K 11772

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

Ute Ritterfeld, Magdeburg/Los Angeles

Auditive Aufmerksamkeit und Sprachlernen: Explikation eines impliziten Zusammenhangs

Andreas Mayer, München

Möglichkeiten der Sprach- und Kommunikationsförderung im Unterricht mit sprachenwicklungsgestörten Kindern

1
2003

48. Jahrgang/Februar 2003

ISSN 0584-9470

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

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

Landesgruppen:

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

Bayern:
dgs • Horst Hußnätter, Borkumer Str. 70, 90425 Nürnberg, Fax. + Tel.: 09 11 / 34 17 55
dbs • Susan Schelten-Cornish, Holzmannstr. 14, 85276 Pfaffenhofen, Tel.: 0 84 41 / 35 45

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

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

Bremen:
dgs • Prof. Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4, 27721 Platjenwerbe, Tel.: 04 21 / 63 18 59
dbs • Christian Boeck, Riesstr. 37, 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 Reddelich, Tel.: 03 81 / 4 00 83 50
dbs • Barbara Stoll, Doberaner Str. 6, 18055 Rostock Tel.: 03 81 / 4 99 74 75

Niedersachsen:
dgs • Manfred Backs, Lange-Hop-Str. 57, 30559 Hannover, Tel.: 05 11 / 52 86 90
dbs • Sabine Beckmann, Peperfeld 60, 30457 Hannover, Tel.: 05 11 / 46 34 31

Rheinland:
dgs • Dr. Reiner Bahr, Rethelstr. 157, 40237 Düsseldorf, Tel./Fax: 02 11 / 68 55 74
dbs • Petra Simon, Geriatrisches 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, Rheinhessenring 106a, 55597 Wöllstein, Tel.: 0 67 03 / 30 38 44

Saarland:
dgs • Frank Kuphal, Albertstr. 18, 66265 Heusweiler, Tel.: 0 68 06 / 1 34 76
dbs • Heike-Dagmar Heymann, Rheinhessenring 106a, 55597 Wöllstein, Tel.: 0 67 03 / 30 38 44

Sachsen:
dgs • Antje Leisner, Rethelstraße 7c, 01139 Dresden, Tel./Fax: 03 51 / 8 48 29 86
dbs • Katrin Schubert, K.-Liebknecht Str. 1, 01796 Pirna, Tel.: 0 35 01 / 52 87 70

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

Schleswig-Holstein:
dgs • Holger Kaack-Grothmann, Starnberger Str. 69a, 24146 Kiel, Tel.: 04 31 / 78 34 28
dbs • Florian Schütte, Hasseldieksdammer Weg 23, 24114 Kiel, Tel.: 0 43 21 / 48 88 85

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

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

Geschäftsstellen:

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

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

Die Sprachheilarbeit

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

Verlag, Anzeigenverwaltung und Abonnementbestellungen:

verlag modernes lernen borgmann publishing GmbH & Co. KG
Hohe Straße 39 • D-44139 Dortmund
Telefon (0180) 534 01 30, Telefax: (0180) 534 01 20

Anzeigen

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

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

Impressum

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

Redaktion

Dr. Uwe Förster, Schieferberg 8, 31840 Hess. Oldendorf,
Telefon: (0 51 52) 29 50, Telefax: (0 51 52) 52 87 74
Dr. Ulrike de Langen-Müller, Mozartstr. 16, 94032 Passau,
Telefon: (0851) 9 34 63 61
Telefax: (0851) 9 66 69 74

Mitteilungen der Redaktion

In der Sprachheilarbeit werden Untersuchungen, Abhandlungen und Sammelreferate veröffentlicht, die für die Sprachbehindertenpädagogik bedeutsam sind. Die Veröffentlichungen sollen dem Informationsstand und -bedarf der Leser angemessen sein. Praxisbeiträge sind ebenso relevant wie theoretische Abhandlungen. Für beide gilt, dass sie in ihrer Bearbeitung aktuell bzw. originell, methodisch überzeugend, sprachlich prägnant und klar gegliedert sein müssen. Gemäß dem üblichen Standard wird für die Diskussion von Ergebnissen und Schlussfolgerungen die Berücksichtigung der relevanten Autoren bzw. Arbeiten erwartet. Die wissenschaftlichen Qualitätsstandards gelten nicht für kurze Mitteilungen aus der Praxis, die unter der Rubrik Echo oder im Magazinteil der Zeitschrift veröffentlicht werden. Manuskripte sind unter Beachtung der im Heft 1 eines jeden Jahrgangs niedergelegten Richtlinien in dreifacher Ausfertigung an einen der Redakteure zu senden. Die in der Sprachheilarbeit abgedruckten und mit dem Namen der Autoren gekennzeichneten Artikel stellen deren unabhängige Meinung und Auffassung dar und brauchen mit den Ansichten der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) oder der Redaktion nicht übereinzustimmen.

Beirat

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

Erscheinungsweise

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

Bezugsbedingungen

Jahresabonnement € 40,00 einschl. Versandkosten und 7% MwSt.
Für Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) ist der Bezug der Zeitschrift im Jahresbeitrag enthalten. Lieferung erfolgt nur an Hausanschrift (nicht ans Postfach). Für Nichtmitglieder der dgs: Bestellungen nur beim Verlag; Abonnements-Abbestellungen müssen mindestens vier Wochen vor Jahresschluss schriftlich beim Verlag vorliegen. Wichtig: Bei Umzug möglichst zuvor die neue und alte Adresse dem Verlag mitteilen. Der Bezieher erklärt sich damit einverstanden, dass bei Adressenänderungen die Deutsche Post AG die ihr vorliegende Nachsendungsadresse dem Verlag unaufgefordert mitteilt, damit eine ordnungsgemäße Auslieferung gewährleistet ist.

Copyright

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

Inhalt

1 2003

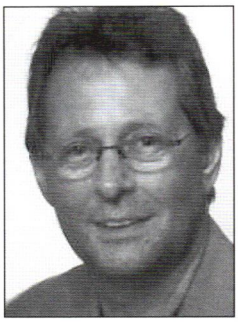
Peter Arnoldy, Heilbronn;
Birgit Traub, Heilbronn
„Werkstatt Sprachheilpädagogik" – Kongress 2004 in Heidelberg – 2

Ute Ritterfeld, Magdeburg/Los Angeles
Auditive Aufmerksamkeit und Sprachlernen: Explikation eines impliziten Zusammenhangs 4

Andreas Mayer, München
Möglichkeiten der Sprach- und Kommunikationsförderung im Unterricht mit sprachenwicklungsgestörten Kindern 11

Aktuelles: dgs – Mitteilungen 22
dbs – Beruf und Politik im Verband 25
Medien 28
Persönliches 31
Termine 32
Rückblick 33
Echo 35
Hinweise für Autoren 37
Vorschau 38

48. Jahrgang/Februar 2003
dgs/dbs
ISSN 0584-9470



Peter Arnoldy, Heilbronn; Birgit Traub, Heilbronn

„Werkstatt Sprachheilpädagogik"

– Kongress 2004 in Heidelberg –

Kaum ist der Kongress 2002 in Halle zu Ende gegangen – wir sind mit positiven Erinnerungen an die hervorragende Organisation und an vielfältige Beiträge nach Hause gefahren – denkt die Landesgruppe Baden Württemberg bereits wieder an den nächsten Kongress im Jahre 2004, der in Heidelberg stattfinden wird. Was, so früh?, werden die einen sagen – schon in knapp zwei Jahren flüstert uns eine innere Stimme zu und macht uns unruhig.

Trotz der bewährten und in Halle erst wieder gelungenen Form der bisherigen Kongresse möchten wir uns inhaltlich und organisatorisch auf Neuland wagen. Dazu wählten wir das Kongressthema „Werkstatt Sprachheilpädagogik" und möchten damit die vielfältigen Arbeitsfelder in der Tradition der Sprachheilpädagogik, aber auch in der Innovation zeigen und erfahrbar machen.

Vor dem Hintergrund sich verändernder Gesellschaftsstrukturen und zunehmend komplexer werdender Störungsbilder, ist uns die Erprobung und das Kennenlernen innovativer Didaktiken, Methoden oder sonderpädagogischer Strömungen wichtig. Der Arbeitstitel „Werkstatt" soll daher als Auseinandersetzung verstanden werden, in der intellektuelles, praktisches und kreatives sonderpädagogisches Denken und Handeln im Mittelpunkt stehen. Außerdem versuchen wir, Veranstaltungen und Workshops anzubieten, die die Förderung und Stärkung der Gesamtpersönlichkeit des/der Therapeuten/Therapeutin bzw. des/der Sonderpädagogen/in in den Blick nehmen.

Für die inhaltliche Konzeption des Kongresses bedeutet dies auch, dass wir eine Plattform für Beiträge (Vorlesungen, Workshops) bieten wollen, die sich noch im Entwicklungsprozess befinden, eigentlich noch nicht veröffentlicht werden können. Wir denken dabei sowohl an Untersuchungen aus dem Hochschulbereich, als auch besonders an die vielfältige, wertvolle Arbeit von „Praktikern" in Schulen, Praxen, Kooperation, Frühförderung usw.

Von diesen Ideen geleitet, möchten wir auf „repräsentative" Veranstaltungen bewusst verzichten. Der Rahmen wird „studentisch" sein, z.B. wird die Eröffnung des Kongresses mit dem Begrüßungsabend und einem kurzen Eröffnungsvortrag bereits am Mittwoch Abend in der Mensa stattfinden. Wir möchten den Festsaal der Stadt Heidelberg lieber geschlossen halten und dafür die anregende Campusathmosphäre der Pädagogischen Hochschule und der Universität in den Vordergrund rücken. Das Flair Heidelbergs erschließt sich der Besucherin und dem Besucher zudem beim Bummel durch die Altstadt.

Am Donnerstag Vormittag läuft dann um 9:30 Uhr mit den Hauptreferaten und Workshops der Kongress voll an. In der äußeren Struktur der Referate wird es nach unseren Vorstellungen auch hier eine experimentelle Neuerung geben, insofern als wir von dem bisherigen 45-Minuten-Raster weggehen und Beiträge und Veranstaltungen von 60 Minuten bis zu einem ganzen Tag anbieten wollen, da insbesondere Seminare zur Stärkung und zur Erfahrung der Lehrer- und Therapeutenpersönlichkeit nicht in solch kurzen Sequenzen ablaufen können. Wir hoffen stark auf die Experimentierfreude der Mitglieder und Kongressbesucher/innen, da wir hierzu eine frühzeitige Anmeldung benötigen, um die Teilnahme zufriedenstellend organisieren zu können.

Da uns bereits im Vorfeld signalisiert wurde, wie attraktiv Heidelberg als Veranstaltungsort für viele Menschen ist, rechnen wir mit sehr vielen Teilnehmern. Darauf wollen wir uns organisatorisch einstellen. Damit alle Teilnehmerwünsche berücksichtigt werden können, planen wir Hauptreferate und Workshops jeweils zweimal anzubieten.

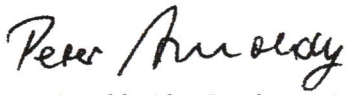
Das komplette Tagungsprogramm soll im Heft 2/2004 der Sprachheilarbeit veröffentlicht werden. Mit der frühzeitigen Anmeldung zum Kongress sollen die Teilnehmer ihre Wünsche zum Besuch der Vorlesungen und Workshops mitteilen können. Wir bemühen uns, die Teilnahme so zu organisieren, dass möglichst viele zufrieden ihre gewünschten Veranstaltungen besuchen können und nicht wegen überfüllten Räumen abgewiesen werden müssen.

Nachdem wir bereits mit der Pädagogischen Hochschule und der Universität Heidelberg das Raumprogramm konzipiert haben, beginnt nun die Ar-

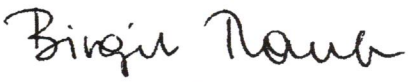
beit am inhaltlichen Teil des Kongresses. Sehr früh möchten wir deshalb Kontakt mit möglichen Referenten/innen und Workshopleiter/innen aufnehmen. In diesem Heft finden Sie aus diesem Grund einen Aufruf, in dem wir Sie herzlich bitten, uns ein Angebot für ein Referat und/oder Workshop zukommen zu lassen.

Ganz im Sinne unseres Kongresstitels würden wir uns freuen, wenn Sie uns möglichst erfrischende, auch unkonventionelle und unfertige Projekte anbieten würden.

Wir können noch nicht wissen, wie die „Werkstatt Sprachheilpädagogik" am Ende von ihren Besucherinnen und Besuchern aufgenommen wird und wir räumen ein, dass uns ein flaues Gefühl angesichts der Organisationsberge beschleicht, aber – wir freuen uns auf Heidelberg! Sie hoffentlich auch!



Peter Arnoldy (dgs-Landesvorsitzender Baden-Württemberg)



Birgit Traub (Referentin für Fortbildung)

Ute Ritterfeld, Magdeburg/Los Angeles

Auditive Aufmerksamkeit und Sprachlernen: Explikation eines impliziten Zusammenhangs[1]

1. Aufmerksamkeit im Dienste von Selektion und Konstruktion

Es ist erstaunlich, dass es zwar seit Jahrzehnten intensive psychologische Forschung sowohl auf dem Gebiet der Aufmerksamkeit als auch des Spracherwerbs gibt, dass aber die Verbindung zwischen diesen beiden Bereichen offenbar nur wenig Interesse auf sich gezogen hat (vgl. *Fischer* 1999). Eine mögliche Erklärung für diese Vernachlässigung könnte darin zu suchen sein, dass der visuellen Aufmerksamkeit weitaus mehr Beachtung geschenkt wurde und wird, als der – für den Spracherwerb relevanteren – auditiven Aufmerksamkeit (vgl. z.B. *Johnson* 1999). Ein zweiter Grund mag darin liegen, dass Sprache bei der Untersuchung von Aufmerksamkeitsprozessen zwar eine große Rolle spielt, jedoch lediglich als Stimulusmaterial und damit in der Rolle der unabhängigen Variablen. Die Überlegung, ob Aufmerksamkeit hingegen eine wesentliche Voraussetzung für den Spracherwerb darstellen kann, blieb weitgehend unberücksichtigt. Dies überrascht nicht zuletzt auch deshalb, weil dieser Zusammenhang im Alltagsverständnis unstrittig ist, wie durch unmissverständliche Aussagen, wie z.B. „das Kind ist nicht aufmerksam für Sprache", deutlich wird. Im Alltag haben wir ganz offensichtlich konsensual geteilte Vorstellungen davon, was Aufmerksamkeit „ist" und welchen Bezug es zur Sprachentwicklung hat. Die auditive Informationsverarbeitung stellt – ähnlich wie die visuelle Reizverarbeitung – keine Abbildung objektiver physikalischer Reize dar, sondern unterliegt konstruktiven Prozessen. Mit dem Konstrukt „Aufmerksamkeit" wird dasjenige intrapsychische Geschehen zu fassen versucht, das die Schnittstelle zwischen physikalischer Reizverarbeitung und kognitiven Prozessen markiert. Aufmerksamkeit wird dabei metaphorisch als „Filter" konzeptualisiert, der eine Selektion der zu verarbeitenden Informationen vornimmt (*Broadbent* 1954). Es wird angenommen, dass diese Selektionsprozesse im Dienste begrenzter Informationsverarbeitungskapazitäten stehen und das System vor Überforderung schützen (*Posner / Snyder* 1975; *Schneider / Shiffrin* 1977). Damit ist impliziert, dass die Selektionsprozesse nicht zufällig sind, sondern einer funktionalen Logik folgen.

Ähnlich, wie in der visuellen Wahrnehmung, wurden auch beim Hören Ordnungsprinzipien identifiziert, die Einzeltöne oder -klänge zu einem holistischen auditiven Eindruck zusammenführen. Diese Ordnungsprinzipien werden als „Streaming" bezeichnet (*ten Hoopen* 1996). So ist beispielsweise untersucht worden, wie hoch Tonhöhenunterschiede sein müssen, damit eine physikalische Tonreihe als zwei Reihen bzw. Melodien wahrgenommen wird. Diese so genannte Trillerschwelle liegt bei zwei bis drei Halbtönen. Interessant ist dabei, dass auch bei der Wahrnehmung zweier akustischer Gestalten das aus der Gestalttheorie bekannte Figur-Grund-Prinzip greift: Eine Reihe wird als dominant, die andere als hintergründig wahrgenommen. Das Streaming-Phänomen konnte nicht nur in Bezug auf Frequenz-, sondern auch hinsichtlich der Tempounterschiede nachgewiesen werden und verdeutlicht damit eine der grundlegenden Kompetenzen, die erforderlich sind, um einem einzelnen Sprecher zuhören zu können, auch wenn gleichzeitig andere Geräusche oder Stimmen ertönen. Dass die angewandten Ordnungsprinzipien sich darüber hinaus auch auf Bedeutungsaspekte beziehen könnten, wurde durch ein Experiment von *Gray* und *Wedderburn* (1960) deutlich: In einem dichotischen Hörtest hörte das eine Ohr die Reihe „wer – 4 – da", das andere hingegen „6 – geht – 1". Die Wiedergabe der beiden Reihen durch die Probanden erfolgte geordnet nach Bedeutung: „wer geht da" und „6-4-1". Der Aufmerksamkeit kommt somit die Funktion zu, akustische Eindrücke so auszuwählen und zu ordnen, dass dadurch die Grundlage für einen sinnvollen auditiven Konstruktionsprozess geschaffen wird (*Bregman* 1978). In ähnlicher Weise argumentieren beispielsweise auch *Deutsch* und *Bentin* (1994), wenn sie Aufmerksamkeitsprozesse sogar als Mediatoren der komplexen sprachlichen Verarbeitung betrachten.

