Aktuelle politische Auseinandersetzungen zeigen, dass ein gleichermaßen verantwortungsbewusst-kritischer und Identifikationsmöglichkeiten stiftender Umgang mit der eigenen Geschichte in Deutschland keineswegs selbstverständlich ist. Hier könnte eingewandt werden, dass pädagogische Fachgeschichte nicht direkt mit diesen allgemeineren Diskussionen zusammengebracht werden müsse. Die politisch und historisch engagierte Auseinandersetzung der Studentenbewegung in der Bundesrepublik mit der nationalsozialistischen Vergangenheit ist bei den heutigen Studierenden weitgehend einer nüchterneren Betrachtung, wenn nicht sogar einem gewissen Desinteresse gewichen. Dass die Auftraggeber des vorliegenden Bandes die Intention verfolgt haben, den Zusammenhang mit der Geschichte der deutschen Nation herzustellen, wird zwar nicht ausgesprochen. Dass in der Verbindung der Fachgeschichte mit gesellschaftlichen und politischen Hintergründen ein wichtiger Bildungsauftrag zu sehen ist, wird jedoch in den Texten deutlich.

Mit der Einbeziehung der Strukturen des Sprachheilwesens in der „Zeit der Weimarer Republik“ und der „Situation des Sprachheilwesens bis zum Ende des zweiten Weltkrieges“ tragen die beiden Autoren der Tatsache Rechnung, dass dies für das Verständnis der Entwicklung nach 1945 unabdingbar ist. Die Vorgänge der „Gleichschaltung“ der Lehrerschaft, die Diffamierung und Vertreibung von Ärzten, Lehrern und anderen Fachleuten sowie die Kollaboration etablierter Gruppen wie z.B. der „personell bereinigten“ Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde mit den Machthabern werden deutlich herausgearbeitet. Dass die Aufarbeitung dieser Vergangenheit in den fünfziger Jahren durch die beginnende Ost-West-Konfrontation vorübergehend zum Stillstand kam, wird vor allem im Zusammenhang mit der Schilderung der Verhältnisse in den westlichen Bundesländern vermittelt.

Während von dort über eine kaum zu überschauende Vielfalt berichtet wird, vermitteln die Passagen über die Verhältnisse in der früheren DDR den Eindruck logischer Konsistenz und Einheitlichkeit. (Dass einige der Informationen, z.B. über die Entwicklung der Ausbildung in den alten Bundesländern noch Lücken und Fehler aufweisen, liegt angesichts der teilweise schwierigen Quellenlage in der Natur der Sache). Spätestens beim Bilde eines systematisch aufgebauten und differenzierten Sprachheilwesens in der DDR drängt sich die Frage auf, weshalb es anstelle einer weitgehenden Übertragung der Verhältnisse aus den alten Bundesländern auf die neuen nicht zu einem Ost-West-Export kam. Dies ausschließlich als Folge politischer, wirtschaftlicher oder anderer externer Faktoren zu werten, ist vermutlich zu kurz gegriffen. Die Einschätzung, es habe sich bei den fachlichen Tätigkeiten der Praktiker und der Wissenschaftler nur um streng wissenschaftlich fundierte, gewissermaßen politisch neutrale Arbeit innerhalb und weitgehend unbellehrt von einem vorgegebenen Rahmen gehandelt, ist genau so naiv wie der Standpunkt, Sport und Politik hätten nichts miteinander zu tun. Dass es

solche Naivität – zumeist vorübergehend – gegeben hat und immer wieder geben wird, sollte verziehen werden und zwar sowohl den engagierten Fachleuten in der früheren DDR als auch damaligen westlichen Bewunderern. Unverzeihlich wäre es dagegen, den Prozess der Aufarbeitung an dieser Stelle zugunsten der Herstellung einer vermeintlichen neuen Harmonie zu beenden.

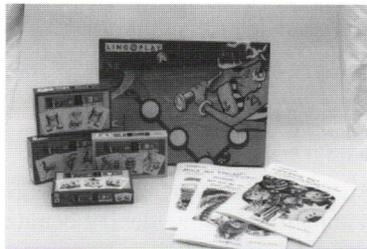
Erziehung, Bildung und Wissenschaft sind besonders eng mit den gesellschaftlichen Veränderungen verknüpft. Historische Katastrophen, wie die beiden Weltkriege des vorigen Jahrhunderts, sind nicht schicksalhafte Auswirkungen äußerer Umstände, sondern von Menschen herbeigeführt worden – unter anderem auch durch die Vermittlung kollektiver Empfindungen, durch Bevormundung und vorausseilenden Gehorsam. Gegen den vielfältigen Missbrauch und die selbst gewollte Ignoranz gilt es, das historische Gedächtnis und den Willen zur Analyse und Veränderung zu stärken.