Die vom System als irrelevant herausgefilterten Informationen werden nicht weiter verarbeitet, treten damit auch nicht in Kontakt mit Gedächtnisprozessen (*Sperling* 1960) und sind nicht bewusstseinsfähig (*Deutsch / Deutsch* 1963). Dabei können diese Selektions-

[1] Ich danke Sandra Niebuhr, Christoph Klimmt und Peter Vorderer für ihre wertvollen Anregungen zu diesem Beitrag.

prozesse sowohl von außen durch Ereignisse in der Umwelt als auch durch intrapsychische Motivationen und Intentionen gesteuert werden. Im ersten Fall wird von einer unwillkürlichen, im zweiten Fall von einer willkürlichen Aufmerksamkeitszuwendung gesprochen (*Eimer / Nattkemper / Schröger / Prinz* 1996). Diese Terminologie birgt allerdings die Gefahr einer Verwechslung mit der Unterscheidung automatisierter versus willentlicher Prozesse, wie sie etwa von *Posner* und *Snyder* (1975) bzw. *Schneider* und *Shiffrin* (1977) im Rahmen der so genannten Zwei-Prozess-Theorie vorgenommen wurde. Die Unterscheidung in willkürliche versus unwillkürliche Formen der Aufmerksamkeit bezieht sich auf die Verortung des Steuerungsmechanismus, der die Aufmerksamkeit regelt. Die Unterscheidung in automatisierte versus willentliche Prozesse hingegen fokussiert den Grad der Bewusstheit während der Informationsverarbeitung (*Bargh* 1997).

Kahnemann und *Chajzyk* (1983) sowie *Logan* (1985) postulierten ein Kontinuum der Aufmerksamkeit, das den Grad der Automatisierung kennzeichnet: Hoch automatisierte Prozesse verlangen danach wenig, bewusste Prozesse hingegen viel Aufmerksamkeit, ganz gleich, ob der Aufmerksamkeitsfokus durch Ereignisse in der Umwelt oder durch intrapsychische Motivationen bzw. Intentionen gesteuert wird. Dieses Modell macht deutlich, dass die Verarbeitung des Neuen immer mehr Ressourcen benötigt, als die Verarbeitung des Vertrauten (vgl. auch *Underwood / Everatt* 1996). In dem Moment, in dem eine Tätigkeit hoch automatisiert ist, werden deshalb Ressourcen frei, die für andere Paralleltätigkeiten genutzt werden können.

Sprachverarbeitung bedeutet bei Kindern immer auch die Verarbeitung von Neuem. Werden neue Informationen, beispielsweise ein neues Wort, nicht aufmerksam beachtet, so ist nach dem beschriebenen Modell davon auszugehen, dass dieses Wort nicht im Gedächtnis gespeichert werden kann. Passiert dieses Wort hingegen den Selektionsfilter, so ist in Abhängigkeit von der aufgewendeten Aufmerksamkeit bei der Wortverarbeitung eine unterschiedliche gründliche Informationsverarbeitung zu erwarten. Verlangte zum Beispiel eine Tätigkeit ein hohes Maß an Aufmerksamkeit, stehen für die Verarbeitung eines gleichzeitig dargebotenen sprachlichen Inputs weniger Ressourcen zur Verfügung, als wenn die Sprachverarbeitung im Mittelpunkt des kindlichen Interesses steht.

2. Neuropsychologische Korrelate von Aufmerksamkeit

Die technischen Möglichkeiten der Elektrophysiologie und Magnetoencephalografie lassen eine Untersuchung der Gehirnaktivität in Echtzeit zu. Das klassische Untersuchungsparadigma sieht eine Ableitung der Ereignispotenziale bei der Bearbeitung von Rekognitions- oder Differenzierungsaufgaben vor. Registriert werden dabei drei Parameter: die Latenzzeit bis zur Registrierung der evozierten Potenziale, ihre Intensität und schließlich ihre räumliche Verortung (im Überblick: *Friederici / Hahne* 2000). So konnte beispielsweise in einer Untersuchung von *Näätänen* und Mitarbeitern (zit. in *Friederici / Hahne* 2000) gezeigt werden, dass Vokale einer Fremdsprache im Kontext von Vokalen der Muttersprache zu einer spezifischen Aktivitätsstruktur führen, die als Indikator für Aufmerksamkeit interpretiert werden kann. Die Aufmerksamkeit kann nur dadurch zustande kommen, dass der Vokaleindruck mit im Gedächtnis repräsentierten muttersprachlichen Vokalen verglichen und eine Abweichung identifiziert worden ist. Mit anderen Worten: Die Erwartung eines muttersprachlichen Inputs erlaubt hoch automatisierte Prozesse, die durch ein erwartungswidriges Signal aufgebrochen werden. Offenbar bildet sich diese phonologische Differenzierungsfähigkeit bereits in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres aus (*Cheour* et al. 1998; zit. in o.c.). In ähnlicher Weise konnten *Kutas, Lindamood* und *Hillyard* (1984; zit. in o.c.) für die Verarbeitung semantisch-lexikalischer Informationen zeigen, dass das Ausmaß der neurophysiologischen Potenziale mit der Erwartung hinsichtlich des Auftretens eines bestimmten Wortes in einem negativen Zusammenhang steht.

Die Suche nach ereigniskorrelierten Potenzialen ist zweifelsohne von der Hoffnung getragen, damit Informationsverarbeitungsprozesse aufdecken zu können. *Koelega* (1996) warnt allerdings davor, die vorliegende Datenlage zu vereinfachen. Noch fehlten klare Beziehungen zwischen den evozierten neurophysiologischen Daten und dem psychischem Verhalten. Eine Vorhersage der neurokognitiven Aktivität aufgrund von Aufmerksamkeitsprozessen sei deshalb zum gegenwärtigen Zeitpunkt auch nicht möglich (o.c., 430).

Während in der kognitiven Neuropsychologie meist nicht zwischen Aufmerksamkeits- und Informationsverarbeitungsprozessen unterschieden wird, haben *Posner* und *Petersen* (1990) hingegen eine so genannte funktionale Anatomie des menschlichen Aufmerksamkeitssystems skizziert. Dabei unterscheiden sie strikt zwischen neuronalen Strukturen, die Aufmerksamkeitsprozesse steuern und solchen Strukturen, die zur Verarbeitung der spezifischen Daten herangezogen werden. Aufmerksamkeitsprozesse würden dabei nicht von lokal umgrenzten Zentren, sondern von einem komplexen Netzwerk übernommen. Diese Netzwerke übernähmen drei Funktionen, die ihrerseits anatomisch differenzierbar seien: (1) die Orientierung hin zu den Ereignissen, (2) das Entdecken von Signalen für die bewusste Verarbeitung und (3) das Aufrechterhalten eines vigilanten Zustandes.

3. Infant directed speech und Aufmerksamkeitslenkung

In den zahlreichen Studien zur so genannten infant directed speech (ids) wird impliziert, dass das Sprachverhalten der Erwachsenen die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Inhalte der

Kommunikation und damit auf die Sprache zu lenken vermag (im Überblick: *Ritterfeld* 2000). Bereits bei Neugeborenen konnte die aufmerksamkeitsfördernde Funktion prosodischer Elemente der ids wie eine erhöhte Indifferenzlage oder Vokaldehnungen nachgewiesen werden (*Masataka* 1999; *McRoberts* 2000). *Kitamura* und *Burnham* (1998) entdeckten einen Zusammenhang zwischen der emotionalen Qualität der mütterlichen Stimme und der Aufmerksamkeitszuwendung neugeborener Kinder. Die Autorinnen interpretieren dieses Ergebnis funktionalistisch, indem sie davon ausgehen, dass eine emotionale Intensität der mütterlichen Sprechweise mit der Bedeutungshaltigkeit bzw. Relevanz des Gesagten für das Kind in Zusammenhang stehe. Insofern verwundert es auch nicht, dass sich der frühe Blickkontakt in den Untersuchungen von *Keller* (2000) als guter Prädiktor für die spätere kognitive Entwicklung erwies, denn der Blickkontakt kann als ein Indikator für Aufmerksamkeitszuwendung interpretiert werden.
Im weiteren Entwicklungsverlauf wird die so genannte geteilte Aufmerksamkeit (joint attention) für den semantischen und grammatischen Spracherwerb wichtig (im Überblick: *Snow* 1999). Damit ist gemeint, dass im dyadischen Geschehen zwischen Erwachsenem und Kind die Aufmerksamkeit parallelisiert wird, indem ein Ereignis oder Gegenstand in den Mittelpunkt des gemeinsamen Interesses rückt.

4. Mangelnde Aufmerksamkeitszuwendung und Sprachverarbeitung

Der Zusammenhang zwischen Aufmerksamkeitszuwendung und Sprachverarbeitung lässt sich am Besten an Störungen der Sprachverarbeitung untersuchen, da sie Verlangsamungen oder Abweichungen von regelhaften Prozessen darstellen. Durch einen Vergleich dieser Abweichungen mit dem normalen Spracherwerb lassen sich schließlich Rückschlüsse auf die Erwerbsprozesse ziehen. An dieser Stelle sollen deshalb Problembereiche beim Zusammenspiel von Aufmerksamkeitszuwendung und Sprachverarbeitung genauer beleuchtet werden.

Ein defizitäres Zusammenspiel von Aufmerksamkeitszuwendung und Sprachverarbeitung kann theoretisch vier Gründe haben: (4.1) Es ist denkbar, dass Paralleltätigkeiten bereits zu viel Ressourcen beanspruchen, sodass der Sprachverarbeitung nur noch bedingte Kapazitäten zur Verfügung stehen. (4.2) Die Filterfunktion der Aufmerksamkeit ist zu kleinmaschig. Das bedeutet, dass in dem Filter zu viele Informationen hängen bleiben und das Kind zu wenig Informationen weiter verarbeitet. Darüber hinaus erscheint es möglich, dass das Kind die für die Sprachverarbeitung relevanten nicht von den irrelevanten Informationen unterscheiden kann. Dies könnte daran liegen, dass (4.3) die spracherwerbsrelevanten Bestandteile der muttersprachlichen Inputs nicht ausreichend markiert werden oder (4.4) das Kind die Markierung nicht verarbeitet.

4.1 Hypothese der unzureichenden Ressourcennutzung

Die Annahme einer unzureichenden Aufmerksamkeitsverteilung auf den sprachlichen Input setzt voraus, dass das Kind prinzipiell zu einer adäquaten Sprachverarbeitung in der Lage wäre, aber sich dieser Erwerbsaufgabe nicht ausreichend widmet. Mit dieser Hypothese wird folglich eine motivationspsychologische Betrachtung von Aufmerksamkeit eingenommen. Danach hat der sprachliche Input für das Kind keine hohe Attraktivität, es wendet sich lieber anderen Dingen zu. In der neueren Spracherwerbsliteratur wird den motivationalen Voraussetzungen für den Spracherwerb jedoch wenig Beachtung geschenkt. Es überwiegen eindeutig informationsverarbeitungstheoretische Modelle, die Spracherwerbstörungen als eine Folge inadäquater Verarbeitung von Sprachmaterial erklären (s. unter 4.4). Die Brauchbarkeit einer motivationspsychologischen Perspektive ist damit aber nicht grundsätzlich in Frage gestellt.

4.2 Hypothese der überzogenen Informationsreduktion

Die Annahme, dass nur wenige Informationen den Aufmerksamkeitsfilter passieren und damit nur unzureichend Datenmaterial zur Verfügung steht, kann nicht erklären, dass spracherwerbsauffällige Kinder in anderen kognitiven Bereichen unauffällig bleiben. Die vorliegenden Daten sprechen dafür, dass es sich um eine spezifische Sprachverarbeitungsstörung handelt (im Überblick: *Grimm* 2000) Dies bedeutet, dass das Modell einer generellen Aufmerksamkeitsproblematik zugunsten eines sprachspezifischen Defizits, wie es unter 4.4 beschrieben wird, zurückgewiesen werden muss.

4.3 Hypothese des unzureichenden Inputs

Es liegen bislang keine empirischen Belege vor, welche die Hypothese einer durch mangelhaften Input ausgelösten Spracherwerbsstörung stützen könnten, wie bereits in einem früheren Beitrag der Autorin deutlich gemacht wurde (*Ritterfeld* 1999).

4.4 Hypothese der spezifischen Sprachverarbeitungsprobleme

Die Annahme eines sprachspezifischen Selektionsproblems bei spracherwerbsauffälligen Kindern wird durch die bereits erwähnte Erkenntnis gestützt, wonach sich bei diesen Kindern keine allgemeinen kognitiven Defizite nachweisen lassen. Daraus ergibt sich die Frage, welche Aufmerksamkeitsprobleme diese Kinder gerade bei der Verarbeitung von Sprachdaten haben. Zur Annäherung an eine Antwort auf diese Frage werden im Folgenden einschlägige Befunde zur auditiven Aufmerksamkeit zusammengefasst.
Der Sprachfluss stellt danach keinen einförmigen Ablauf dar, sondern ist durch sich wiederholende Muster strukturiert. Diese Strukturierung ergibt sich durch das Zusammenspiel der prosodischen Merkmale Rhythmus, Betonung und Gewichtung der einzelnen Silben. In der experimentellen Sprachwahrnehmungspsychologie besteht weitgehend Konsens darüber,

dass diese Strukturierungsparameter die unwillkürliche Aufmerksamkeit lenken (*ten Hoopen* 1996). Das heisst, dass die einzelnen sprachlichen Parameter unterschiedlich aufmerksam verarbeitet werden. So konnten bereits 1974 *Shields, McHugh* und *Martin* zeigen, dass die Aufmerksamkeit für Phoneme von der Silbenbetonung abhängt. Da sich dieser Effekt nur bei der Verarbeitung ganzer Sätze und nicht bei aneinander gereihten sinnlosen Silben zeigte, ist nachgewiesen, dass die Betonung nur dann aufmerksamkeitsfördernd wirkt, wenn sie sich in den natürlichen Sprachrhythmus einfügt. *Pitt* und *Samuel* (1990) replizierten diesen Effekt und erklärten ihn mit der so genannten attentional bounce Hypothese, die davon ausgeht, dass sich die Höreraufmerksamkeit an den Sprecherrhythmus anpasst. Die Untersuchung von Musikwahrnehmung kommt zu ähnlichen Ergebnissen: *Jones, Boltz* und *Kidd* (1982) konnten zeigen, dass sich die Wahrnehmung von Tönen in Abhängigkeit von ihrer Position im Melodieverlauf unterscheidet, wobei durch Rhythmus markierte Positionen die Tonwahrnehmung erleichterten. Der Rhythmus scheint dabei eine aufmerksamkeitsfördernde Wirkung zu haben, die den Hörer veranlasst, an bestimmten rhythmisch markierten Positionen aufzumerken. Wesentlich ist dabei die Annahme, dass sich ein Rhythmus erst durch wiederholte Muster im Zeitablauf bildet. Dadurch können sich Erwartungen ausbilden, in welchem Moment eine Markierung erfolgt. Die Aufmerksamkeitsförderung kann damit durch eine rhythmusbedingte Erwartung erklärt werden, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

ti to taa ti to taa ti to taa Rhythmus
• • • Tonfolge
eA erwartungsbedingte Aufmerksamkeit

In diesem Beispiel wird durch das Lernen einer rhythmuskorrelierten Tonfolge eine Erwartung induziert, die zu einer höheren Aufmerksamkeit an genau denjenigen Positionen führt, in dem ein weiterer Ton folgt (ti). Töne, die bei den Positionen „to" oder „taa" auftreten, werden damit weniger aufmerksam bzw. gar nicht wahrgenommen. Mit anderen Worten: Die Erfahrung wirkt als Priming, das die weitere Informationsverarbeitung steuert. Wird nach einem Priming der Rhythmus gewechselt, so verschlechtert sich die Erkennungsleistung im Vergleich zur rhythmischen Konsonanz drastisch (*Jones* 1984). Dasselbe Muster zeigt sich bei der Identifikation von Tonhöhenunterschieden (*Monahan / Kendall / Carterette* 1987).

Die prosodische Struktur der Muttersprache scheint offenbar die „Luke" zu sein, durch die Kinder in den Spracherwerb „einsteigen" (vgl. auch *Fikkert* 1998). Das Deutsche zeichnet sich durch einen weitgehend trochäischen Rhythmus aus, bei dem die erste Silbe stärker betont wird, als die zweite (z.B. 'Wasser, 'Käse, 'Kuchen). Das Erkennen der trochäischen Struktur stellt nach *Fikkert, Penner* und *Wymann* (1998) eine der ersten Lernaufgaben des sprachlernenden Kindes dar. Die Autoren untersuchten unter anderem ein sprachauffälliges Kind, das offensichtlich Schwierigkeiten hatte, diese Grundregel des Deutschen zu identifizieren. Die Sprache des Kindes zeichnete sich selbst im Alter von dreieinhalb Jahren durch die Abwesenheit trochäischer Formen aus. Das Kind produzierte lediglich Einsilber oder verdoppelte Einsilber mit gleicher Gewichtung. Damit liegt ein Hinweis vor, dass sprachauffällige Kinder die für das Deutsche charakteristische prosodische Markierung nicht adäquat verarbeiten.

5. (Re)Konstruktion eines Arbeitsmodells

Die vorgestellten psychologischen Rekonstruktionen von Aufmerksamkeit stimmen dahingehend überein, der Aufmerksamkeit die Funktion der Informationsselektion zu überantworten. Uneinigkeit besteht in der metaphorischen Elaboration des Konstrukts, um zu erklären, wie diese Informationsselektion erfolgen kann. Es finden sich in der Literatur zwei Metaphern: die Ressourcen- und die Scheinwerfermetapher. Mit der Anwendung der Ressourcenmetapher steht die begrenzte Informationsverarbeitungskapazität im Vordergrund. Nach diesem Modell wählt das informationsverarbeitende Gehirn nur funktional relevante Daten aus. Das Selektionsprinzip leitet sich damit subjektseitig aus der Fähigkeit zur Unterscheidung von Relevanz vs. Irrelevanz, objektseitig aus der Beschaffenheit der Daten selbst ab. Mit der Scheinwerfermetapher wird im Unterschied zur Ressourcenmetapher die Willkürlichkeit der Aufmerksamkeitslenkung fokussiert. Damit kommt der Aufmerksamkeit die motivationale Funktion zu, die oben bereits angesprochen wurde.

Dem Zusammenhang zwischen Aufmerksamkeit und Sprachlernen wird in der Literatur kaum explizit Beachtung geschenkt. Gleichwohl gehen alle neueren Modelle der Sprachverarbeitung implizit von der Voraussetzung einer Aufmerksamkeitszuwendung auf den sprachlichen Input aus. Die selektierenden, organisierenden und konstruierenden Funktionen dieser Aufmerksamkeitszuwendung werden dann aber als Bestandteil der Sprachverarbeitung selbst beschrieben. Durch diese Modellierung wird die Fähigkeit zur Sprachverarbeitung alleine durch die Hinwendung zum Sprachangebot erklärt und der motivationale Bestandteil der Anwendung zur Sprache vernachlässigt. Die motivationale Funktion von Aufmerksamkeit könnte jedoch gerade bei Spracherwerbsstörungen eine bislang unterschätzte Rolle spielen. Denn auch wenn Spracherwerbsstörungen in spezifischen Defiziten bei der Sprachverarbeitung begründet sind, ist leicht vorstellbar, dass diese Defizite wiederum die motivationalen Voraussetzung zur Sprachverarbeitung beeinflussen können; und zwar vor allem dann, wenn das Kind bereits ein Konzept seiner Probleme erworben hat.

[2] In der Ende 2000 erschienen psychologischen Enzyklopädie zur Sprachentwicklung zum Beispiel taucht das Stichwort Aufmerksamkeit nur in dem Zusammenhang auf, dass mittels Sprache auf Objektklassifikationen aufmerksam gemacht werden kann.

Aus diesem Grund erscheint eine Verbindung der motivations- und informationsverarbeitungstheoretischen Perspektiven sinnvoll, wobei diese noch durch den oben genannten interaktionspsychologischen Aspekt der geteilten Aufmerksamkeit (joint attention) ergänzt werden sollte. Damit lassen sich drei Rekonstruktionen von sprachverarbeitungsbezogener Aufmerksamkeit unterscheiden, die in Tabelle 1 zusammengefasst sind.

Steuerung der Aufmerksamkeit	Theoretische Perspektive	Modellmetapher	Begriff
Erwartungen Interesse Intention	Motivationstheoretisch	Scheinwerfer	Willkürliche Aufmerksamkeit
Beschaffenheit der Sprachdaten (z.B. Prosodische Markierung, Neuartigkeit)	Informationsverarbeitungstheoretisch	Ressource	Unwillkürliche Aufmerksamkeit
Interaktionspartner	Interaktionstheoretisch	Scheinwerfer	Geteilte Aufmerksamkeit (joint attention)

Tabelle 1: Modellierung von Aufmerksamkeit

Die oben aufgeworfene Frage nach dem Zusammenhang von Aufmerksamkeit und Sprachverarbeitung resp. Sprachlernen muss sich damit differenziert auf alle drei Aspekte von Aufmerksamkeit beziehen. Das Gemeinsame dieser drei Aufmerksamkeitsaspekte ist deren Funktion als Bindeglied zwischen dem Sprachangebot und der Sprachverarbeitung.

Der Spracherwerbsprozess setzt eine Passung zwischen den Spracherwerbsfähigkeiten und dem Sprachangebot voraus (vgl. hierzu auch: *Snow* 1999; *Ritterfeld* 2000). Das Zusammenspiel zwischen beiden Faktoren findet vor dem Hintergrund einer Aufmerksamkeitszuwendung statt. Diese Aufmerksamkeitszuwendung interagiert sowohl mit dem Datenangebot als auch mit den Sprachverarbeitungsfähigkeiten. Beide Parameter vermögen, vermittelt über die Aufmerksamkeit, Einfluss auf den Passungsprozess zu nehmen. Die Passung wird beispielsweise dadurch erhöht, dass der Sprachanbieter aufmerksamkeitsfördernd (d.h. z.B., deutlich prosodisch markiert) spricht. Auf der Seite des Kindes erhöht sich die Passung, wenn es motiviert ist, seine Sprachverarbeitungskapazitäten einzusetzen. Das bedeutet, es muss seine Aufmerksamkeit dem Sprachangebot widmen.

Mit Abbildung 1 soll das beschriebene Passungsmodell verdeutlicht werden. Es unterscheidet den sprachlichen Input auf der physikalischen Seite und die Sprachverarbeitungsfähigkeit auf der kognitiven Seite. Die Passung ist dann optimal, wenn die Strukturen dieser beiden Parameter ineinander grei-

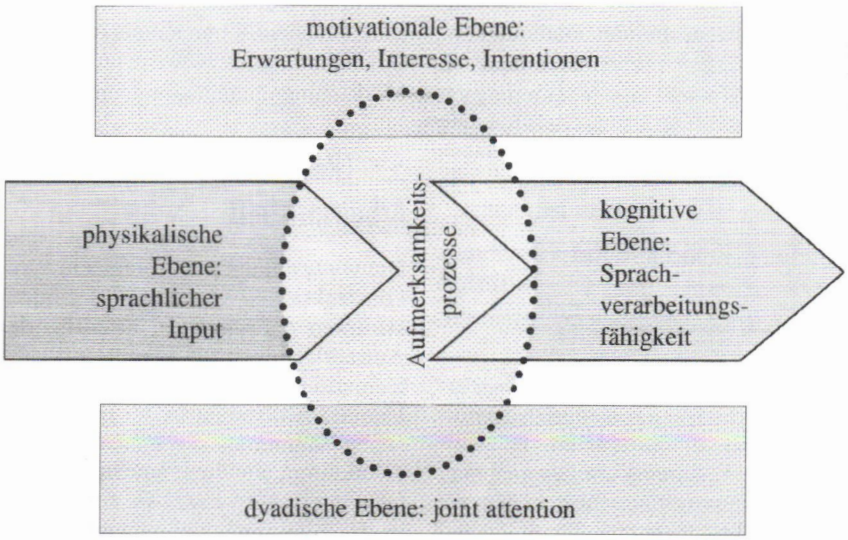


Abbildung 1: Die Rolle der Aufmerksamkeit für das Sprachlernen

fen (im Modell durch das Ineinandergreifen der beiden Blockpfeile verdeutlicht). Der Aufmerksamkeit (als Oval dargestellt) kommt in dem Modell die Schnittstellenfunktion zu, wie sie bereits einleitend beschrieben wurde. Aufmerksamkeitsprozesse werden damit durch den sprachlichen Input selbst ausgelöst, aber auch durch die Erwartungen, Interessen und Intentionen des Sprachverarbeiters (im Modell als motivationale Ebene bezeichnet). Darüber hinaus trägt das Modell durch die Berücksichtigung der geteilten Aufmerksamkeit auch dem sozialen Kontext Rechnung, in dem die Sprachverarbeitung stattfindet (im Modell als dyadische Ebene bezeichnet). Zusammenfassend soll damit die These vertreten werden, dass die Bedingungen dafür, dass das Kind seine Aufmerksamkeit der Sprachverarbeitung zuwendet, dann optimal sind, wenn in der realen Interaktion joint attention entsteht, das Sprachangebot aufmerksamkeitsfördernd ist und die motivationalen Voraussetzungen des Kindes gegeben sind.

Zusammenfassung

Aufmerksamkeit für Sprache stellt sicherlich eine fundamentale Voraussetzung für den Spracherwerb dar. Gleichwohl bleibt der Zusammenhang zwischen Aufmerksamkeitsprozessen und dem Sprachlernen in den theoretischen Sprachverarbeitungsmodellierungen meist implizit. Lediglich die interaktionstheoretischen Arbeiten zur Bedeutung der Umweltsprache nehmen explizit Bezug auf die Bedeutung der so genannten geteilten Aufmerksamkeit (joint attention) für die Sprachentwicklung.

Der vorliegende Beitrag versucht deshalb, Ansätze zu einer konzeptionellen Schließung dieser Lücke zu skizzieren. Hierzu wird zunächst das Konstrukt Aufmerksamkeit elaboriert und aufgezeigt, welche neuropsychologischen Korrelate von auditiver Aufmerksamkeit mittlerweile bekannt sind. Daran schließt sich ein kurzer Überblick zur impliziten Rolle der Aufmerksamkeit in der Spracherwerbsforschung an, der in die Frage mündet, ob Spracherwerbsstörungen in einem Zusammenhang zu defizitären Aufmerksamkeitsprozessen stehen könnten. Den Abschluss dieses Beitrages bildet ein Modellentwurf zum Zusammenhang von Aufmerksamkeit und Sprachlernen, mit dem drei verschiedene – für den Spracherwerb relevante – Formen der Aufmerksamkeit unterschieden werden.

Literatur

Bargh, J. (1997): The automaticity of everyday life. In: *Wyer, R.S.* (Ed.): The automaticity of everyday life: Advances in Social Cognition (1-61). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bregman, A.S. (1978): The formation of auditory streams. In: *Requin, J.* (Ed.): Attention and performance. Vol. VII. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Broadbent, D.E. (1954): The role of the auditory localisation in attention and memory span. Journal of Experimental Psychology 47, 191-196.

Deutsch, J.A., Bentin, S. (1994): Attention mechanisms mediate the syntactic priming effect in auditory word identification. Journal of Experimental Psychology: Learning memory, and cognition 20/3, 595-607.

Deutsch, J.A., Deutsch, D. (1963): Attention: Some theoretical considerations. Psychological Review 70, 80-90.

Eimer, M., Nattkemper, D., Schröger, E., Prinz, W. (1996): Unwillkürliche Aufmerksamkeit. In: *Neumann, O., Sanders, A.I.* (Hrsg.): Aufmerksamkeit. Enzyklopädie der Psychologie, CII/2. Göttingen: Hogrefe.

Fikkert, P. (1994): On the acquisition of prosodic structure. Dordrecht: ICG Printing.

Fikkert, P., Penner, Z, Wymann, K. (1998): Das Comeback der Prosodie – Neue Wege in der Diagnose und Therapie von phonologischen Störungen. LOGOS interdisziplinär 2, 84-97.

Fischer, I. (1999): Attention and language. In: *Parasuraman, R.* (Ed.): The attentive brain (381-401). Cambridge, MA: MIT Press.

Friederici, A., Hahne, A. (2000): Neurokognitive Aspekte der Sprachentwicklung. In: *Grimm, H.* (Hrsg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. CIII/3 (273-310). Göttingen. Hogrefe.

Gray, J.A., Wedderburn, A.A. (1960): Grouping strategies with simultaneous stimuli. Quarterly Journal of Experimental Psychology 12, 180- 184.

Grimm, H. (2000): Entwicklungsdysphasie: Kinder mit spezifischer Sprachstörung. In: *Grimm, H.* (Hrsg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. CIII/3 (603-640). Göttingen. Hogrefe.

Johnson M.H. (1999): Developing an attentive brain. In: *Parasuraman, R.* (Ed.): The attentive brain (427-444). Cambridge, MA: MIT Press.

Jones, M.R., Boltz, M., Kidd, G. (1982): Controlled attending as a function of melodic and temporal context. Perception / Psychophysics 32, 211-218.

Jones, M.R. (1984): The patterning of time and its effects on perceiving. Annals of the New York Academy of Sciences 423, 158-167.

Kahneman, D., Chajzyck, D. (1983): Tests of the automaticity of reading: Dilution of Stroop effects by colour-irrelevant stimuli. Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance 9, 497-509.

Keller, H. (2000): Sozial-emotionale Grundlagen des Spracherwerbs. In: *Grimm, H.* (Hrsg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. CIII/3 (379-402). Göttingen. Hogrefe.

Kitamura, C., Burnham, D. (1998): The infant's response to maternal verbal affect. In: *Rovee-Collier, C., Lipsitt, L.P.* (Eds.): Advances of Infant Research. Vol. 12 (221-238). Stanford, CN: Ablex.

Koelega, H.S. (1996): Vigilanz. In: *Neumann, O., Sanders, A.I.* (Hrsg.), Aufmerksamkeit. Enzyklopädie der Psychologie. CII/2 (403-478). Göttingen: Hogrefe.

Logan, G. D. (1985): Skill and automaticity: Relations, implications and future directions. Canadian Journal of Psychology 39, 367-386.

Masataka, N. (1999): Preference for infant-directed singing in 2-day-old hearing infants of deaf parents. Developmental Psychology 25, 164-180.

McRoberts, G. W. (2000): The role of infant age and age-of-addressee in infant directed speech preferences. International Conference on Infant Studies (ICIS), Brighton, U.K.: Unpublished conference presentation.

Monahan, C.B., Kendall, R.A., Carterette, E.C. (1987): The effect of melodic and temporal contour on recognition memory for pitch change. Perception / Psychophysics 41, 576-600.

Pitt, M.A., Samuel, A.G. (1990): The use of rhythm in attending to speech. Journal of Experimental Psychology 16, 564-573.

Posner, M.I., Petersen, S.E. (1990): The attention system of the human brain. Annual Review of Neuroscience 13, 25-42.

Posner, M.I., Snyder, C.R.R. (1975): Attention and cognitive control. In: *Solso, R.L.* (Ed.): Information processing and cognition: The Loyala Symposium (pp. 55-85). Hillsdale: Erlbaum.

Ritterfeld, U. (1999): Pragmatische Elternpartizipation in der Behandlung dysphasischer Kinder. Sprache Stimme Gehör 4, 192-197.

Ritterfeld, U. (2000): Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In: *Grimm, H.* (Hrsg): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. CIII/3 (402-432). Göttingen. Hogrefe.

Schneider, W., Shiffrin, R. M. (1977): Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search and attention. Psychological Review 84, 1-66.

Shields, J.L., McHugh, A., Martin, J.G. (1974): Reaction time to phoneme targets as a function of rhythmic cues in continuous speech. Journal of Experimental Psychology 102, 250-255.

Shiffrin, R.M., Schneider, W. (1977): Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending, and general theory. Psychological Review 1977 84, 127-190.

Snow, C. (1999): Social perspective on the emergence of language. In: *MacWhinney, B.* (Ed.): The emergence of language *(257-276).* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sperling, G. (1960): The information available in brief visual presentations. Psychological Monograph 74/11.

ten Hoopen, G. (1996): Auditive Aufmerksamkeit. In: *Neumann, O., Sanders, A.I.* (Hrsg.): Aufmerksamkeit. Enzyklopädie der Psychologie. CII/2 (115-161). Göttingen: Hogrefe.

Underwood, G., Everatt, J. (1996): Automatische und gesteuerte Informationsverarbeitung: Die Rolle der Aufmerksamkeit bei der Verarbeitung des Neuen. In: *Neumann, O., Sanders,A.I.* (Eds.): Aufmerksamkeit. Enzyklopädie der Psychologie. CII/2 (267-331). Göttingen: Hogrefe.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Ute Ritterfeld
Annenberg School for Communication.
University of Southern California
3502 Watt way
Los Angeles, CA 90089

Dr. Ute Ritterfeld absolvierte 1983 die Ausbildung zur Logopädin am Berufsförderungswerk Heidelberg und 1989 das Diplom im Fach Psychologie an der Universität Heidelberg. 1995 promovierte sie an der Technischen Universität Berlin im Fach Psychologie. 1996 wechselte sie als Hochschulassistentin an die Universität Magdeburg. Ihr berufliches Engagement zielt auf eine engere Verbindung von sprachtherapeutischer Praxis mit empirischer Grundlagen- und Anwendungsforschung.
2002 folgte sie dem Ruf auf eine Forschungsprofessur an die University of Southern California.

Andreas Mayer, München

Möglichkeiten der Sprach- und Kommunikationsförderung im Unterricht mit sprachenwicklungsgestörten Kindern

1. Situationsbeschreibung – Ausgangspunkt der Überlegungen

Im Zuge der Umwandlung des Förderschulwesens in Bayern wird von sprachheilpädagogischer Seite immer häufiger die Notwendigkeit einer entwicklungsorientierten Sprachförderung betont. Wenn auch zum größten Teil Einigkeit über die Notwendigkeit einer allgemeinen Sprach- und Kommunikationsförderung herrschen dürfte, werden die Möglichkeiten und Grenzen eines spezifischen Vorgehens im Rahmen von Unterricht kontrovers diskutiert. Während von schulpolitischer Seite die Möglichkeiten eines sprachfördernden Unterrichts m. E. überschätzt werden, da Stunden für eine sprachliche Individualtherapie nicht zur Verfügung gestellt werden können, wird von Vertretern der Fachwissenschaft einem Unterricht ohne zusätzliche Individualtherapie weit weniger Bedeutung zugemessen (vgl. *Dannenbauer* 1997, *Plaumann* 2001).

Mit Sicherheit kann ein sprachheilpädagogisch orientierter Unterricht eine individuelle Sprachtherapie nicht ersetzen. Die beiden Organisationsformen Unterricht und Therapie stehen nicht in einer „entweder – oder Beziehung", sondern in einem komplementärem Bezug (ausführliche Beschreibung bei *Dannenbauer* 1997). Ein sprachtherapeutisches Vorgehen, das die grammatikalischen Fähigkeiten eines Kindes entscheidend vorantreibt, kann in der Unterrichtssituation nicht verwirklicht werden. Eine entwicklungsproximale Vorgehensweise, bei der eine grammatikalische Zielstruktur, die in der Zone der nächsten Entwicklung liegt, dem Kind mit einer so hohen Inputfrequenz angeboten wird, dass das Kind die Form und die Funktion der Struktur identifizieren und in einem dialogischen Hin und Her langsam in seine Spontansprache übernehmen kann, kann Unterricht nicht leisten. Häufig scheitert dies schon an der diagnostischen Eingangsschwelle, da – in einer Zeit, in der sprachheilpädagogische Ressourcen immer knapper werden und Sprachtherapie häufig als überflüssiges Additivum angesehen wird – kaum Stunden zur Verfügung stehen, um den grammatikalischen Entwicklungsstand in natürlichen Kommunikationssituationen ausreichend zu erfassen und nach neuesten linguistischen und sprachtherapeutischen Erkenntnissen zu analysieren und daraus ein Therapieziel abzuleiten. Legt man der Sprachtherapie eine Definition von *Dannenbauer* zu Grunde, sollte die Unmöglichkeit, sprachliche Individualtherapie im Unterricht zu verwirklichen, nochmals deutlich werden (*Dannenbauer* 1992, 168):

„Der Begriff Sprachtherapie bezeichnet

(1) jene speziellen Interaktionssequenzen
(2) die von einer entsprechend sachkundigen, flexibel und einfühlsam (re-)agierenden Person
(3) in zielgerichteter, planvoll strukturierter und wissenschaftlich begründeter Weise organisiert werden,
(4) um einer Person mit subjektiv erlebter und/oder von der Mitwelt zugeschriebener massiver Gefährdung oder Beeinträchtigung sprachlicher Handlungsfähigkeit
(5) Lernmöglichkeiten einschließlich der hierzu nötigen Voraussetzungen und unterstützenden Bedingungen zugänglich zu machen,
(6) mit dem Ziel der Besserung und Überwindung wie auch der Prävention und Kompensation von Defiziten des Erwerbs und der Anwendung sprachlicher Fertigkeiten,
(7) wobei die Inhalte und Methoden hinsichtlich Effizienz und individueller Angemessenheit ständiger empirischer Kontrolle, Reflexion und Revision unterliegen."