In der Logopädie und in der Sprachheilpädagogik wird es nach diesem Werk zweier Wissenschaftler und Zeitzeugen darauf ankommen, jede Gelegenheit zu nutzen, weiter danach zu fragen, wie es wirklich war – am besten die noch lebenden Fachleute und wenn möglich auch von Sprachbehinderten Betroffene. Nachlassendes historisches Interesse trüge dazu bei, „Volksdemokratien“ wie die frühere DDR in eine Reihe mit Hitler-Deutschland samt Holocaust zu stellen. Dass zwischen der faschistischen Ideologie und den Zielsetzungen des Sozialismus, wie sie in den Verfassungen und Deklarationen, aber auch in konkreten Lebensformen zum Ausdruck kommen, ein gewaltiger Unterschied besteht, wird auch im Zusammenhang mit dem Sprachheilwesen deutlich.

Andererseits wäre es töricht zu ignorieren, dass die persönlichen Freiheiten in der DDR massiv eingeschränkt waren. Wer dies verkennt, wird weder der Lebensleistung derer gerecht, die angeeckt oder emigriert sind, noch denen, die geblieben sind und versucht

haben, „Sozialismus mit menschlichem Antlitz“ (*Dubzek*) zu schaffen.

Gregor Dupuis



LingoPlay – Lernspiele von Vera Gerwalin und Jürgen Cloudt, Illustrationen von Christiane Bremer und Werner Schnater

Vera Gerwalin und Jürgen Cloudt präsentieren in ihrem Verlag LingoPlay eine Reihe von Kinderspielen für die sprachtherapeutische Intervention und zu deren Ergänzung zu Hause.

Es handelt sich dabei um Lernspiele, die keine sein wollen: Im Vordergrund steht der Spielgedanke, die sprachtherapeutische Intention im Hintergrund kann so durch das Spielen als kindgemäße Form des Handelns implizit erfüllt werden.

Die drei Spielformen – ein Brettspiel „Schatzpiraten“, eine Serie von Bildkartenpaaren mit dem Titel „LingoBingo“ und sechs „LingoMap“-Bastelmappen – sind bunt und sehr ansprechend von Christiane Bremer und Werner Schnater illustriert und qualitativ hochwertig gestaltet.

Zielgruppe dieses Materials sind Kinder ab einem Alter von vier Jahren mit Aussprachestörungen – in erster Linie mit phonetischem Störungsschwerpunkt. Im Wesentlichen leisten die Spiele Hilfestellung bei der Artikulationstherapie in allen drei Förderbereichen: Mundmotorik, auditive Wahrnehmung und Erweiterung phonetischer Kapazitäten, hier insbesondere bei der Lautfestigung. Weitere Förderbereiche sind die visuelle Wahrnehmung, die Merkfähigkeit und die Wortschatzerweiterung.

Am aufwändigsten gestaltet ist das Brettspiel „Schatzpiraten“. In der Welt der Seeräuber geht es darum, verdeck-

te Schätze zu finden. Die Spielkarten sind so ausgewählt, dass sie nach bestimmten Ziellauten sortiert werden können, deren Transfer in die Spontansprache geübt werden soll. Durch das Angebot von vier Spielvarianten bleibt das Spiel auch bei mehrfacher Anwendung abwechslungsreich und kann an verschiedene Ausgangsniveaus angepasst werden.

Anzumerken ist, dass sich die Ziellaute in unterschiedlichen Wortpositionen und Konsonantenverbindungen finden. Hier wäre eine stärkere Differenzierung bzw. eine größere Auswahl an geeigneten Items wünschenswert, die allerdings zwingend zu einem Widerspruch mit der Arbeit in einem semantischen Feld führt, welche maßgeblich dem Konzept zugrunde liegt, das eben erfreulicherweise den Spielsinnzusammenhang in den Vordergrund stellt.

So ist – aufgrund der hohen Komplexität des Wortmaterials sowie der geringen Anzahl der Items, die einen Ziellaut in einer Wortposition betreffen – die fortgeschrittene Phase der Therapie der primäre Einsatzbereich des Schatzpiraten – Spieles.