Lange Zeit bestand die Gefahr, dass die Förderung der Motorik, der Wahrnehmung, der Emotionalität etc., also der Bereiche, auf der die hochkomplexe menschliche Leistung Sprache aufbaut, in den Vordergrund rückte und die Spezifität sprachheilpädagogischen Handelns in den Hintergrund tritt, häufig gar als überflüssig abgetan wird. Dabei sollten sprachheilpädagogische Erkenntnisse klar gemacht haben, dass eine Förderung der sprachtragenden Funktionen die linguistischen Erkenntnisprozesse bei sprachentwicklungsgestörten Kindern nicht in Gang setzen können. Dabei stellen selbst einstige Verfechter dieser Konzepte mittlerweile ernüchternd fest, dass die breit angelegte psychomotorische Förderung oder die rhythmisch musikalische Erziehung die sprachliche Entwicklung der Kinder nicht beein-

flussen kann. Entsprechend äußert sich etwa *Breitenbach:* „Das Beheben oder Mildern von Teilleistungsschwächen gelingt nicht immer und wenn, schlägt es sich nicht ohne weiteres in besseren schulischen Leistungen nieder. Damit wird die Grundannahme, basale Förderung im Bereich von Motorik und Wahrnehmung bilde das Fundament für kognitive, verbale und schulische Leistungen, in Frage gestellt. .....; Die Annahme, es gäbe einen direkten Transfer von der Motorik hin zur Kognition oder Sprache, ist ein Mythos. Es handelt sich hierbei um einen trivialen Schluss, der jeglicher theoretischen und empirischen Grundlage entbehrt" (*Breitenbach* 1997, 170f.). Es handelt sich um Maßnahmen, die sich auf die sozialen und emotionalen Bereiche des Kindes positiv bzw. therapeutisch wirken können, wenn ein entsprechendes Defizit festgestellt wird, eine Ergänzung oder gar einen Ersatz sprachheilpädagogischen Handelns stellen sie nicht dar.

Leider entspricht es aber immer noch der Realität, dass eine sprachliche Individualtherapie, die nach den neuesten sprachheilpädagogischen Erkenntnissen konzipiert und von sprachtherapeutisch ausgebildeten Fachkräften durchgeführt wird, in der schulischen Praxis nur in den seltensten Fällen realisiert werden kann. Die Gründe dafür liegen vermutlich eher in der mangelnden Verfügbarkeit von Stunden für individuelle Sprachtherapie, als in der mangelnden Bereitschaft der Lehrkräfte, sich mit neuen sprachheilpädagogischen Erkenntnissen auseinander zu setzen. Auf Grund der gegenwärtigen schulpolitischen Situation stellt es deshalb um so mehr eine pädagogische Verpflichtung dar, im Rahmen des Unterrichts Lernsituationen herzustellen, die die spezifischen sprachlichen Lernbedürfnisse eines Kindes befriedigen und die Bedürfnisse anderer Kinder nicht untergraben (*Troßbach Neuner* 1995).

2. Begriffliche Klärung

Meine mehrjährige Erfahrung in der Arbeit mit sprachbeeinträchtigten Kindern an einem Sonderpädagogischen Förderzentrum haben mir gezeigt, dass es trotz aller Unzulänglichkeiten und von mir nicht übersehenen Grenzen, Möglichkeiten gibt, gezielte Sprachförderung im Unterricht zu verwirklichen. Für eine derartige Gestaltung des Unterrichts sind viele verschiedene Begriffe geprägt worden. Bei *Borbonus* (*Borbonus* 1998, 276) finden sich einige Konzepte und deren Vertreter:

- Sprachtherapeutischer Unterricht (*Braun*)
- Pädotherapeutische Handlungsangebote (*Holtz*)
- Sprachbehindertenpädagogisches Handeln (*Homburg*)
- Pädotherapeutische Aspekte (*Orthmann*)
- Therapieimmanenz (*Werner*)

Hinter diesen Begriffen verstecken sich unterschiedliche Schwerpunkte und Akzentuierungen. Fast allen gemein ist der Begriff „Therapie" als Bestandteil des Namens. Da die realisierte Form des Unterrichts mit sprachbehinderten Kindern der zugrundegelegten Definition von Sprachtherapie nur in den seltensten Fällen genügen dürfte, möchte ich im Folgenden auf den Begriff sprachtherapeutischer Unterricht o. a. verzichten und in Anlehnung an *Baumgartner* von einem „sprach- und kommunikationsfördernden Unterricht" (*Baumgartner* 1997, 274) sprechen.

3. Allgemeine Merkmale eines sprachfördernden Unterrichts

3.1 Schaffung eines kommunikativen Milieus

Bevor ich versuche, einzelne Bereiche des Fachs Deutsch hinsichtlich seiner immanenten Möglichkeiten, Sprachförderung zu verwirklichen, exemplarisch zu beschreiben, möchte ich einige Aspekte benennen, die einen sprach- und kommunikationsfördernden Unterricht grundsätzlich kennzeichnen sollten.

Grundlage, Basis und Voraussetzung eines derart gestalteten Unterrichts ist die Schaffung und Gestaltung eines kommunikativen Milieus, das es den Kindern ermöglicht, sich erfolgreich mitzuteilen, es vermeidet, negativen Reaktionen auf sprachliche Unzulänglichkeiten ausgesetzt zu sein und das Gefühl vermittelt, dass alle Kommunikationsversuche ernst genommen und akzeptiert werden. Die Kinder sollen im schulischen Alltag darauf vertrauen können, dass die Lehrkraft sich für ihre Wünsche, Bedürfnisse und Anliegen Zeit nimmt und sich ehrlich dafür interessiert und dass ihre Kommunikationsversuche (evtl. auch mit Hilfe der Lehrkraft) gelingen werden. Für die psychische Entlastung und die Selbstdarstellung eines Kindes spielt die sprachliche Darstellung von Erlebtem, von Ängsten, Wünschen etc. eine wesentliche Rolle. Da die Sprache unserer Kinder aber von eingeschränktem syntaktischen Repertoire und nicht zur Verfügung stehenden Begriffen geprägt ist, benötigen die Kinder die Hilfe und die Begleitung der Lehrkraft, damit das Erzählen gelingt. Das Wecken der Mitteilungsbereitschaft und das Erhalten der Kommunikationsfreude muss als wichtiges Element eines sprachfördernden Unterrichts akzeptiert werden. In einem Beitrag zur Förderung der kommunikativen Kompetenz fordert Barb *Losie* „be flexible enough to take advantage of situations that arise and don't hesitate to throw out, what you have prepared for the day ... use them whenever you see them to develop vocabulary, concepts, sequencing, reasoning an role playing skills" (*Losie* 1987, 5).

Auf diese Weise werden auch „wesentliche Vorbedingungen für eine gezielte sprachliche Individualtherapie geschaffen, in der ein variables dialogisches Geschehen gewissermaßen das Transportsystem bilden soll, durch das jeweils ausgewählte Zielstrukturen spontansprachlich hin- und herbewegt und dadurch funktional transparent werden" (*Dannenbauer* 1998, 91).

Das Schaffen fester Erzählzeiten, der Morgenkreis, Gespräche zu Themen aus dem Erlebnisbereich der Kinder gehören selbstverständlich zu einem Unterricht, der die Sprach- und Kommunikationsfähigkeit der Kinder fördern will. Notwendig erscheint mir

dabei, die Gespräche durch das Setzen sprachlicher Impulse so zu strukturieren, dass die Kinder zur Verwendung komplexerer syntaktischer Strukturen sowohl „gezwungen" werden, weil sie pragmatisch sinnvoll sind. Die durch die Lehrkraft gegebenen modellhaften Äußerungen sollen die Kinder in die Lage versetzen, die komplexen Strukturen zu produzieren. Beispiel: Mit meiner Klasse legte ich für jedes Kind ein „Ich-Buch" an, in das die Kinder ihre Träume, ihre Wünsche, ihre Ängste und ihre Vorlieben etc. aufschreiben durften. Um den Kindern das Aufschreiben zu erleichtern, wurden die verschiedenen Themen im Unterricht zunächst mündlich erarbeitet. Die optische Fixierung oder modellhafte Vorgabe einer Struktur „wenn ich einmal groß bin, dann ...", „Manchmal habe ich Angst davor, dass ...", „ich wünsche mir, dass ...", ermöglichte es den Kindern, ihre Wünsche etc. strukturiert zu verbalisieren und versetzt sie auch ansatzweise in die Lage, die Form und die Funktion einer grammatikalischen Struktur zu durchdringen. Selbstverständlich werden fehlerhafte sprachliche Äußerungen nicht durch direktive Eingriffe verbessert und das Kind nicht zu einem grammatikalisch richtigen Nachsprechen gezwungen. Vielmehr wird versucht, auf fehlerhafte oder unvollständige Äußerungen der Kinder mit dem Einsatz verschiedener Modellierungstechniken (z.B.: *Dannenbauer* 1992, 191) sensibel korrigierend zu reagieren. Dabei erscheint es mir wichtig, dass das Kind das Gefühl hat, dass der Inhalt aller seiner Äußerungen im Vordergrund steht. Die von der Lehrkraft gemachten sprachlichen Vorgaben sollen für die Kinder eine Hilfestellung sein, quasi ein Geländer, das sie auf dem für sie unsicheren sprachlichen Terrain benützen können, um ihre kommunikativen Absichten strukturiert mitteilen zu können.

Selbstverständlich werden auch andere grammatikalische Strukturen/Formen akzeptiert.

In diesem Rahmen können auch die Erzählstrukturen der Kinder weiterentwickelt werden. *Losie* schlägt zum Beispiel für die Weiterentwicklung der kommunikativen Kompetenz der Kinder vor, ganz einfache Themen auf einer sehr anschaulichen Ebene auszuwählen und sich mit den Kindern darüber zu unterhalten, Themen zu denen sich alle Kinder äußern können (Bsp.: Meine Familie), um angemessenes Konversationsverhalten bei Kindern anzubahnen (*Losie* 1987, 6).

3.2 Lehrersprache

Im Zusammenhang mit sprachförderndem Unterricht wird häufig die Lehrersprache als wesentliches Element beschrieben. Als Lehrkraft sprachbeeinträchtigter Kinder sollte man sich deren häufig unterschätzten Sprachverständnisschwierigkeiten immer wieder bewusst machen. Aus eigener Erfahrung weiß ich, wie groß die Gefahr ist, die Kinder sowohl in lexikalisch semantischer, als auch in syntaktisch-morphologischer Hinsicht zu überfordern. Negative oder ausbleibende Reaktionen der Kinder werden dann als mangelnde Aufmerksamkeit oder „Nicht zuhören wollen" etc. ausgelegt. *Dannenbauer* schreibt dazu: „Der mündliche und schriftliche Sprachumsatz im Laufe eines Unterrichtsvormittags ist enorm und gerade hierfür ist die Kapazität der Kinder mit SLI besonders eingeschränkt. Das wird von Lehrern manchmal nicht ausreichend in Rechnung gestellt" (*Dannenbauer* 2001, 105). Es kommt nicht selten vor, dass Kinder durch sprachliche Überstimulierung rasch unter Stress geraten und dem Unterricht nur noch zum Teil folgen können. So bleiben die Kinder immer mehr hinter den Leistungsstandards und ihren nicht beeinträchtigten Klassenkameraden zurück. Die kognitive Entwicklung der Kinder ist in Gefahr.

Dies lässt sich sogar bei der gemessenen Testintelligenz nachweisen (Phänomen des abrutschenden IQ). Ein eindrucksvolles Beispiel beschreibt U. *Haffner* in ihrer Falldarstellung der entwicklungsproximalen Therapie mit einem sprachentwicklungsgestörten Jungen (*Haffner* 1995, 18). Bei Kindern, bei denen dieses Problem nicht rechtzeitig erkannt wird, entwickelt sich nicht selten aus der Sprachentwicklungsstörung eine allgemeine Lernbehinderung. Der Lehrersprache kommt aus diesem Grund im Unterricht mit sprachbehinderten Kindern besondere Bedeutung zu. Aus diesem Grund erscheint es mir notwendig, dass vor allem Berufsanfänger angeleitet werden, im Unterricht möglichst klar, präzise und deutlich zu sprechen. Vor allem Arbeitsaufträge sollten so konkret wie möglich versprachlicht und den Kindern durch Vormachen der gewünschten Handlung verdeutlicht werden. Bildkarten an der Tafel, die einzelne Arbeitsschritte symbolhaft darstellen, können eine effektive Unterstützung des Sprach- und Anweisungsverständnisses sein. Um der Gefahr der sprachlichen Überforderung entgegenzuwirken, kann es vor allem bei komplexeren Arbeitsaufträgen eine Hilfe darstellen, sich den Wortlaut zu Hause im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung zu überlegen und diesem im Unterricht von den Kindern wiederholen zu lassen, um das Sprachverständnis zu sichern. Um sprachbehinderte Kinder sprachlich nicht zu überfordern, ist es hilfreich, sich mit wesentlichen Merkmalen der Lehrersprache auseinander zu setzen und diese auch systematisch einzuüben, denn vor allem bei mangelnder Routine bei der Durchführung von Unterricht wird man unsicher, was erwiesenermaßen zu überhastetem Sprechen, verwaschener Artikulation, unnötigen Wiederholungen, verschiedenen Erklärungsversuchen für einen Arbeitsauftrag führt, was die Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten sicherlich zusätzlich verwirrt. *Anton* hat wesentliche Merkmale einer kommunikativen und förderlichen Lehrersprache aufgelistet: „Blickkontakt, aktives Zuhören, gehobene Umgangssprache, klare, einfache Satzstrukturen, einfacher, altersgerechter Wortschatz, weicher Stimmeinsatz, Verzicht auf Lehrerecho, Verzicht auf Mehrfachaufforderungen, Verzicht auf Mehrfachfragen, Impulstechnik, handlungsbegleitendes Sprechen" (*Anton* 1998, 17).

Als Lehrkraft sprachbehinderter Kinder sollte man sich auch mit den bekannten Modellierungstechniken nach

Dannenbauer vertraut machen, um diese im gelenkten Unterrichtsgespräch, bei dem evtl. auch eine grammatikalische Struktur im Vordergrund steht (s. Bsp. „ich Buch"), variabel einsetzen zu können. Da die Modellierungstechniken bereits an anderen Stellen ausführlich beschrieben wurden, verzichte ich an dieser Stelle darauf und verweise auf *Dannenbauer* (1992, 191).

3.3 Analyse der Unterrichtsinhalte

Im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung erachte ich es als eine der wesentlichsten Aufgaben, die Inhalte hinsichtlich ihrer sprachlichen Schwierigkeiten und Möglichkeiten zu analysieren. Hinter jedem Inhalt verbergen sich grammatikalische oder lexikalische Strukturen, deren Verwendung in diesem Zusammenhang obligatorisch oder zumindest vom pragmatischen Standpunkt möglich und sinnvoll ist. Diese grammatikalischen Strukturen können durch das geschickte Setzen sprachlicher Impulse oder durch die Anwendung der Modellierungstechniken (s. o.) bei den Kindern im Unterrichtsgespräch evoziert werden. Auch wenn diese Vorgehensweise nicht dem entwicklungsproximalen Vorgehen entspricht, da die grammatikalische Zielstruktur selten ein Therapieziel ist, das aus einer umfassenden Sprachdiagnostik für ein einzelnes Kind abgeleitet wurde, sowie in den meisten Fällen im Unterricht mit einer zu geringen Inputfrequenz präsentiert werden kann, sollte diese Technik den Kindern zumindest ermöglichen, ihr Wissen, ihre Ideen, ihre Phantasien in angemessener Weise strukturiert zu versprachlichen. Besonders effektiv wäre es natürlich, wenn der Inhalt eine Struktur evoziert, an der das Kind in der Individualtherapie gerade arbeitet. Hier kann der Unterricht auch die ersten Möglichkeiten schaffen, das in der Therapie Erworbene im unterrichtlichen Alltag zu erproben.

Einige Beispiele sollen dies konkretisieren:

- Im Heimat- und Sachunterricht wird in der ersten Klasse das Thema „Ein Haus hat verschiedene Zimmer" behandelt. Als Rahmenhandlung wählte ich den Umzug der Familie XY. Susanne, die Tochter der Familie, hat die verschiedenen mitgebrachten Gegenstände aus den Umzugskartons in die verschiedenen vorher benannten Zimmer (aus Tüchern im Sitzkreis gelegt) geräumt. Durch Lenkung der Lehrkraft entsteht im Sitzkreis ein Gespräch unter den Kindern: „Der Föhn liegt *im* Wohnzimmer, er muss aber *ins* Badezimmer, die Spielzeugkiste liegt *im* Badezimmer, sie muss aber *ins* Kinderzimmer ..." Auf diese Art und Weise kann eine kontrastive Gegenüberstellung von Dativ- und Akkusativformen angebahnt bzw. das in der Therapie Angebahnte erstmals im Alltag erprobt werden.
- Zu ähnlichen Zwecken kann ein im Rahmen des ESGRAF von *Motsch* vorgestelltes Spiel verwendet werden. Die Lehrkraft versteckt hinter einem Sichtschutz (umgedrehter Tisch o. ä.) einen beliebigen Gegenstand in Relation zu einem Stuhl. Die Kinder dürfen Chips einsetzen und müssen nun tippen, wo ich den Gegenstand versteckt habe: „Liegt das Ding auf/hinter/neben .. *dem* Stuhl, Hast du das Ding auf/hinter/neben *den* Stuhl gelegt?" (*Motsch* 1999).
- Als Einstieg in ein neues Thema wird das schrittweise Abdecken eines Bildes gewählt. Die Kinder sollen ihre Vermutungen äußern, was das Bild zeigen könnte. Darauf wird geachtet, dass die Kinder nicht nur mit Einwortäußerungen reagieren, sondern ihre Vermutungen auch begründen („Es könnte ein .. sein, weil ..." oder „Ich glaube, dass es ein .. ist, weil ... „ o.ä.).
- Sehr motivierend für die Kinder meiner Klasse war stets die Einbeziehung fiktiver Identifikationsfiguren (Handpuppen, Kasperlfiguren oder Bilder) in die Rahmenhandlung des Unterrichts. Je nach Gesichtsausdruck der Figur, oder wenn die Figur ein verpacktes Paket in den Unterricht mitbringt, beginnen die Kinder, der Figur Fragen zu stellen, wobei sie durch Modelläußerungen der Lehrkraft sich schnell daran gewöhnen, ihre Fragen, Vermutungen und Äußerungen zu begründen und so in komplexere syntaktische Strukturen zu kleiden. Kinder fragen den weinenden Kasperl: „Bist du traurig, weil ... ?", „Weinst du, weil ... ?" Kinder fragen die Hexe: „Brauchst du das grüne Tuch, damit du .... ?"
- Im Unterricht gibt es zahllose weitere Möglichkeiten, bei den Kindern Fragesatzkonstruktionen zu evozieren. Beispiele: Eine Überschrift wird nur durch Buchstabenstriche vorgegeben; Kinder fragen die Lehrkraft: „ist da vielleicht ein ... dabei?" Kimspiel zur Sicherung des Wortmaterials von Nachschriften/Lesetexten etc: L. deckt ein Wort an der Tafel ab; Kinder fragen die Lehrkraft: „Hast du ... zugedeckt?" Ratespiel zur Sicherung von Wortmaterial an der Tafel: Kinder stellen sich gegenseitig Aufgaben „Mein Wort hat 7 Buchstaben und in der Mitte sind zwei t". Das aufgerufene Kind antwortet: „Meinst du vielleicht .... ?"
- In Lesetexten verbergen sich häufig Wörter, die die lexikalischen Fähigkeiten oder die Lesefertigkeit sprachbehinderter Kinder überfordern. Aus diesem Grund scheint es mir vor dem Lesen eines Textes und der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Text notwendig, das Wortmaterial sowohl in phonologischer als auch in lexikalischer Hinsicht zu erarbeiten. Mögliche Übungen dazu: akustische Durchgliederung durch Silbenklatschen – stampfen etc. Blitzlesen der Wörter; *Klicpera/Gasteiger-Klicpera* haben Untersuchungen analysiert, die zu belegen scheinen, dass „es für das Lernen neuer Wörter am günstigsten ist, wenn ihre Bedeutung durch die Verwendung in Sätzen demonstriert wird und sie die Kinder dann selbst in Sätzen verwenden" (*Klicpera/Gasteiger-Klicpera* 1995, 335); eine etwas altmodische aber scheinbar effektive Methode.

3.4 Frage nach den geeigneten Methoden eines sprach- und kommunikationsfördernden Unterrichts

In den achtziger Jahren wurden verschiedene Methoden und Modelle entwickelt, die eine spezifische Sprachförderung im Symbolsystem der Sprache vernachlässigte und die positive Beeinflussung der Motorik, der Wahrnehmung etc. in den Mittelpunkt stellte, die wiederum therapeutische Zielsetzungen in Gang setzen sollten. Die Möglichkeit, dass sich eine derart breit angelegte Förderung, die innerhalb einer mehrdimensionalen Förderung des Kindes sicherlich ihr eigenes Recht hat, linguistische Erkenntnisprozesse in Gang setzen könnte, wird von Vertretern dieser Richtungen maßlos überschätzt. Beim derzeitigen Erkenntnisstand gibt es nur die Möglichkeit, das kindliche Sprachvermögen über eine planvoll organisierte Auseinandersetzung des Kindes mit Sprache zu optimieren" (*Dannenbauer* 1998, 95).

Meines Erachtens sollten diese bewegungsfördernden psychomotorischen Elemente im Sinne der Rhythmisierung, dem natürlichen Bewegungsdrang der Kinder entgegenkommend, zur Auflockerung eingesetzt werden. Sie machen den Kindern Spaß, sie bringen Abwechslung in den Unterrichtsalltag und ermöglichen den Kindern ein Durchschnaufen, ein Energiebündeln für neue Aufgaben. Therapeutisch wirksam werden diese Methoden nur dann, wenn in sozio-emotionaler oder motorischer Hinsicht oder in den Teilleistungsbereichen der Wahrnehmung ein entsprechendes Defizit festgestellt wurde. Sprachliche Erkenntnisprozesse setzen sie sicherlich nicht in Gang.

Nach wie vor aktuell sind Unterrichtskonzepte, die sich an reformpädagogischen Ideen anlehnen. Durchwegs positiv besetzte Stichworte wie „Öffnung des Unterrichts", „entdeckendes Lernen", „ganzheitliches Lernen", „Freiarbeit" fehlen in kaum einer Diskussion zu aktuellen schülerorientierten Methoden. Gerade für Kinder mit Sprach- und Entwicklungsverzögerungen, in Klassen, in denen keine Lernzielgleichheit verwirklicht werden kann, in denen Kinder kooperative Lern- und Arbeitsformen systematisch einüben müssen, scheinen diese Konzepte die passenden Modelle darzustellen. Es wird behauptet, dass die „Mängel eines lehrerzentrierten (...) Frontalunterrichts, den behavioristische Fragetketten und anspruchslose Gängelung kennzeichnen, hinlänglich bekannt sind" (*Dubs* 1995, 901). Unbestritten ist auch, dass offene Unterrichtsformen den Kindern Schlüsselqualifikationen (Kooperationsfähigkeit, Teamfähigkeit etc.) vermitteln können, die sie in der späteren Arbeitswelt dringend benötigen. Allerdings scheint die Adaption der für „normal-entwickelte" Kinder konzipierten Modelle auf Kinder mit Sprach- und Lernbehinderungen noch auszustehen. So können sich dieselben Organisationsformen von Unterricht auf Schüler sowohl lernfördernd als auch lernhemmend auswirken (*Holler Zittlau* 1992, 506). *Troßbach Neuner* berichtet von eigenen Unterrichtsbeobachtungen: „Sprachgestörte Kinder nutzen in geringerem Maße die Freiräume zu spontaner Kommunikation, obwohl dem Austausch untereinander nichts im Wege stand. Sie wählten häufig Erwachsene als Gesprächspartner, da diese bereit und fähig waren, die kommunikativen Absichten zu verstehen und aufzugreifen" (*Troßbach Neuner* 1997, 279).

Die persönliche Lebensgeschichte sprachbehinderter Kinder hat gezeigt, dass der sprachliche Input im Alltag, die Kommunikation der Kinder mit ihren Bezugspersonen und Freunden, eben nicht gereicht hat, ihre sprachlichen Lernprozesse ausreichend in Gang zu setzen. Fragwürdig erscheint mir, wie die Sprache der Kinder in Phasen der Freiarbeit, in Gruppen- und Partnerarbeit, in denen die Kommunikation vorrangig ungelenkt zwischen den Mitschülern abläuft, gefördert werden kann. Sprachbehinderte Kinder brauchen, um sprachliche Lernfortschritte zu erzielen, ein sprachliches Modell, von dem sie „lernen" können. Dies kann nur die Lehrkraft sein, die sich mit wesentlichen Aspekten einer lernfördernden Lehrersprache auseinandergesetzt hat und in der Lage ist, sensibel auf kindliche Äußerungen zu reagieren bzw. grammatikalische Strukturen im Unterrichtsgespräch zu präsentieren. Um im Unterricht eine entwicklungsorientierte Sprachförderung betreiben zu können, scheinen mir deshalb traditionelle lehrerzentrierte Unterrichtsformen oft effektiver zu sein. Ohne Zweifel gibt es die oben beschriebenen Schwächen und negativen Aspekte innerhalb des mittlerweile so sehr verpönten Frontalunterrichts. Fragwürdig erscheint es mir, ob diese negativen Seiten zwangsläufig mit lehrerzentriertem Unterricht zusammenhängen. Ich bin der Überzeugung, dass es im Rahmen von Frontalunterricht Möglichkeiten gibt, die den Kindern Freiheiten einräumen, eigene Meinungen zu äußern, Ideen, die die Lehrkraft nicht geplant hat, einzubringen und zu verwirklichen und es der Lehrkraft durch Impulse durchaus gelingen kann, dass sich unter den Kindern ein interessantes Gespräch entwickelt.

Meines Erachtens ist für Kinder mit Sprach- und Lernproblemen eine sehr enge Strukturierung des Unterrichts notwendig, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu sichern. Die Lehrkraft sollte Arbeitsaufträge durch die Kinder wiederholen lassen, um deren Verständnis zu sichern. Die Anwendung der oben erwähnten Modellierungstechniken im Unterrichtsgespräch ermöglicht den Kindern, sich zumindest im Unterricht sprachlich strukturiert zu äußern. Herrscht im Klassenzimmer eine positive emotional vertrauensvolle Atmosphäre, dann dürfte es der Lehrkraft gelingen, eine positive Kommunikation zwischen den Kindern herzustellen. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht darin, durch Expansionen, korrektiven Feedbacks etc. bei den Kindern immer komplexere grammatikalische Strukturen zu evozieren. Dabei werden die Kinder aufgefordert, sich gegenseitig Fragen zu stellen, sich Rätsel zu überlegen, Vermutungen zu versprachlichen, ihre Hypothesen mit tatsächlichen Versuchsergebnissen zu vergleichen, sich Erlebnisse zu erzählen etc. Sprachlich unauffällige Kinder sind dazu meist ohne die Lenkung von Erwachsenen in der Lage. Kinder mit

Sprach- und Lernschwierigkeiten müssen durch die entsprechenden Strukturierungshilfen der Lehrkraft lernen, eine befriedigende Kommunikation mit anderen zu führen. Diese Strukturierungshilfen, die ich den Kindern anbiete (meistens die Modellierungstechniken von *Dannenbauer* s. o.), sollen die Sprachproduktion der Kinder anregen, schablonisierte Äußerungen (*Baumgartner* 1997, 272) werden nicht erwartet. Sie sollen eine Hilfe für die Kinder sein und kein sprachlich einschränkendes Korsett.

Klicpera/Gasteiger-Klicpera berichten von Untersuchungen, in denen Auswirkungen einer offenen Erziehung und traditionelle Unterrichtsformen auf den schulischen Fortschritt der Kinder hinsichtlich des Anfangsunterrichts im Lesen und Schreiben verglichen wurden. „Es zeigte sich ein klarer Vorteil des traditionellen Unterricht. Dieser Vorteil wurde auf der anderen Seite nicht durch größere Fortschritte in der Entwicklung sprachlicher oder sozialer Fertigkeiten aufgewogen ... " *(Klicpera/Gasteiger-Klicpera* 1995, 319). Vor allem die große Streuungsbreite in den Klassen mit offenen Unterrichtsformen war bemerkenswert. Die Anzahl der Kinder, die das Lesen am Ende des 1. Schuljahres noch nicht so weit beherrschten, dass sie wenigstens einfache Texte lesen konnten, war in Klassen mit offenen Unterrichtsformen viel größer (ebd.).

Aber auch offene Unterrichtsformen haben im Unterricht mit sprachbehinderten Kindern durchaus ihre Berechtigung. In Phasen des Automatisierens, Übens und Wiederholens kann jedes Kind in seinem eigenen Tempo Aufgaben, die seinem Entwicklungs- und Leistungsstand entsprechen, bearbeiten. Die Lehrkraft stellt für jedes Kind individuell Lernmaterialien zur Verfügung, die das Kind in selbstgewählter Reihenfolge bearbeitet. (Wochenplanunterricht). Im Rechtschreibunterricht etwa arbeiten die Kinder meiner Klasse an einem bestimmten Rechtschreibproblem (Auslautverhärtung, Dehnungs-h, etc). Dafür stehen ihnen Materialien zur Verfügung, die die verschiedenen Prinzipien des Rechtschreibunterrichts (semantisch, visuell, auditiv, logisch) berücksichtigen. Im Mathematikunterricht üben die Kinder an verschiedenen Stationen neu erarbeitete Aufgabenstellungen, um das Neugelernte zu festigen und zu automatisieren. Im Vordergrund steht dabei, die Kinder zu motivieren, ähnliche Aufgabenstellungen in immer wieder veränderter Verpackung zu lösen, um aufkommende Langeweile zu verhindern. Eine sonderpädagogische Förderung (abgesehen von einer Anregung verschiedener Sinneskanäle) ist damit nicht intendiert.

4. Möglichkeiten der Sprachförderung im Fachbereich Deutsch

Im Folgenden greife ich willkürlich einige Aspekte des Fachbereichs Deutsch heraus, deren immanente Möglichkeiten, entwicklungsorientierte Sprachförderung zu betreiben, m.E. besonders groß sind, ohne dabei auch nur annähernd alle Möglichkeiten der (Schrift-)Sprachförderung zu beschreiben. Es handelt sich dabei um Aspekte, die mir bei meiner Arbeit im Eingangsbereich eines Förderzentrums besonders wichtig erschienen.

4.1 Förderung der phonologischen Bewusstheit

Ein großer Anteil sprachentwicklungsgestörter Kinder hat im Anfangsunterricht des Lesens und Schreibens beachtliche Schwierigkeiten. Aus diesem Grund betont auch *Dannenbauer*, dass die „Schriftspracherziehung ein fundamentaler Aspekt des sprachheilpädagogischen Handelns sei" (*Dannenbauer* 1997, 91). In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass das klassische Legastheniekonzept (LRS bei intelligenten Kindern; Diskrepanz zwischen hohem Intelligenzquotienten und Lese-Rechtschreibleistungen) weder sinnvoll noch brauchbar ist. So wurden die theoretischen Annahmen zur Verursachung der Legasthenie durch zahlreiche empirische Untersuchungen widerlegt. Ebenso zeigten die therapeutischen Programme, die vor allem auf eine Förderung der visuellen Wahrnehmungsfähigkeit abzielen, keine Lernübertragung auf die Lese- und Rechtschreibleistungen (ausführliche Beschreibung bei *Valtin* 2000, 21ff.). Als wichtigster Prädiktor für später auftretende Lese- und Rechtschreibleistungen wurde vielmehr die mangelnde phonologische Bewusstheit vor Schuleintritt ermittelt. *Schneider* definiert die phonologische Bewusstheit folgendermaßen:

„Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne meint die Fähigkeit, größere Einheiten in der gesprochenen Sprache zu isolieren (also etwa Reime zu erkennen oder Wörter in Silben zu untergliedern), von phonologischer Bewusstheit im engeren Sinne wird dann gesprochen, wenn es um die Differenzierung von Einzellauten in Wörtern geht" (*Schneider* 2000, 98). Die phonologische Bewusstheit ist eine Komponente der phonologischen Informationsverarbeitung, die sich als das Bedeutsamste hinsichtlich des Schriftspracherwerbs erwiesen hat. Erfreulicherweise lässt es sich im Vorschulbereich und im Rahmen des Erstleseunterrichts im ersten Schulbesuchsjahr durch verschiedene Trainingsprogramme so günstig beeinflussen, dass die Kinder deutlich günstigere Voraussetzungen für das Lesen und Schreiben mitbringen.

Schneider et al. haben ein systematisches Trainingsprogramm entwickelt, das folgende Übungen umfasst: Lauschspiele, Reimspiele; Spiele, in denen die Kinder mit den Begriffen Satz und Wort vertraut gemacht werden und der Umgang mit Silben gelernt wird, sowie Übungen, in denen das Phonem im Mittelpunkt steht. Die zuletzt genannten Übungseinheiten konzentrieren sich auf das Isolieren von Anlauten und Endlauten. Spiele zur Manipulation von Anlauten zur Synthese und Analyse von Phonemen bilden den Abschluss (*Schneider* et al. 1999).

Auch wenn die Autoren auf eine notwendige systematische Arbeit mit dem gesamten Trainingsprogramm Wert legen, bin ich der Ansicht, dass die sehr

motivierenden Spiele durchaus auch in einer Auswahl im Unterricht effektiv eingesetzt werden können.

Eine Erweiterung des Würzburger Trainingsprogramms stellt der Band „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi" von *Martschinke / Kirschhock / Frank* (2001) dar. Die Hexe Susi ist eine junge Hexe und möchte unbedingt das Hexen lernen. Weil sie noch nicht lesen kann, kann sie auch die Zaubersprüche im Hexenbuch nicht lesen. Um das Hexen zu lernen, muss sie also zuerst das Lesen lernen. Auf ihrem Weg, das Lesen zu lernen, durchläuft sie die Übungsbereiche zur phonologischen Bewusstheit. Dabei helfen ihr verschiedenen Figuren. Die Hexenoma weist ihr immer den Weg. Der Rabe Kunibert bringt ihr die Silbensprache bei. Der Kater Niko wird ihr Trainer und übt mit ihr, die Laute aus einem Wort herauszuhören und sie bestimmten Buchstaben zuzuordnen. Schließlich besucht sie noch die Hexenschule, in der sie das schnelle Lesen im Hexenbuch übt. So entstand eine richtige Rahmengeschichte, die von einem Hexenlied, das die Stationen der Geschichte besingt, begleitet wird.

Bei jedem Übungsbereich wird aufgezeigt, wie die Übungen in diese Rahmenhandlung eingebaut werden können. Gleichzeitig sollen die Übungen aber auch unabhängig davon dargestellt werden. So sind sie Bausteine, die jeder Lehrer individuell in seinen Unterricht einbauen kann. Besonders wertvoll erscheint mir das Programm, da es die Kinder durch das Schaffen der Rahmenhandlung emotional anspricht. Zum anderen halte ich den Trainingsgedanken für sinnvoll. Es kann den Kindern verdeutlicht werden, dass das Lesen und Schreiben lernen durchaus auch mit Anstrengungsbereitschaft verbunden ist. Unzählige Übungsbeispiele und Kopiervorlagen können als Anregung für eigene kreative Ideen dienen.

- Wörter, die für eine bestimmte Unterrichtseinheit entweder in lexikalischer Hinsicht oder vom Artikulatorischen oder Lesetechnischen schwierig sind, werden sowohl optisch (Silbenbögen) als auch akustisch intensiv und häufig durchgliedert (Silbenklatschen, -patschen, -stampfen etc.) (vgl. *Glück* 2000).
- Damit die Kinder eine Vorstellung von den Konzepten „Wort" und „Satz" bekommen und um ihnen Wort- und Satzgrenzen verständlich und einsichtig zu machen, verwende ich vom ersten Schultag an sogenannte „Strukturstriche". Ein vom Kind formulierter Satz soll an die Tafel oder ins Heft aufgeschrieben werden. Bevor dies tatsächlich getan wird, wird jedes Wort durch einen der Wortlänge ungefähr entsprechenden Strich (an der Tafel) dargestellt. Anschließend wird der Satz (sichtbar sind nur die Striche) von den Kindern „gelesen". Leistungsstarke Kinder können nun einzelne Wörter für die Tafelanschrift lautieren (natürlich wird kein Wert auf Rechtschreibbesonderheiten gelegt). Anschließend werden einzelne Wörter identifiziert, Wortlängen verglichen, Wörter geklatscht etc.
- Um es den Kindern zu erleichtern, sich auf die Lautebene zu konzentrieren, wurden eine Schnecke und ein Roboter als Identifikationsfiguren eingeführt. Die Schnecke soll den Kindern ein Vorbild für stark verlangsamtes und gedehntes Sprechen sein. Die Kinder versuchen, die Schnecke zu verstehen, die Wörter zu übersetzen und natürlich die Schneckensprache zu imitieren. Dabei ist besonders darauf zu achten, dass Plosive anfänglich vermieden werden. Vielseitiger im Unterricht einsetzbar ist der Roboter. Der Roboter besitzt ein „Sprechprogramm", das je nach Stellung seiner Schrauben unterschiedlich ausfällt. Der Roboter kann in Silbengliederung sprechen („Blu men beet"), er kann Wörter lautieren (H-o-s-e) oder er kann Laute oder Silben auslassen („Scho olade", „Te fon"). Auch hier versuchen die Kinder, den Roboter zu verstehen, die Wörter zu übersetzen und natürlich die Robotersprache zu imitieren.