Die besonders ansprechende Spielidee von „LingoBingo“ erinnert an eine Kombination aus Memory und Bingo: Zwei Zielworte sind auf jeweils acht Bildpaaren leicht verändert dargestellt. Inhalt des Spieles ist es, durch Aufdecken der Karten die Pärchen zu entdecken und dabei immer wieder den zum Zielwort passenden Laut zu realisieren. Hervorzuheben ist dabei insbesondere, dass die bedeutungsunterscheidende Funktion der zu realisierenden Laute in diesem Spiel gut vermittelt wird. Die Spielformen können dabei leicht variiert werden und dadurch eher rezeptive oder eher produktive Leistungen fördern. Derzeit liegen vier „LingoBingo“-Spiele vor, deren Bildkartenpaare entsprechend der individuellen Anforderungen auch untereinander kombiniert werden können.

Das Spiel besticht durch die Schnelligkeit, den Spielspaß und die grafische und konzeptionelle Klarheit.

Insbesondere zur Ergänzung der Therapie sind die Bastelmappen „LingoMap“ gedacht. Sechs Bastelmappen

sind inzwischen erschienen. Während die ersten Mappen als Loseblatt-Sammlung vorliegen, sind die drei letzten Mappen auf festerem Karton gedruckt und gebunden.

Mit Ausnahme des ersten Heftes – welches ausschließlich mundmotorischen Übungen gewidmet ist – behandeln sie jeweils bestimmte Laute und Lautverbindungen (Mappe 2: /tr/, /dr/, Mappe 3: S-Laute, Mappe 4: /sch/, Mappe 5: /k/ und /g/, Mappe 6: /f/ und /w/). In jeder Mappe finden sich zehn bis elf unterschiedliche Spielideen. Förderziele sind die auditive Wahrnehmung und die Lautfestigung, aber auch Minimalpaarübungen sind enthalten. So wird hier der phonologische Störungsschwerpunkt angesprochen, sei es durch das rezeptive Diskriminieren von Minimalpaaren oder durch die Förderung sprachreflexiver, speziell metaprophonologischer Fähigkeiten in einigen Übungen zur auditiven Wahrnehmung.

Zusammen, aber auch einzeln, stellen die drei Spiele aus dem Hause Lingo-Play eine kreative, vielfältige und ansprechende Ergänzung der Fülle des bestehenden Materialangebotes dar und können damit den Spielefundus einer sprachtherapeutischen Praxis sinnvoll erweitern und auffrischen.

Annette Kreuz

Termine

Die Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik veranstaltet in der Zeit vom 10. bis 13. Oktober 2001 ihren 14. Internationalen Kongress zum Thema

Mehrdimensionalität der sprachheilpädagogischen Arbeit

in St. Pölten.

Organisatorische Hinweise

Kongressleitung und Informationsbüro: Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, A-1030 Wien, Landstraßer Hauptstraße 146, Tel.: 01/718 52 13, Fax: 01/718 52 13 12, (Fax aus dem Ausland: 0043/1/718 52 13 12).

Kongressbeitrag

Mit Kongressbericht in Buchform ATS 1.800,- / DEM 260,-, für Studierende (ohne Kongressbericht) ATS 500,- / DEM 75,-, Halbtagskarten (ohne Kongressbericht) ATS 700,- / DEM 100,-.

Kongresssonderfahrt

ATS 500,- / DM 75,-

Kongressanmeldung

Bis 5. Oktober 2001 bei der Kongressleitung (bitte Anmeldeblatt benutzen), ab 10. Oktober 2001 im Kongressbüro am Kongressort.

25 Jahre Sonderschule für Kinder mit Wahrnehmungsstörungen/25 Jahre Zentrum für Wahrnehmungsstörungen – WURZELWERK

Jubiläumstagung **Wahrnehmung** Forschung, Entwicklungsmodell und Anwendung im Affolter-Modell

Samstag, 01. September, 09.00 – 17.00 Uhr, Universität St. Gallen

Tagungsbüro:

Zentrum für Wahrnehmungsstörungen
Postfach 65, CH-9003 St. Gallen
Tel. 0041/71/222 02 34
info.zws@wahrnehmung.ch

5. Flechtlinger Symposium Neurogene Dysphagie

MEDIAN Klinikum Flechtingen
Rehabilitationsklinik für Neurologie

Veranstaltungsort:

MEDIAN Klinikum Flechtingen, Parkstraße, 39345 Flechtingen

Termin: 24.11.2001, 9-16.00 Uhr

Wissenschaftliches Programm:

Ursachen der Dysphagie aus HNO-ärztlicher Sicht, Dr. Vogthohn-Linde, HNO-Klinik Wolfsburg; Muskuläre Ursachen der Dysphagie, PD Dr. Spa-

lek, CSc., Neurologische Klinik Bratislava; Teil 1: Funktionelle Dysphagietherapie mit Mendelsohn-Manöver unter Unterstützung von Oberflächen-EMG; Teil 2: Fallstudien und Videofluoroskopie, Herr Stanschus, Klinikum Karlsbad-Langensteinbach; Klinisches Management der Dysphagie, Dr. Dr. Rakicky, Frau Matalla, Frau Herzmann-Gründel, MEDIAN Klinikum Flechtingen; Workshops zur Dysphagietherapie, Abteilung Logopädie MEDIAN Klinikum Flechtingen

Teilnahmegebühr:

Nichtärztliches Personal: 60,- DM, Ärztliches Personal: 90,- DM

Anmeldung:

Telefon: Körtge 039054/82775, Telefax: 039054-82998

4. CI-Forum in St. Gallen

Datum: Freitag, 23. November 2001

Ort: Weiterbildungszentrum Holzweid der Universität St. Gallen

Thema: Erfolg dank/mit CI

Veranstalter: CI-Centrum, Sprachheilschule St. Gallen

Information und Anmeldung: Sprachheilschule St. Gallen, Höhenweg 64, CH-9000 St. Gallen, Telefon 0041/(0)71/274 11 11, Telefax -/274 11 13, Schreibtelefon -/274 11 24, e-mail: sprachheilschule-st.gallen@bluewin.ch, Internet: <http://www.sprachheilschule.ch>

ESGRAF und KONTEXT-OPTIMIERUNG

Diagnose und Therapie grammatischer Störungen

26. und 27. Oktober 2001, Universität Dortmund

Leitung: Prof. Dr. Motsch

Inhalt des Kurses:

Theoriegeleitete Diagnostik und spezifische Therapie grammatischer Störungen sprachverwertungsgestörter Kinder dürfen zukünftig kein Tabu mehr sein.

Spezifisches Know-how in diesem Bereich gehört inzwischen zu den Standards einer qualitativ guten Rehabilitation in sprachtherapeutischen Praxen wie auch in vorschulischen und schulischen Einrichtungen für sprachbehinderte Kinder.

Prof. Dr. Hans-Joachim *Motsch* hat ein zeitökonomisches, spieldiagnostisches Testverfahren (ESGRAF) und ein neues therapedidaktisches Konzept (KONTEXTOPTIMIERUNG) für Therapie und Unterricht entwickelt und erprobt.

Informationen:
Universität Dortmund (ZfW)
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund
(Tagungssekretariat: Christine *Kap-hengst*/Frauke *Reininghaus*; Tel.: 0231-755-2164)

Vorschau auf die nächste Ausgabe

M. Padrik: Entwicklung und Förderung der Wortbildungsfähigkeit bei sprachauffälligen Kindern.

J. Donczik: Rechenschwäche – Beziehungen zu Sprachstörungen.

J. Bachmann: Modell zur Verbesserung der Berufsreife von Schülerinnen und Schülern der Hauptstufe.

A. Huber, M. Onslow: Intervention bei frühem Stottern: Das Lidcombe Programm.

Neuerscheinung

Volkmar *Clausnitzer*

Orofaziale Muskelfunktionstherapie (OMF)

Ein myofunktionelles Übungsbuch

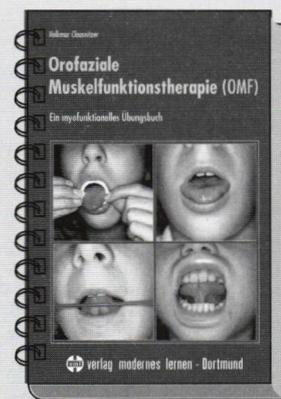
Dieses myofunktionelle Übungsbuch stellt eines von mehreren entsprechenden Therapiesystemen vor. Sein Vorzug besteht in der ausführlichen Beschreibung von mehreren hundert Einzelübungen, die vom Therapeuten in ganzheitlicher Vorgehensweise individuell angeordnet genutzt werden können. Die Grundlagen der Therapie sind eine exakte Anamnese und eine ausführliche Diagnostik. Dabei ist häufig eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Ärzten, Zahnärzten, Kieferorthopäden, Ergotherapeuten, Mototherapeuten, Krankengymnasten/Physiotherapeuten und anderen erforderlich. Daher wendet sich das Buch an alle genannten Berufsgruppen, vorrangig an die praktizierenden Myotherapeuten wie Logopäden, Sprachtherapeuten unterschiedlicher Provenienz, Dysphagie- und Eßtherapeuten. Besonders viele Anregungen werden Krankengymnasten/Physiotherapeuten für ihre tägliche Praxis im Orofazialen Bereich gewinnen können. Aber auch Eltern, Erzieherinnen, Lehrer und anderen Pädagogen betroffener Kinder können wichtige Hinweise aus der Lektüre einzelner Abschnitte entnehmen.