Diese Übungen ersetzen m. E. nicht eine strukturierte Einführung der einzelnen Buchstaben im Erstleseunterricht oder den Lehrgang mit einer Anlauttabelle etc.

Für sprachbehinderte Kinder und vor allem für Kinder mit Problemen in der auditiven Wahrnehmung sind die Übungen zur phonologischen Bewusstheit nicht ausreichend. Die Kinder haben große Schwierigkeiten, sich auf die Lautebene einlassen zu können, einzelne Laute zu hören und zu identifizieren. Sicherlich besteht ein Lese-Schreiblehrgang mit der Anlauttabelle zum Teil aus einer auditiven Wahrnehmungsförderung, dennoch bin ich der Überzeugung, dass unsere Kinder daneben eine strukturierte Erarbeitung jedes einzelnen Buchstaben mit Handzeichen, Mundbildern, Beschreibung der Artikulation etc. benötigen.

4.2 Mündlicher Sprachgebrauch

Auffälligerweise sind sprachentwicklungsgestörte Kinder nur schlecht in der Lage, für sie notwendige Informationen zu erfragen, oder um benötigte Materialien zu bitten. Zudem scheinen sie Schwierigkeiten zu haben, sich bei Unklarheiten oder Unverständnis in Kommunikationssituationen, Klarheit zu verschaffen oder ihr Nicht-Verständnis zu signalisieren. Aus diesem Grund erscheint es mir wichtig, bei den Kindern eine Fragehaltung anzubahnen, die es ihnen ermöglicht, in Kommunikationssituationen erfolgreicher zu sein. Eine Möglichkeit, dies im Unterricht zu verwirklichen, besteht darin, die Kinder mit unvollständigen Informationen zu konfrontieren, etwa um ein Rätsel zu lösen. Die Kinder werden schließlich aufgefordert, sich die notwendigen Informationen sprachlich zu beschaffen. Ein beliebtes Spiel in diesem Rahmen ist das Personenraten. Die Lehrkraft gibt vor, ein Kind aus der Klasse zu suchen. „Das Kind, das ich suche, hat braune Haare." Die Kinder sind nun aufgefordert, weitere Informationen im Gespräch herauszufinden: „Hat das Kind ... ?" „Kann das Kind ...

?" Die Lehrkraft antwortet nur mit „Ja" oder „Nein".

Diese Spielform ist ohne weiteres auf das Erraten von Tieren, Trickfilmfiguren etc. zu übertragen. Schlagen die Kinder eine Lösung vor, oder wollen sie eine Vermutung äußern, sollten sie sich daran gewöhnen, ihre Äußerung immer auch sprachlich zu begründen. Den Kindern sollte dabei auch verdeutlicht werden, wenn sie inhaltlich falsche Schlussfolgerungen gezogen haben.

Eine wesentliche Aufgabe des Fachbereichs „Mündlicher Sprachgebrauch" ist für mich die Fähigkeit der Kinder, sich stringent und kohärent zu äußern, so weiterzuentwickeln, dass der Kommunikationspartner die Intention der kindlichen Erzählung oder Äußerung verstehen kann. Es geht damit unter anderem auch darum, die narrativen Strukturen der Kinder zu fördern. Von sprachwissenschaftlicher Seite wird damit die Pragmatik berührt. Leider sind mir (zumindest) für den deutschsprachigen Raum kaum Untersuchungen, Methoden und Möglichkeiten bekannt, wie dies bei sprachbehinderten Kindern in die Praxis umgesetzt werden kann. Erfreulicherweise hat *Schelten Cornish* einen Beitrag verfasst, bei dem es um die Weiterentwicklung der Fähigkeit geht, Geschichten verständnisvoll und immer komplexer zu erzählen (vgl. *Schelten Cornish* 2001). *Schelten Cornish* unterscheidet zwischen ganzheitlichen und systematischen Methoden. Ihre Beispiele für ganzheitliche Methoden beinhalten Möglichkeiten, die im Unterricht mittels Bildergeschichten und Bilderbüchern verwirklicht werden können.

Bei der Arbeit mit Bilderbüchern sollte man darauf achten, dass es sich um eine wirkliche Geschichte handelt und nicht um eine bloße Beschreibung der Bilder. Bücher aus dem Alltag der Kinder, die eine phantasievolle, fantastische und spannende Wendung nehmen, scheinen Kinder besonders anzusprechen (Bsp.: Klaus *Baumgart:* Ungeheuerlich).

Kommunikationsfördernd sind Bücher, die immer wiederkehrende Elemente beinhalten. Kinder steigen häufig schon beim zweiten oder dritten Mal darauf ein, die wiederkehrenden bekannten Elemente mitzusprechen. Sehr ansprechende Bilderbücher, die diese Elemente beinhalten, sind die Bilderbücher von Eric *Carle*: „Hallo roter Fuchs", „Die kleine Raupe Nimmersatt", „Die kleine Maus sucht einen Freund" und „Das Chamäleon Kunterbunt".

Beim gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuches ist zunächst darauf zu achten, dass eine positive emotionale Atmosphäre geschaffen und eine Sitzordnung gewählt wird, die es allen Kindern ermöglicht, ins Buch zu schauen.

Wichtig erscheint mir, die oftmals komplexe Sprache eines Bilderbuches sowohl in syntaktisch-morphologischer als auch in semantisch lexikalischer Hinsicht dem sprachlichen Entwicklungsniveau der Kinder anzupassen. Eine wesentliche Erleichterung ist die Ersetzung des Imperfekts durch Präsens und die Auflösung komplexer hypotaktischer Strukturen durch parataktische Satzreihen.

„Unbekannte oder schwierige Wörter sollen nicht zwangsläufig vereinfacht werden. Kinder haben Spaß an neuen, interessanten Wörtern. Sie dürfen aber damit nicht überfordert werden" (*Troßbach Neuner* 1997, 286). Es ist notwendig, sie sowohl in lexikalischer als auch in phonologischer Hinsicht zu sichern. Verben etwa können pantomimisch dargestellt werden. Mehrsilbige Wörter werden intensiv akustisch durchgliedert, um eine Speicherung auf der Lexemebene zu gewährleisten.

Nachdem den Kindern die Ausgangssituation des Buches vorgestellt wurde, sollten sie genügend Zeit erhalten, die Bilder zu betrachten, das Geschehene zu versprachlichen, Vermutungen über den Fortgang anzustellen, sich in verschiedene Personen hineinzuversetzen und deren Gefühle nonverbal darzustellen. Ein schrittweises Aufdecken einzelner Bilderbuchseiten kann die Aufmerksamkeit der Kinder auf wichtige oder lustige Details lenken, einzelne Abschnitte der Geschichte, zum Beispiel Dialoge zwischen Beteiligten, können im Rollenspiel dargestellt werden. Durch das geschickte Setzen sprachlicher Impulse, durch die Präsentation von grammatikalischen Zielstrukturen, können bei den Kindern in dieser natürlichen Kommunikationssituation komplexe sprachliche Äußerungen evoziert werden. Auch hier ist es möglich, das für einzelne Kinder in der Individualtherapie angebahnte Therapieziel im Unterricht erprobt werden kann.

Ein Beispiel, wie die Arbeit mit Bilderbüchern zur spezifischen Sprachentwicklungsförderung eingesetzt werden kann, findet sich auch bei *Troßbach Neuner* (1997).

4.3 Systematische Förderung der narrativen Strukturen nach *Schelten Cornish*

Um die narrativen Strukturen sprachbeeinträchtigter Kinder systematisch zu fördern, verwendet *Schelten Cornish* einen Erzählball. Den Kindern wird verdeutlicht, dass es sich bei einer Geschichte wie bei einem Ball verhält. Wenn ein Teil fehlt, dann ist weder der Ball noch die Geschichte zu gebrauchen. Auf diese Weise soll den Kindern schrittweise verdeutlicht werden, welche Bestandteile für eine Geschichte wichtig sind. In der zweidimensionalen Darstellung wird der „Geschichtenball" als Erzählkreis in verschiedene Segmente unterteilt, die verschiedene Abschnitte der Geschichte symbolisieren.

- Wo spielt die Geschichte? Wer ist dabei?
- Was passiert in der Geschichte?
- Wie fühlen sich die Beteiligten?
- Was wird daraus? Was ist die Konsequenz?

Die Anzahl der Kreissegmente kann natürlich je nach Entwicklungsniveau der kindlichen Erzählstrukturen variieren. Eventuell lässt sich dieser Vorgehensweise vorwerfen, dass es sich nicht um eine natürliche Kommunikationssituation handelt und damit ein Transfer auf die Spontansprache der Kinder erschwert wird. Dennoch habe ich festgestellt, dass es Kindern großen Spaß macht, sich eigene Geschichten auszu-

denken, dass die Phantasie der Kinder angeregt wird und sie zumindest lernen, sich in der Unterrichtssituation sprachlich strukturiert zu äußern.

Wenn es den Kindern gelingt, eine Geschichte strukturiert und für den Zuhörer verständlich nachzuerzählen, besteht ein weiteres Ziel darin, eigene phantasievolle Geschichten zu erfinden. Der Erzählkreis von *Shelten Cornish* (s.o.) könnte dabei eine wertvolle Unterstützung darstellen. Ausgangspunkt für eine eigene Geschichte kann ein Bild, eine Kassettenaufnahme, der Anfang eines Kinderbuches u.v.a mehr sein. Dieser Einstieg soll nach Möglichkeit bereits einen Rahmen für die Geschichte abstecken, die Hauptpersonen der Geschichte vorstellen, aber ansonsten noch viele Möglichkeiten für den Fortgang der Geschichte offen lassen. Nun sollen die Kinder lernen, eine für einen Zuhörer verständliche Geschichte zu erfinden. Sind die Kinder noch überfordert, eigene kreative Ideen für die Geschichte einzubringen, kann die Lehrkraft die Kinder unterstützen, indem sie einige Möglichkeiten, wie sich die Geschichte weiterentwickeln könnte, im „multiple-choice" Verfahren anbietet (*Schelten Cornish* ebd.).

Den Kindern meiner Klasse machte es besonderen Spaß, sich zu Bildern, die einige wesentliche Aspekte einer Geschichte bereits absteckten, phantasievolle Geschichten im Detail auszudenken. Zu beachten ist dabei, dass die Bilder eine gewisse Struktur einer Geschichte vorgeben, aber noch genügend Freiraum lassen, um eigene Ideen, Einfälle und Phantasien einbringen zu können.

Eine weitere Möglichkeit, die Kinder in ihrer Tätigkeit als „Geschichtenerfinder" zu unterstützen, ist ein Element, das dem „Kreativen Schreiben" entnommen ist (z. B.: *Witschas, D., Stiefenhofer,* B., Kreatives Schreiben, 3./4. Jahrgangsstufe 1999).

Dabei werden den Kindern „Erzählgerüste", bestehend aus Satzgefügen, an die Hand gegeben, die Erzählstrukturen vorgeben, ohne sie in ein inhaltliches Korsett zu zwängen.

Ein Erzählgerüst für ein erfundenes Märchen etwa könnte so aussehen	Ein Erzählgerüst für eine Erlebniserzählung könnte so aussehen
Es war einmal ...	An einem schönen Tag ...
Der König hatte ...	Ich suchte ...
Eines Tages ...	Doch plötzlich ...
Aber die Prinzessin ...	Glücklicherweise ...
Aber schließlich ...	Da war ich aber froh, dass ...
Und wenn sie nicht gestorben sind ...	

5. Schlusswort

Einen sprach- und kommunikationsfördernden Unterricht zu verwirklichen, ist eine anspruchsvolle und zeitaufwendige Arbeit, die aber unter allen Umständen geleistet werden muss, damit sich die Spezifität der Sprache und der Sprachheilpädagogik nicht mit den Konturen anderer sonderpädagogischen Fachrichtungen verwischt. Leider sind die Merkmale verschiedener Unterrichtskonzepte für sprachbehinderte Kinder nicht so weit wissenschaftlich geklärt, dass sprachspezifische Unterrichtsmethoden abgeleitet werden könnten (vgl. *Iven* 2001, 233). Ebenso stellt *Welling* fest, dass „eine fach- und gegenstandsspezifische Didaktik der Sprachheilpädagogik und Sprachheilschule immer noch aussteht" (*Welling* 1995). *Baumgartner* (1997, 273) stellt fest, dass die Sprachbehindertenpädagogik „niemals eine nennenswerte Unterrichtsforschung entfaltet hat!" Dennoch sollte man dieses vernachlässigte Gebiet nicht aufgeben. Erfreulicherweise sind in den letzten Jahren einige Beiträge zum Unterricht mit sprachbehinderten Kindern verfasst worden (z.B.: *Iven* 2001). Allerdings ist es noch ein weiter Weg, den sprachlichen Förderbedürfnissen der Kinder im Unterricht gerecht zu werden. *Grohnfeldt* weist auf die „Notwendigkeit lange vernachlässigter Unterrichtsforschung" hin (*Grohnfeldt* 2000). Erfreulich wäre es, würden möglichst viele in der Praxis stehende Lehrkräfte ihre Ideen und sprachheilpädagogischen Methoden einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung stellen, damit man *Dannenbauer* recht geben könnte, der schreibt: „Für sprachheilpädagogischen Unterricht muss die Sprachheilpädagogik nicht streiten. Der institutionelle Rahmen hierfür ist gewährleistet, sie hat ihn nur entsprechend auszufüllen. Und das tut sie, so gut sie weiß und kann" (*Dannenbauer* 1998, 94). Noch ist dem m. E. leider nicht so.

Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel wird versucht, Möglichkeiten der Umsetzung sprachheilpädagogischer Erkenntnisse in den Unterrichtsalltag mit sprachentwicklungsgestörten Kindern aufzuzeigen. Von der These ausgehend, dass die Anforderungen, die an eine sprachliche Individualtherapie gestellt werden, im Unterricht kaum erfüllt werden können, soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie man den sprachlichen Förderbedürfnissen sprachbehinderter Kinder im Unterricht dennoch gerecht werden könnte. Es werden zunächst allgemeine Merkmale eines sprach- und kommunikationsfördernden Unterrichts" (*Baumgartner* 1997) beschrieben, bevor auf einige konkrete Beispiele vor allem des Fachbereichs Deutsch eingegangen wird.

Es soll deutlich gemacht werden, dass die Spezifität der sprachheilpädagogischen Arbeit nicht zugunsten einer allgemeinen basalen Förderung aufgegeben werden darf. Für die Zukunft wünschenswert ist eine Sammlung und Systematisierung sprachheilpädagogischen Arbeitens im Rahmen „Unterricht".

Literatur

Anton, N. (1998): Diagnosegeleiteter Unterricht. In: *Anton, N.* (Hrsg.): Sprechstunde, Diagnosegeleiteter Unterricht und Sprachförderung. (11-20). Würzburg: edition bentheim.

Baumgartner, S. (1997): Perspektiven einer veränderten Wissensvermittlung in der Sprachheilpädagogik. Die Sprachheilarbeit 42 260-276.

Borbonus, T. (1999): Sprachtherapeutischer Unterricht – ein Phantom? In: *dgs – Landesgruppe Sachsen* (Hrsg.): Sprachheilpädagogik über alle Grenzen – Sprachentwicklung in Bewegung. Kongressbericht 274-281; Rimpar: edition von Freisleben.

Breitenbach, E. (1997): Diagnose- und Förderklassen – Eine pädagogische Idee und die ernüchternden Erfahrungen bei der Umsetzung in die Praxis. Behindertenpädagogik in Bayern 40; 165-181.

Dannenbauer, F.M. (2001): Chancen der Frühintervention bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung. Die Sprachheilarbeit 46, 103-110.

Dannenbauer, F.M. (1998): Thesen zum Zusammenhang von sprachheilpädagogischem Unterricht und sprachlicher Individualtherapie. Die Sprachheilarbeit 43, 90-94.

Dannenbauer, F.M. (1999): Grammatik. In: *Baumgartner, S., Füssenich I.* (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern 105-161. München: Ernst Reinhardt.

Dubs, R. (1995): Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. Zeitschrift für Pädagogik, 889-903.

Glück, C.W (2000): Von Lautfindungsstörungen und vom Langsamlesen: Die Sprachheilarbeit 45, 47-56.

Grohnfeldt, M. (2000): Aufgabenstellung der Sprachheilpädagogik. Die Sprachheilarbeit 45, 147.

Haffner, U. (1995): Gut reden kann ich. Das entwicklungsproximale Konzept in der Praxis – eine Falldarstellung. Dortmund: verlag modernes lernen.

Holler-Zittlau, I. (1992): Sprach- und Lernstörungen durch Unterricht?; *Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik* (Hrsg.): Sprach – Verhalten – Lernen, Kongressbericht. (504-522) Rimpar: editon von Freisleben

Iven, C. (2001): Entwicklungsproximale Sprachtherapie im Unterricht der Sprachheilschule: Ein Experiment und seine Folgen. In: *dgs-Landesgruppe Berlin* (Hrsg.): Sprachheilpädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis; Kongressbericht; 232-240. Würzburg: edition von Freisleben.

Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B.(1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Losie, B. (1987): Developing Communicative Competency within the classroom. Alberta Speech and Hearing Association. S. 5-9.

Martschinke, S., Kirschhock, E.M., Frank, A. (2001): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb, Band 1: Der Rundgang durch Hörhausen. Donauwörth: Auer.