Ein Übungskatalog sowie ein ausführliches Literaturverzeichnis erleichtern die Arbeit mit dem Übungsbuch.

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

Vorbestellungen über:

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



KURS „Myofunktionelle Therapie“

Leitung: Anita M. Kittel, Logopädin

- Leipzig **Teil 1, am 01.08.-03.08.01** (Diagnostik, Ursachen, Therapie, KfO)
 Leipzig **Teil 2, am 04.08.01** Erfahrungsaustausch
 Tübingen **Teil 1, am 24.-26.10.01** (Diagnostik, Ursachen, Therapie, KfO)
 Tübingen **Teil 2, am 27.10.01** Erfahrungsaustausch

Anmeldungen an:

Anita Kittel, Praxis für Logopädie, Karlstr. 16, 72764 Reutlingen,
 Fax: 07121-320955, online-Anmeldungen: www.anitakittel.de

Stimmtherapie nach Schlawffhorst-Andersen

Praxisorientierte Intensivseminare

mit Dorothee Gutknecht

Grundkurse: 22.-23. Sept. 2001
 in Oldenburg 17.-18. Nov. 2001
 16.-17. März 2002
 Tel.: 06252/9425-33, Fax: -34
 e-mail: dorothee.gutknecht@freenet.de

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

Anmeldung bei der Referentin:
 Dorothee Gutknecht
 Atem-, Sprech- und Stimmlehrerin, Logopädin
 Steinkopfweg 5, 64646 Heppenheim-Oberlaudenbach

ZiFF - Zentrum für integrative Förderung & Fortbildung

- SI - Kurse
- SI - Infokurse
- Bobath - Pädiatrie Kurse
- Bobath - Infokurse

- Interdisziplinäres Symposium zum Cranio - Oro - Zervikalsystem
- Castillo-Morales - Infokurse

weitere Fortbildungen im ZiFF:

Affolter, Diagnostik (Hyperaktivität), Graphomotorik, Hilfsmittelversorgung, KISS-Syndrom, KBT, Logopädie, Manualtherapie, Mc. Millan - Schwimmen, Neuroanatomie, Neurophysiologie, Osteopathie Säuglinge u. Kinder, Psychiatrie, Psychologie, Systemik, Tomatis

Fachliche Leitung: Dorothea Schall

Fordern Sie unverbindlich unser Gesamtprogramm an:
0201 - 371 90 83
 (Sprechzeiten: Di. - Do. 9.00 - 13.00 Uhr)
 email: info@ziff.de, Fax: 0201 - 371 90 84
 aktuelle Infos im Internet: www.ziff.de

ZiFF - GmbH

Katernberger Str. 107

45327 Essen


 Wirtschafts- und Sozialakademie
 der Angestelltenkammer Bremen
 gGmbH

- **Behandlung von Dysphagien in Neurologie, Geriatrie und freier Praxis**
 Norbert Niers, 01./02.03.2002
 (16 U'Std), 179,00 E, Bad Zwischenahn (incl. Verpflegung und Übernachtung)
- **Körperarbeit als Grundlage der prozeßorientierten Stimmtherapie, Baustein Modifizierte Akzentmethode**
 Vera Schwarz 15./16.03.2002
 (16 U'Std), 141,00 E, Bremen
- **Stottern im System - Die Zusammenarbeit mit der Familie stotternder Schulkinder. Therapie mit dem System**
 Johannes Faust, 15./16.03.2002
 (16 U'Std), 170,00 E, Bad Zwischenahn (incl. Verpflegung und Übernachtung)
- **Personale Stimmtherapie**
 Theo Strauch, 16./17.11.2001
 (16 U'Std), 289,50 DM, Bremen
- **Modak Grundlagen**
 Dr. Luise Lutz, 19./20.04.2002
 (16 U'Std), 215,00 E, Bad Zwischenahn (incl. Verpflegung und Übernachtung)

Bitte Gesamtprogramm anfordern!

Anmeldung:
 Ariette Reinauer, ☎ 0421/44 99-9 45
 Wirtschafts- und Sozialakademie der
 Angestelltenkammer Bremen gGmbH
 Dölvesstr. 8, 28207 Bremen

Waldorfkindergarten Gerresheim e.V.

Zur Erweiterung unseres therapeutischen Angebotes suchen wir ab sofort oder später

eine(n) Sprachtherapeutin(en) oder Logopädin(en)

(mit staatlichem Abschluss)

- in Teilzeitbeschäftigung (19.25 Std.) gesucht.
- Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften, Physiotherapeutin, Eurythmistin und Sprachheilpädagogin.
- Arbeit nach dem ganzheitlichen Ansatz.
- Kenntnisse in MFT u. Schlucktherapie erwünscht.
- Behandlung unterschiedlichster Störungsbilder.
- Bezahlung nach BAT VIb - Vb.

Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung!

Waldorfkindergarten Gerresheim e.V.

z.Hd. Frau Baumann
 Hagener Straße 60
 40625 Düsseldorf
 Tel.: 0211 299282



ASKLEPIOS KLINIKEN GMBH
Mensch · Medizin · Mitverantwortung

**ASKLEPIOS SCHLOSSBERG KLINIK
BAD KÖNIG**

Wir sind eine Fachklinik für Neurologische Frührehabilitation mit 75 Betten und einem umfangreichen Diagnostik- und Therapieangebot.

Wir gehören zur Asklepios Gruppe, die über 50 Akut- und Rehakliniken in Deutschland und den USA betreibt.

Wir suchen zum nächstmöglichen Zeitpunkt:

**SPRACHHEILPÄDAGOGEN/
-PÄDAGOGINNEN**

**LOGOPÄDEN/
LOGOPÄDINNEN**

Das Aufgabengebiet umfasst im Rahmen der Frührehabilitation die Behandlung stationärer Patienten mit neurologischen Störungsbildern wie Aphasie, Dysarthrie und Dysphagie.

In der sprachtherapeutischen Ambulanz besteht die Möglichkeit, weitere Störungsbilder zu behandeln.

Wir bieten neben leistungsgerechter Vergütung großzügige Unterstützung bei der Fort- und Weiterbildung sowie selbstständiges Arbeiten in einem dynamischen multiprofessionellen Team.

Wir freuen uns auf Ihre schriftliche Bewerbung:

Asklepios Schlossberg Klinik
Frankfurter Straße 33
64732 Bad König/Odw.
<http://www.Asklepios.com>

64 Einrichtungen · 52 Kliniken · 1 Philosophie

Kindertagesstätte „Schneckenhaus“

der Ev. Kirchengemeinde Altenberg / Schilden

Wir suchen zum 1. September 2001 für unsere 3gruppige, integrative Kindertagesstätte eine(n)

Ev. Logopäd(in)en _____



die/der 19,25 Stunden (Bezahlung nach BAT-KF) arbeitet.

Wir wünschen uns eine(n) Mitarbeiter(in), die/der offen ist für eine interdisziplinäre Arbeit. Zuschriften an die **Ev. Kindertagesstätte „Schneckenhaus“**, Schüllenbusch 4, 51467 Bergisch Gladbach (Tel.: 02202/85199).

Würzburg-Heuchelhof



Das **Zentrum für Körperbehinderte**, Würzburg-Heuchelhof, ist eine Einrichtung mit Schule, SVE, Therapie, Internat und Tagesstätte für 290 Kinder und Jugendliche.

Unser therapeutisches Team setzt sich zusammen aus den Fachbereichen Physio-, Ergo-, Mototherapie und Logopädie.

Wir suchen

ab sofort

eine(n) Logopädin(en) 80%

zunächst für die Dauer des Erziehungsurlaubes.

Das Aufgabengebiet umfasst die Diagnostik und Therapie der Behandlungsbereiche Dysarthrophonie, orofaziale Störungen, Sprachentwicklungsverzögerungen, -behinderungen u.a..

- Wir bieten:** – selbständige Arbeit und enge interdisziplinäre Zusammenarbeit mit den Kollegen/innen der anderen Fachbereiche
- in- und externe Fortbildungsmöglichkeiten
 - regelmäßige Teambesprechungen
 - Vergütung nach AVR (BAT angeglichen)
 - Schulferien mit Einarbeitungszeit

Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung!

Senden Sie Ihre Unterlagen bitte an:

Zentrum für Körperbehinderte
Herrn Direktor Schöbel
Berner Straße 10, 97084 Würzburg

Den Menschen im Blick

Diakonischen Werk
Würzburg



Für meine Praxis im Chiemgau/Oberbayern
suche ich bis spätestens November 2001

**eine/n Sprachheilpädagogin
oder
Logopädin**

die/der Interesse an fachlicher Zusammenarbeit
und Weiterentwicklung hat.

Ich biete

- Therapien vielfältiger Störungsbilder in der Praxis
- zusätzliche Therapien in einer Einrichtung für lern-, geistig- und sozialbehinderte Kinder
- regelmäßige Supervision
- übertarifliche Bezahlung
- eigenen Therapieraum
- bezahlte Fortbildungen
- Arbeiten in einer Urlaubsregion

Sprachtherapeutische Praxis

Susanne Schäfer

Porschestr. 4a

83301 Traunreut

Tel.: 08669 - 788 222

STADT ERFTSTADT Der Bürgermeister

Für die **integrative Gruppe** in der städtischen Kindertagesstätte in **Erftstadt-Friesheim** wird zum 20.08.2001 eine/n

Logopäde/Logopädin

gesucht. Es handelt sich um eine befristete Beschäftigung im Rahmen einer Mutterschaftsvertretung.