Martschinke, S., Kirschhock, E.M., Frank, A. (2001): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb, Band 2: Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Donauwörth: Auer.

Motsch, H.J. (1999): ESGRAF-Testmanual. München/Basel: Ernst Reinhardt.

Plaumann, R. (2001): Therapieimmanenter Unterricht – ein alter Hut? Behindertenpädagogik in Bayern 44. 94-99.

Schneider, W. (2000): Das Konzept der phonologischen Bewusstheit und seine Bedeutung für den Schriftspracherwerb. In: *Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung. Dillingen* (Hrsg.): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Donauwörth: Auer Verlag; (96-105).

Shelten-Cornish, S. (2001): Die Grammatik der Geschichte. Die Sprachheilarbeit 46, 113-123.

Troßbach Neuner, E. (1997): Entwicklungsorientierte Sprachförderung im Unterricht. Pädagogische Verpflichtung und Chance. Die Sprachheilarbeit 42, 277-288.

Valtin, R. (2000): Die Theorie der kognitiven Klarheit – Das neue Verständnis von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten In: *Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung. Dillingen* (Hrsg.): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Donauwörth: Auer Verlag; (16-59).

Welling, A. (1995): Didaktik – eine Herausforderung an die Sprachbehindertenpädagogik. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie Bd. 8: Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem. (38-59) Berlin: edition marhold.

Witschas, D., Stiefenhofer, B. (1999): Kreatives Schreiben, 3./4. Jahrgangsstufe. Puchheim: pb-verlag.

Kinderbücher, die zur entwicklungsorientierten Sprachförderung besonders geeignet sind:

Baumgart, K. (1998): Ungeheuerlich. Zürich, Frankfurt a.M.: Baumhaus.

Baumgart, K. (1995): Wirklich wahr. Wien, Stuttgart: Neuer Breitschopf.

Carle, E. (1995): Die kleine Maus sucht einen Freund. Hildesheim: Gerstenberg.

Carle, E. (1998): Chamäleon Kunterbunt. Hildesheim: Gerstenberg.

Carle, E. (1998): Hallo, roter Fuchs. Hildesheim: Gerstenberg.

Carle, E. (1998): Die Raupe Nimmersatt. Hildesheim: Gerstenberg.

McKee, D. (1998): Elmar spielt verstecken. Stuttgart: Thienemann.

Preußler, O., Lentz, H. (1972): Die dumme Augustine. Stuttgart: Thienemann.

Anschrift des Verfassers:

Andreas Mayer
Förderzentrum München Nord
Mechthildenstr. 36
80639 München

A. Mayer ist Sprachheillehrer und wird am Förderzentrum überwiegend in den Diagnose-Förderklassen bei sprach-, lern- und verhaltensauffälligen Kindern eingesetzt.

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

Redaktion:
Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt, Ludwig-Maximilians-Universität München,
Leopoldstr. 13, 80802 München, Tel. 089/2180 5120, Telefax 089/2180 5031
Dr. Uwe Förster, Im Nonnenkamp 4, 31840 Hess. Oldendorf,
Telefon und Telefax 05152/2950
Dr. Ulrike de Langen-Müller, Mozartstr. 16, 94032 Passau,
Telefon 0851/934 63 61, Telefax 0851/966 69 74

Jahresinhaltsverzeichnis 2002

1/2002

Horst Hußnätter, Nürnberg
Lernort Sprachheilschule 1/2

Manfred Grohnfeldt, München
Sprachheilpädagogik als System –
Aspekte eines Forschungsprojektes 1/4

Friedrich Michael Dannenbauer, München
Spezifische Sprachentwicklungsstörung im Jugendalter 1/10

Stephan Baumgartner, München
Heilen und Forschen am Beispiel der adaptiven Stottertherapie 1/18

Christian W. Glück, München
Methodenentwicklung in der Wortschatzdiagnostik bei Kindern im Grundschulalter 1/29

Vassilia Triarchi-Herrmann, München
Die Mehrsprachigkeit als Aufgabenfeld der Sprachheilpädagogik 1/35

Aktuelles: dgs – Mitteilungen 1/41

dbs – Beruf und Politik im Verband 1/43

Medien 1/45

Termine 1/47

Rückblick 1/47

Hinweise für Autoren 1/48

2/2002

Fritz Schlicker, Groß-Gerau
Von Kooperation in der Praxis und dem Zusammenwirken der Verbände 2/54

Jürgen Zielke-Bruhn, Postfeld
Die gemeinsame Beschulung von sprach- und nicht-sprachbehinderten Kindern an der Sternschule. Eindeutige Bestätigung des Kombiklassen-Systems durch Eltern- und Kindbefragung 2/55

Angela Miksch, Petra Michels, Eva Troßbach-Neuner, München
Montagspraktikum – ein Angebot zur Orientierung in der Berufs- und Arbeitswelt 2/65

Jahresinhaltsverzeichnis 2002

Daniela Konecny, Astrid Krasson, Köln
Die Untersuchung phonologischer Prozesse
– Vergleich einiger Prüfverfahren – 2/72

Maren Berheide, Köln
Sprachanbahnung durch frühes Lesenlernen am Beispiel eines Kindes mit Down-Syndrom 2/80

Aktuelles: dbs – Beruf und Politik im Verband 2/84

dgs – Mitteilungen 2/88

Medien 2/89

Persönliches 2/93

Rückblick 2/95

Termine 2/98

3/2002

Kurt Bielfeld
75 Jahre dgs 3/102

Wolfgang Wendlandt, Berlin
Therapeutische Hausaufgaben. Grundsätzliche Überlegungen zu einem unbekannten alten Hut in der sprachtherapeutischen Arbeit 3/103

Diskussionsforum 3/112
Norbert Nelde, Katja Subellok
Gute Zeiten – Schlechte Zeiten!?
mit Kommentaren von:
Michael Myrtek
Ute Ritterfeld
Peter Vorderer
Wolfgang Gapp
Reinhard Werth
Rudolf Sanders
Norbert Nelde
Katja Subellok

Aktuelles: dgs – Aktuelles, Informationen, Nachrichten 3/135

dbs – Beruf und Politik im Verband 3/137

Medien 3/141

Termine 3/146

Rückblick 3/147

4/2002

Volker Maihack, Moers
dgs und dbs – ein minimalistisches Paar? 4/154

Christiane Weber, Angela D. Friederici, Leipzig
Neurophysiologische Aspekte der Sprachverarbeitung – Perspektiven für die Sprachpathologie 4/156

Bettina Paris, Minden
Sprachtherapie und Gehirntätigkeit –
Können neurolinguistische Überlegungen einen Einfluss auf sprachtherapeutische Vorgehensweisen haben? 4/165

Magazin: *Brigitte Göllner, München*
Qualität der Betreuung sprachentwicklungsgestörter Kinder aus Sicht der Eltern 4/171

Aktuelles: dgs – Mitteilungen 4/173

dbs – Beruf und Politik im Verband 4/204

Medien 4/206

Termine 4/206

5/2002

Nitza Katz-Bernstein, Dortmund
Reden (und schweigen) über (s)elektiven Mutismus
Oder: „Stell' dir vor, du redest, jeder glotzt!" 5/210

Boris Hartmann, Köln
Mutismus – Diagnostik und Evaluation im Spannungsfeld nosographischer Modifikationen 5/212

Udo Schoor, Reutlingen
Schweigende Kinder im Kindergarten und in der Schule 5/219

Reiner Bahr, Düsseldorf
Schweigende Kinder in der Schule 5/227

Aktuelles: dgs – Mitteilungen 5/232

dbs – Beruf und Politik im Verband 5/233

Persönliches 5/235

Medien 5/236

Termine 5/239

Rückblick 5/240

6/2002

Uwe Hempel, Dresden
P.I.S.A. – Wie schief steht der Turm eigentlich? 6/246

Nitza Katz-Bernstein, Katja Subellok, Kerstin Bahrfeck, Uwe Plenzke, Bärbel Weid-Goldschmidt, Dortmund
Die Dimension der doppelten Kommunikation in der Sprachtherapie 6/247

Sascha Grote, Hannover; Jörg Mußmann, Hamburg
Dialog, Kooperation, Begegnung –
Erfahrungen einer studentischen Arbeitsgemeinschaft in der Aphasiker-Selbsthilfegruppe Hannover 6/257

Kerstin Bahrfeck, Dortmund; Niklas Fleischer, Dortmund
Stottern und Schule. Enttabuisierung des Stotterns und Transfer von Sprechtechniken in den schulischen Alltag
Ein gemeinsamer Therapiebericht von einer Sprachtherapeutin und ihrem 13-jährigen Patienten 6/267

Aktuelles: M. Grohnfeldt: Ein Blick hinter die Kulissen der Sprachheilpädagogik 6/274

dgs – Mitteilungen 6/278

dbs – Beruf und Politik im Verband 6/283

Termine 6/286

Jahresinhaltsverzeichnis 2002

Jahresinhaltsverzeichnis 2002

Phoenix
software

Ihr Therapiepartner

Sprache baut **Brücken zwischen Menschen**. Seit über 10 Jahren unterstützen Computerprogramme von Phoenix Software die **Sprachtherapie**. Unsere Produkte ebnen den Weg hin zu erfolgreicher Kommunikation im Alltag.

LingWare 5.0 Neue Version

Präsentation auf den 6.Würzburger Aphasie-Tagen vom 20. bis 22. Februar 2003

- Neue Übungen für die Sprachtherapie
- Viele Bilder, Texte und Sprachaufzeichnungen
- Frei wählbare Übungspartner, z.B. der Zufallsgenerator

AATP 3.2 Neue Netzwerkfähige Version

- Sekundenschnelle Auswertungen des Aachener Aphasietestes (AAT)
- Vorschau, Speicherung und graphische Darstellung von Diagnoseergebnissen
- Export von AAT-Daten
- Zentrale AATP-Datenbank im lokalen Netz

TouchSpeak/ PCAD

- Elektronische Kommunikationshilfe mit Bildern und natürlicher Sprache
- Text-to-Speech-System für synthetische Sprachausgabe
- Beliebig erweiterbar mit TouchSpeak-Designer
- Betrieb mit gängigem Handheld-PC oder Palmtop (CE)

Adolf-Hombitzer-Str.12 Tel.: (0228)97199-0 www.phoenixsoftware.de
D-53227 Bonn Fax:(0228)97199-99 reha@phoenixsoftware.de

32. Jahreskongress des dbl
vom 19.-21. Juni 2003 in Karlsruhe

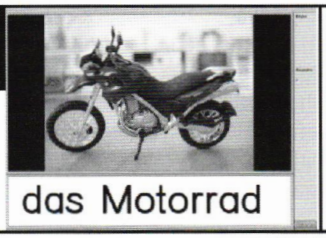
THEMENSCHWERPUNKTE:

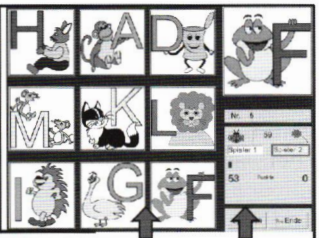
- **Sprechmotorik** – neuronale Organisation
- **Bewegung und Stimme** – Konzepte auf dem Prüfstand
- **Motorik und Spracherwerb** – welcher Ansatz für welches Kind?
- **Stottern** – gestörte Bewegung?
- **Parkinson** – ärztliche und logopädische Behandlungsformen
- **Vorträge zu aktuellen Standards und Methoden**
- **Aussteller-Produktpräsentationen**

Anmelde- und Kongressunterlagen:
Internet: www.dbl-ev.de, E-Mail: info@dbl-ev.de
oder:
Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.,
Augustinusstraße 11a,
50226 Frechen,
Tel.: 02234/69153,
Fax: 02234/96510

dbl Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.

Lernprogramme





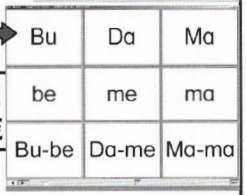
Hören-Sehen-Schreiben
Multimediales Schriftsprachtraining mit den Funktionen: Schreiben, lesen, hören, erinnern, visuelles und auditives Zuordnen. **49,90 €**

Alphabet ABC, Zahlen, Farben, Bilder auditiv/visuell einsetzen, ordnen, schreiben **49,90€**

Universelles Worttraining gehört in jede Grund- u. Förderschule
Die große Hilfe bei Rechtschreibproblemen, zur LRS-Therapie empfohlen, 9 erfolgreiche Lernmethoden, mit Lernkartei, leicht erweiterbar. **49,90 €**

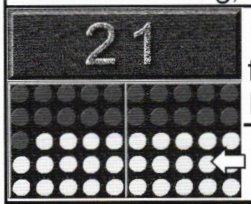
Foto-Text Bilder der Digitalkamera auf den Editor ziehen, Text eingeben, fertig ist ein Lernprogramm **29,90€**

MIMAMO zur Überprüfung phonolog. Fähigkeiten
Hören-Lesen-Schreiben-Training u. Lesefahrstuhl. **47 €**

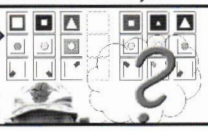


Wahrnehmung visuelle Wahrnehmungsdifferenz.
zur Unterstützung bei LRS, Dyskalkulie u. ADS. **51 €**

Arbeitsblätter zur Phonologischen Bewusstheit umfangreich
Lauterarbeitung, Lautanalyse, Silbenanzahl, Reimwörter, Vorlagen zum Ausdrucken **19,95 €**



Merkfähigkeit + Kognition Steigerung der Merkfähigkeit, Reihenfolgen ordnen, Kategorien bilden, logisches Ergänzen, fördert eine reflektierende Arbeitsweise. **49,90€**



Die sprechende Hundertertafel Mengen bestimmen, Plus-/Minusrechnung werden in kurzer Zeit von allen Schülern sicher beherrscht **39,90€**

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

Geburtstagsfeier einer 75-Jährigen

Im Oktober 2002 gab es während der Hallenser Kongresstage ein besonderes Jubiläum zu feiern: Die dgs, 1927 als „Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik in Deutschland" in Hamburg gegründet, wurde nach energischem Aufbruch und einer Phase der „Latenz" von 1933-1945 durch den Beitritt in den nationalsozialistischen Lehrerbund (*Grohnfeldt* 2002, 15-18) ab 1953 mittels einer formalen Neugründung unter gleichem Namen inhaltlich und satzungsgemäß von Hamburg aus weitergeführt. Nach einer grundlegenden Diskussion über die Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik erhielt sie 1968 den Namen „Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.". Diese dgs erlebte somit das 75. Jahr ihrer Gründung. Da sie sich in den letzten Jahrzehnten immer wieder als Motor sprachheilpädagogischer Entwicklungen erwiesen hat und zum mitgliederstärksten Fachverband sprachpädagogisch Tätiger geworden ist, bestand guter Grund zum Feiern. Ein Jubiläumsfest bietet zu besinnlicher Rückschau wie zum fröhlichen Beisammensein gleichermaßen Anlass. Allen, die als Mitglieder zur „Großfamilie" gehören und somit eingeladen waren, aber nicht teilnehmen konnten, sei hier wenigstens etwas davon berichtet.

Mit dem Festsaal des Kongress-Zentrums Hotel Kempinski hatten die Organisatoren vom Landesverband Sachsen-Anhalt einen höchst festlichen Rahmen gewählt. Einem üppigen Kulturprogramm mit musikalischen, darstellerischen und sprachlichen Darbietungen in durchweg erstaunlicher Qualität (vgl. meine knappen Hinweise zur Festveranstaltung im Artikel über den Kongress in Halle, SHA 47 [6] 280-282) folgte der besinnliche Teil, der näher zu betrachten ist, denn an den ästhetischen, künstlerischen und lukullischen Genüssen dieses Abends können die Leser leider ebenso wenig teilhaben, wie am fröhlichen Feiern in großer Runde oder Zweisamkeit, das den denkwürdigen Abend beschloss.

Der Festvortrag Prof. Dr. Otto *Brauns* „Zum Wandel der Sprachheilpädagogik" war der bemerkenswerte fachwissenschaftliche Ertrag dieses Abends. Der Text ist im Halle-Kongressbericht „Phänomen Sprache"[1] nachzulesen, steht dort aus gutem Grund an der Spitze aller Beiträge und ist damit jedem zugänglich. Während *Braun* in seinen Ausführungen die Entwicklungslinien der wichtigsten Aspekte der Fachdisziplin nachgezeichnet hat [Wandel der Fachspezifität, der Interdisziplinarität und der Praxistransformation], legte Prof. Dr. Manfred *Grohnfeldt* aus Anlass des Jubiläums mit dem Band „Weichenstellungen in der Sprachheilpädagogik" einen prägnanten und reich bebilderten Abriss der Geschichte des Fachverbandes vor. Diesen erhielten alle Festteilnehmer als Präsent; inzwischen kann ihn jede(r) Interessierte beim Verlag bestellen (vgl. Hinweis in SHA 47[6]). So scheint es auszureichen, wenn hier nur einige Gedanken aus der knappen, jedoch gewichtigen Festansprache des 1. Vorsitzenden wiedergegeben werden.

Überreichung der Ehrenurkunde an Theo Borbonus durch den 1. Vorsitzenden.

Kurt *Bielfeld*, seit 15 Jahren in dieser Funktion tätig und erst drei Tage zuvor wiedergewählt, konnte sich dank der o. g. Beiträge auf wenige Schwerpunkte seiner Amtszeit konzentrieren. Doch zuerst begrüßte er die zahlreichen Ehrengäste aus befreundeten und kooperierenden Verbänden sowie aus den Kultusministerien und Hochschulen, von denen hier nur das Ehrenmitglied Herr von Hindenburg sowie das Gründungs- und langjährige GV-Mitglied

Die ÖGS-Vorsitzende Irene Bauer während ihrer Grußworte zum dgs-Jubiläum.