Die Arbeitszeit beträgt 38,5 Wochenstunden, die Stelle kann auch mit Teilzeitkräften besetzt werden, eine Stellenteilung setzt allerdings die Bereitschaft zum Einsatz am Nachmittag voraus.

Die Vergütung erfolgt nach Vergütungsgr. Vc/Vb BAT.

Die Stelle ist in gleicher Weise für Frauen wie für Männer geeignet. Bei der Stadt Erftstadt besteht ein Frauenförderplan.

Schwerbehinderte werden bei gleicher Befähigung bevorzugt.

Bewerbungen richten Sie innerhalb von zwei Wochen nach Erscheinen der Anzeige an den:

Bürgermeister der Stadt Erftstadt
Holzdam 10, 50374 Erftstadt
Tel.:

Personalabteilung, Frau Hilbert-Hesse 02235/409-213
Jugendamt, Frau Zierke-Kaiser 02235/409-234

Anzeigenschluß
für Heft 5/2001
ist der
3. September 2001

Suche eine/n
Logopädin/en
oder eine/n
Sprachtherapeutin/en
für meine logopädische Praxis in Lüdenscheid.
Tel. 0 23 51/91 89 57

Versierte/n Kollegin/en
In freie logopädische Praxis
nach Donaueschingen
in den schönen Schwarzwald-Baar-Kreis
(Nähe FR, Bodensee und Schweiz)
gesucht
A. Einwald 0771/7199



Für unseren Sprachheilkindergarten in Bakum (40 Plätze) und unsere Tagesbildungsstätte in Vechta suchen wir zum 01.08.2001 - ggf. später - zwei

Sprachheilpädagogen/innen oder Logopäden/innen

Wir erwarten:

- Freude an der Arbeit mit Kindern
- die Motivation zur interdisziplinären Zusammenarbeit
- die Bereitschaft zur Kooperation mit Eltern

Wir bieten:

- einen gesicherten Arbeitsplatz mit der Möglichkeit zur Einbringung und Realisierung eigener Ideen in einem Team, bestehend aus Pädagogen und Therapeuten
- Förderung von Fortbildungsmaßnahmen
- Vergütung nach AVR-Caritas (vergleichbar BAT) mit allen sonstigen tariflichen Sozialleistungen einschl. Zusatz-Altersversorgung

Die Gemeinde Bakum liegt ca. 10 km von der Kreisstadt Vechta entfernt in unmittelbarer Nähe der Bundesautobahn A 1.

Ihre Bewerbung mit Foto richten Sie bitte an

Andreaswerk e.V.
Landwehrstr. 7, 49377 Vechta
Tel. 04446/9671-0 (Frau Thölke,
Sprachheilkindergarten Bakum)




andreaswerk

Stellenanzeigen finden
Sie ab sofort
auch im Internet:



www.verlag-modernes-lernen.de



Diakonie-Krankenhaus

Evang. Diakoniewerk
Schwäbisch Hall e. V.

Mit rund 2350 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in unterschiedlichen Bereichen gilt das Evang. Diakoniewerk Schwäbisch Hall als größtes diakonisches Dienstleistungszentrum in der Region.

Das Diakonie-Krankenhaus Schwäbisch Hall ist ein Haus der Zentralversorgung mit derzeit 578 Betten und 15 Kliniken und Instituten sowie akademisches Lehrkrankenhaus der Universität Heidelberg.

Wir suchen zum **01.09.2001** eine/n

Logopädin/Logopäden
oder eine/n

**Sprachheilpädagogin/
Sprachheilpädagogen**

für den Einsatz in unserem Krankenhaus. Die wöchentliche Arbeitszeit beträgt voraussichtlich 70 %.

Ihr Aufgabengebiet umfaßt, zusammen mit drei Kolleginnen,

1. Neurologie und Innere Medizin mit geriatrischem Schwerpunkt
2. Sozial- und Neuropädiatrie und das Sozialpädiatrische Zentrum
3. Institutsambulanz

Wir bieten Ihnen die Möglichkeit, mit Patienten aller Altersstufen und unterschiedlichsten Störungsbildern zu arbeiten und Ihr Wissen ins interdisziplinäre Team einzubringen.

Wir wünschen uns eine/n engagierte/n Mitarbeiter/in mit Freude an Diagnostik und Therapie unserer Patienten und an der aktiven Mitgestaltung Ihres Arbeitsfeldes.