Frau *Schneider-Haber* stellvertretend genannt seien. Danach wandte er sich „dem prägendsten und wesentlichsten Ereignis" aus seiner Sicht zu, nämlich dem Mauerfall im Jahre 1989 und der sehr schnell folgenden Deutschen Einheit 1990. „Es war ein sehr großes Erlebnis für uns alle, mit welcher Offenheit die Sprachheilpädagogen aus der ehemaligen DDR auf uns zukamen und uns in ihre Konferenzen und Versammlungen eingeladen haben. Es wurden große Hoffnungen in unseren Fachverband gesetzt im Hinblick auf Erhalt des Systems der Förderung Sprachbehinderter und Sicherung der Arbeitsplätze für die unterschiedlichen Berufsgruppen im Sprachheilwesen der DDR: Wir, d.h. verschiedene Funktionäre des Verbandes, haben diesen Prozess intensiv begleitet. Es wurden sehr bald eigenständige Landesgruppen, benannt nach den anfangs noch nicht existenten neuen Bundesländern, gegründet. Auf der Delegiertenversammlung 1992 in Marburg fand der endgültige Beitritt dieser fünf Landesgruppen statt. Trotz erheblicher Anstrengungen (Tarifkommission der Länder, Gespräche mit Landesregierungen usw.) ist es uns leider nicht gelungen, alle Erwartungen, die in uns von Seiten unserer Kollegin-

[1] Hrsg. Kolberg, Otto, Wahn: Phänomen Sprache – Laut und Schriftsprachstörungen unter veränderten Kommunikationsbedingungen. Kongressbericht Edition Freisleben 2002, 1-22.

nen und Kollegen aus den neuen Bundesländern gesetzt wurden, zu erfüllen. Es gab sicher Enttäuschungen, wenn ich daran denke, dass die Erzieher/-innen oder Kindergärtner/-innen mit Sprachheilausbildung teilweise nicht mehr im Bereich der Bildung beschäftigt wurden, oder dass der Aufgabenbereich der Beratungsstellen eingeschränkt wurde, was einer Abschaffung der intensiven Frühförderung gleichkam. Hier reichten die Möglichkeiten der Einflussnahme durch einen Fachverband nicht aus. Trotzdem freuen wir uns, dass so viele Mitglieder der ersten Stunde der dgs die Treue gehalten haben und gemeinsam mit uns versuchen, die Bedingungen für die sprachbehinderten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen zu verbessern."

Als weiteres wesentliches Ereignis seiner Amtszeit schilderte Kurt *Bielfeld*, wie es im Laufe der 80er Jahre wegen der wachsenden Zahl außerschulisch tätiger Mitglieder zunächst zur Bildung des Ständigen Ausschusses für Berufsfragen kam. „Nach und nach wurde deutlich, dass diese Aufgaben von engagierten jungen Leuten, die selber in den genannten Bereichen tätig waren, übernommen werden mussten. Die dgs war bereit, sowohl die logistische als auch die finanzielle Unterstützung zu liefern. So kam es dann 1990 zur Wahl eines Referenten für Berufsfragen in der Person von Dr. Volker *Maihack*, der dann später der Geschäftsführer der dgs wurde und 1993 mit der Gründung der AGFAS (seit 1999 dbs) Bundesvorsitzender des Berufsverbandes wurde." Bemerkenswert war die kollegiale Würdigung, die K. *Bielfeld* anschloss: Im Nachhinein kann ich sagen, dass wir keinen Besseren für diese schwierige Aufgabe hätten finden können". Sie erhält besondere Bedeutung, bedenkt man die komplizierten Diskussionen um die von einigen dbs-Mitgliedern unerwünschte doppelte Mitgliedschaft. Zu diesem Problem wurde vom Redner ausdrücklich auf die Erklärung der beiden Bundesvorsitzenden von dgs und dbs verwiesen, „dass die Erhaltung der Gemeinsamkeit von schulischen und außerschulisch tätigen Sprachheilpädagogen das oberste Prinzip für sie darstellt". Ein Fachverband lebt von der freiwilligen Mitarbeit vieler Mitglieder, vor allem auch von der Bereitschaft zu ehrenamtlicher Arbeit in Leitungsfunktionen, die zusätzlich zur eigenen beruflichen Beanspruchung geleistet werden muss und auf Dauer nur mit einem Höchstmaß von Engagement und Zuverlässigkeit zu bewältigen ist. Diesem Faktum war der letzte Rückblick in der Festansprache gewidmet, in dem exemplarisch das erfolgreiche Wirken des 2. Vorsitzenden der dgs, Theo *Borbonus*, und des Finanzverantwortlichen im Geschäftsführenden Vorstand (GV), Wolfgang *Scheuermann*, gewürdigt wurde. Beide haben seit mindestens 15 Jahren im Vorstand mitgearbeitet und sind jederzeit ihrer großen Verantwortung gerecht geworden. In Anerkennung seiner Verdienste wurde Theo *Borbonus*, der auf eigenen Wunsch aus dem GV ausscheidet, unter großem Beifall die Urkunde für seine Ehrenmitgliedschaft in der dgs überreicht (siehe Foto). Spürbar wurde die Dankbarkeit, die „einfache Mitglieder" solchen überaus verdienstvollen ehrenamtlich Tätigen entgegenbringen.

Im Rückblick auf die außerordentliche Delegiertenversammlung in Frankfurt a.M. im Februar 1987 (mit der damals eine krisenhafte Zeit der dgs beendet wurde), nach der die drei oben Genannten seinerzeit ihre gemeinsame Arbeit im GV begonnen hatten, sagte Kurt *Bielfeld:* „Wir setzten uns unter anderem die Ziele, die dgs zu stärken, die Zusammenarbeit mit den anderen Verbänden zu intensivieren, die Öffentlichkeitsarbeit und damit verbunden die präventive Arbeit als eine wesentliche Aufgabe anzusehen und die notwendige organisatorische Arbeit zu professionalisieren. Ob diese Ziele in der Zusammenarbeit mit den Landesgruppen und dem Hauptvorstand erreicht wurden, möchte ich als Beteiligter nicht beurteilen. Aber wir alle freuen uns über die Steigerung der Mitgliedszahlen von 3300 im Jahre 1987 auf über 6500 Mitglieder im Jahre 2002." Beim Lesen von *Grohnfeldts* „Weichenstellungen in der Sprachheilpädagogik" wird jedoch offenbar, wie differenziert sich die Mitgliederentwicklung in den alten und neuen Bundesländern gegenwärtig darstellt. Vor diesem Hintergrund skizzierte K. *Bielfeld*, der sicher völlig zu Recht im Jubiläumsband als „Repräsentant strukturierter Teamarbeit" charakterisiert wird (ebd. S. 37), vor welchen aktuellen Herausforderungen die dgs als Fachverband inzwischen steht. Dass

Der neue GV der dgs (ohne V. Maihack), v. l n. r.: F. Schlicker, S. Fenk, W. Scheuermann, V. Skupio, K. Bielfeld.

sich auch der neue Geschäftsführende Vorstand (vgl. Hinweis in diesem Heft) in altbewährter Weise für die Lösung der anstehenden Probleme einsetzen wird, davon zeugten die Schlussbemerkungen in der Festansprache, mit denen der 1. Vorsitzende zugleich seiner Hoffnung auf eine positive Bilanz zur 100-Jahr-Feier im Jahre 2027 Ausdruck gab.

Nach den vielfältigen Eindrücken von der Verbandsarbeit allgemein und der Festveranstaltung im Besonderen erlaubt sich die Berichterstatterin abschließend die Frage: Ist das oben erwähnte Fazit, das K. *Bielfeld* für das Wirken Volker *Maihacks* gezogen hat, nicht auch in vollem Umfang auf ihn zu übertragen, „dass wir keinen Besseren für diese schwierige Aufgabe hätten finden können"?

Karla Röhner-Münch

Neuer Geschäftsführender Vorstand der dgs

Nach den Wahlen der Delegiertenversammlung in Halle am 2. Oktober 2002 trat der Geschäftsführende Vorstand (GV) am 15./16. November in Hameln zu seiner konstituierenden Sitzung zusammen. Wie berichtet, gehören ihm wieder an: 1. Vorsitzender Kurt *Bielfeld*, Rechnungsführer Wolfgang *Scheuermann*, Schriftführerin Veronika *Skupio* und dbs-Vorsitzender Volker *Maihack*. Neu gewählt wurden für die Funktion des 2. Bundesvorsitzenden Fritz *Schlicker* und als Geschäftsführerin Sabine *Fenk*. Hier kurz einige Daten von beiden, um sie den Lesern vorzustellen:

Sabine *Fenk*
1976 – 1980 Studium Englisch/ Deutsch für Lehramt in Jena
1980 – 1986 Lehrerin in Jena (ab 1983 an der Sprachheilschule)
1986 – 1988 Zusatzstudium Humboldt Universität-Berlin: Dipl.-Lehrerin für Sprachgeschädigte
1988 – 1991 Sprachheillehrerin an der Sprachheilschule Berlin-Lichtenberg
seit 1991 Schulleiterin der Lichtenberger Sprachheilschule, jetzt Selma-Lagerlöf-Schule für Sprachbehinderte und sonderpädagogisches Förderzentrum
seit 1994 Mitglied der dgs; Mitarbeit in der Lehrerfortbildung

Fritz *Schlicker*
1966 – 1969 Studium der Erziehungswissenschaften in Frankfurt a. M.
1970 Eintritt in den Schuldienst des Landes Hessen
1970 – 1972 Zusatzstudium der Sprachheilpädagogik in Marburg
1972 – 1989 Sonderschullehrer an der Schule für Lernhilfe Groß-Gerau
1989 – 1995 Konrektor an der Herderschule, Sprachheilschule Darmstadt
seit 1995 Rektor der Erich-Kästner-Schule, Sprachheilschule Offenbach
Überregionales Sonderpädagogisches Beratungs- und Förderzentrum
seit 1972 Mitglied in der dgs
1985 – 1995 im Landesvorstand als Referent der Sprachheilbeauftragten tätig,
seit 1995 1. Vorsitzender der dgs Landesgruppe Hessen e.V.

Mängel in der Versorgung von sprachauffälligen Vorschul- und Schulkindern festgestellt [1]

Die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, ein Fachverband für die Interessen der Sprachauffälligen, hat in einer Befragung im November 2001 im Landesverband Bayern unter ihren aktiven Mitgliedern die sprachtherapeutische Arbeit in den verschiedenen Berufsfeldern erfasst. Gefragt wurde dabei nach

- den Einsatzorten der Sprachtherapeuten und Sprachheillehrer
- der Anzahl der zu betreuenden Kinder und
- der dabei dafür aufgewendeten Zeit für die sprachtherapeutische Betreuung, d.h. der Zeit pro Kind (= Wochenstundenzahl pro Kind)

Es wurden 785 Mitglieder der dgs befragt. 282 Fragebögen wurden beantwortet. Die wichtigsten Ergebnisse der umfangreichen Befragung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Es gibt gravierende Unterschiede im Wochenstundenaufwand pro Kind (= Therapiezeit für das Kind) in den einzelnen Einsatzfeldern:

- *In den freien Praxen und in klinischen Einrichtungen* arbeiten unsere Mitglieder bis zu 1,2 Stunden in der Woche mit einem Kind in der Sprachtherapie
- *In Frühfördereinrichtungen* (Altersgruppe 3-6 Jahre) werden im Durchschnitt 0,94 Wochenstunden pro Kind sprachtherapeutisch gearbeitet.
- *Im Mobilen sonderpädagogischen Dienst (vorschulisch und schulisch)* werden im Durchschnitt 0,67 Wochenstunden Sprachtherapie für ein Kind erbracht, insofern der Sprachtherapeut nicht in weiteren Arbeitsfeldern eingesetzt ist.
- *In den Schulvorbereitenden Einrichtungen* für sprach- und entwicklungsgestörte Kinder im Alter von etwa 4-6 Jahren (= Kindergartenalter) kann das einzelne Kind dagegen nur noch maximal mit 0,56 Wochenstunden gezielter Sprachförderung (= Einzelförderung) rechnen. Ist der Sprachheillehrer/-therapeut in mehreren Tätigkeitsfeldern eingesetzt, dann verringert sich wegen Interferenzstörungen das Wochenstundenmaß für sprachliche Einzelförderung um ca. 0,1 Wochenstunden auf kärgliche 0,46 Wochenstunden Förderung pro Kind.
- *Im Bereich der Diagnose- und Förderklassen, im Eingangsbereich der Grundschule*, in der Grundschulstufe der Förderschule und in deren Hauptschulbereich erbrachte die Umfrage *nach tatsächlich erfolgter gezielter Sprachförderung* nur noch Minimalwerte von 0,4 über 0,22 bis zu 0,04 Wochenstundenaufwand pro Kind.

[1] Differenzierte Darstellung der Ergebnisse im Mitteilungsheft 2/02 der LG-Bayern mit Grafiken und Tabellen S. 12-17

Diese Umfrageergebnisse lassen die Alarmglocken schrillen! Die schulische Sprachförderung ist für die betroffenen Kinder völlig unzureichend und teilweise nur noch marginal, dazu in einem Bereich wie die Sprache, die eine wesentliche Voraussetzung für Lernen und Lernerfolge ist! Sprachauffällige und -gestörte Kinder gelten als *„Risikokinder ersten Ranges für die Ausbildung psychiatrischer Störungen"* (*Grimm* 1999: „Störungen der Sprachentwicklung" und *Dannenbauer* 2001: „Spezifische Sprachentwicklungsstörungen" in Heft 1/02 der Sprachheilarbeit).

2. *Der Einsatz der spezifisch fachkompetenten Sprachheilpädagogen (=Sonderschullehrer mit der Fakultas Sprachheilpädagogik) ist zu unspezifisch.*

Nach unseren Umfrageergebnissen erfolgt der Einsatz der Sprachheillehrer für spezifische Sprachförderung zu unsachgemäß, zu unspezifisch und oft nur nach dem Gießkannenprinzip. Hier werden vorhandene Ressourcen nicht optimal genutzt und Kompetenzen vergeudet! Sonderschullehrer mit der Aufgabe der gezielten Sprachförderung werden gerne zur Vertretung in Krankheitsfällen eingesetzt. Sprachförderstunden, die sowieso nur minimal vorhanden sind, entfallen dann gänzlich. Eine erfolgreiche therapeutische Hilfe für die Kinder mit Sprachstörungen kann unter diesen Umständen nicht realisiert werden. Oft wird bei der Einsatzplanung des Personals und der Stundenplangestaltung der fachgerechte Einsatz des Sprachheilpädagogen schon vertan. So wird sogar noch teilweise unausgebildetes und fachfremdes Personal mit der Erteilung der Sprachförderung beauftragt.

Neben der mangelnden Therapiezeit wurde die fehlende Zeit für notwendige Kooperationen des Sprachtherapeuten mit Lehrern, Eltern und Erziehern beklagt.

Mangelnde schulische Sprachtherapie ist so gesehen auch ein Organisationsproblem. Nicht erbrachte oder mangelhaft organisierte schulische Sprachtherapie verhindert die Integration und lässt aus sprachbehinderten Kindern stark lernbeeinträchtigte Kinder mit bekanntlich schlechten beruflichen Qualifikationen und Chancen entstehen (Teuere staatliche Förderprogramme werden dann zur beruflichen Integration notwendig!)

3. *Der Einsatz von außerschulischen Sprachtherapeuten als Kompensatoren für die Mängel ist unzureichend.*

Da die Mängel offensichtlich geworden sind, versucht man, die schulische Sprachförderung durch außerschulische Sprachtherapeuten (in logopädischen Praxen und durch additive Maßnahmen zum Unterricht) zu ersetzen. Immer mehr schulische Einrichtungen glauben, dadurch den betroffenen Kindern zu helfen. Dies gilt jedoch nur bedingt.

Kinder mit komplexen Sprachstörungen, deren Lernerfolge maßgeblich von Sprachverständnisproblemen beeinflusst werden, benötigen neben *gezielter Einzeltherapie* besonders einen spezifisch gestalteten „sprachtherapeutischen Unterricht", um erfolgreich sein zu können. Die besonders in unserer Zeit um sich greifenden Störungen im Lesen und Rechtschreiben (Lese-Rechtschreibschwäche, Textverarbeitung etc.) und viele Rechenschwächen haben häufig auch eine Komponente in der Sprachschwäche. Die erfolgreiche Behandlung solcher Schwächen gelingt nur selten durch additive Maßnahmen (= Institutionen außerhalb der Schule), sondern *eine Verknüpfung therapeutischer Maßnahmen und unterrichtlicher Arbeit ist notwendig*, äußerst kooperativ und gut abgestimmt. Am besten gelingt dies, wenn *Therapie und Unterricht in einer Hand liegen.*

4. *Weitere Störfaktoren einer optimalen Sprachförderung in den Schulen* sind laut Umfrage:

- Die zu starke Veränderung der Schulstruktur zu mehr Inhomogenität in den Klassen.
- Die Problematik der vielfältigen Störungsbilder (Sprachbehinderte werden z.B. von Lernbehinderten und Verhaltensgestörten dominiert – Ergebnis des Schulversuches Sonderpädagogisches Förderzentrum in NRW!) und
- die Kürzung der Förderstunden insgesamt.

Horst Hußnätter, Nürnberg

dbs – Beruf und Politik im Verband

Liebe Leserin, lieber Leser,

nicht immer erkennt man an der Überschrift die Tragweite publizistischer Meldungen – das mag an ihrer inhaltlichen Komplexität liegen, wie im Fall der Neuerungen des SGB IX, die Rechtsanwalt Volker *Gerrlich* für uns aufbereitet hat – das kann aber auch daran liegen, dass wir Sie nur häppchenweise über den Gang von Entwicklungen informieren können, weil wir alle erst an ihrem Anfang stehen, wie im Fall der dbl/dbs-Kooperation (s. Notiz von C. *Iven*) – und manchmal hat es schlicht redaktionelle Gründe: am 17./18. Januar fand in Fulda das 4. wissenschaftliche Symposium des dbs statt. Unter dem Titel: „Früh genug, zu früh, zu spät? Modelle und Methoden zur Diagnostik und Therapie sprachlicher Entwicklungsstörungen von 0-4 Jahren" kamen namhafte Spezialisten zusammen, um mit unseren Mitgliedern kontrovers zu diskutieren – leider lange nach Redaktionsschluss für diese Ausgabe der Sprachheilarbeit, weshalb wir Sie mit dem Bericht auf die nächste Ausgabe vertrösten müssen.

Ihre Ulrike de Langen-Müller

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

Sozialgesetzbuch IX – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Auswirkungen auf die Sprachtherapie?

Von Volker *Gerrlich*

Am 01. Juli 2001 ist das neue SGB IX in Kraft getreten. Das SGB IX soll den Neubeginn in der behindertenpolitischen Praxis markieren. Der Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Behinderten (Karl Hermann *Haack*, MdB) führt dazu aus, dass mit dem SGB IX ein qualitativer Sprung – weg von einem fürsorgerischen Denken, hin zu einem