Die Bereitschaft, die diakonische Zielsetzung unseres Werkes mitzutragen, ist uns wichtig.

Wir bieten Vergütung nach den Arbeitsvertragsrichtlinien des Diakonischen Werkes in Württemberg (AVR), die weitgehend dem BAT entsprechen.

Falls Sie Fragen haben, wenden Sie sich bitte an Frau Klingert, Tel.: (0791/753-2052).

Ihre Bewerbung mit den üblichen Bewerbungsunterlagen senden Sie bitte an:

**Evang. Diakoniewerk Schwäbisch Hall e. V.
Personalabteilung
Am Mutterhaus 1
74523 Schwäbisch Hall**

- Wir sind eine anerkannte Zivildienststelle
- Besuchen Sie uns im Internet: www.diaksha.de

GESTALTEN SIE IHRE UND UNSERE ZUKUNFT AKTIV MIT

Die **MediClin** ist mit 39 Fachkliniken und Akutkrankenhäusern einer der führenden privaten Anbieter von Gesundheitsdienstleistungen in Deutschland.

Wir suchen zum nächstmöglichen Termin für unser

Klinikum Plau am See **Neuro-orthopädisches Reha-Zentrum** **Logopädin/en**

Die 1994 neu erbaute Klinik ist modernst ausgestattet und führt 221 Betten mit den Indikationen Neurologie, Frührehabilitation Phase C, Orthopädie und Querschnittsrehabilitation.

Die Aufgabenbereiche reichen von der Aphasilogie bis hin zur Diagnostik und Therapie von Dysphagien und computergestützten Therapieverfahren. Die enge Zusammenarbeit mit dem Krankenhaus Plau und seinen Abteilungen Neurochirurgie mit Frührehabilitation Phase B, Neurologie, Neuroradiologie u.a. ermöglicht den Zugriff auf ein breites Spektrum diagnostischer Möglichkeiten.

Wir bieten somit ein äußerst interessantes, breites Aufgabengebiet, vielfältige Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten und die Erfahrung einer der größten deutschen Klinikgruppen.

Plau am See ist eine reizvolle Kleinstadt am Ufer des gleichnamigen See's in der Mecklenburgischen Seenplatte mit guter Verkehrsanbindung an die Ballungsräume Berlin, Hamburg und Rostock und einem hohen Freizeitwert.

Ihre Bewerbungen richten Sie bitte an

Klinikum Plau am See
Neuro-orthopädisches Reha-Zentrum
Chefarzt Dr. med. G. Freier

Quetziner Str. 90, 19395 Plau am See
Tel. 038735/86-220, Fax 038735/86-200
www.mediclin.de, e-Mail: freier@plau.mediclin.de

MEDICLIN
AKTIENGESELLSCHAFT



Praxis für Sprachtherapie sucht ab 01.09.01
eine/n

Sprachheilpädagogin/en

Voll- oder Teilzeit in Festanstellung oder
auf Honorarbasis

**Andrea Schumacher
und Justina Gaentzsch**
Neustr. 42, in 53902 Bad Münstereifel
Tel.: 02253/5163

Ab August 2001 suche ich

eine/n Sprachheilpädagogin

– Teilzeit oder Vollzeit –

Ich biete: Einarbeitung, regelmäßige Teambesprechungen, interne Supervision, flexible Arbeitszeiten, sprachtherapeutische Fortbildungen werden unterstützt, verkehrsgünstige Lage

Ich freue mich auf Sie

Praxis für Sprachtherapie, V. Lang-Ruhrländer
Postfach 150105, 45241 Essen
Telefon (0201) 487470

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für
Sprachbehindertenpädagogik

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

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

000 000585
Kunden-Nr: 002 083 110749

Kurt Bielfeld
dgs

Goldammerstr. 34
12351 Berlin

Für die Therapie mundmotorischer Störungen

Sammys MuMo-Olympiade



ein Poster mit Spielparcours

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

Aber die MuMo-Olympiade ist nicht nur ein anschauliches Poster: Wahlweise bilden die 32 farbigen Fotografien zugleich einen Spielparcours für ein Übungswettrennen auf Tisch oder Boden.

Und zum Schluss gibt es für alle erfolgreichen Mundmotorik-Sieger eine Sammy-Medaille.

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

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

Medaillen zum Nachbestellen (50 Stück)

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



PROLOG

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

PROLOG
THERAPIE- UND
LERNMITTEL

Kostenlos für Sie:

Der neue Produktkatalog 2001 – einfach anrufen!!

Olpener Straße 124 · 51103 Köln · prolog@t-online.de

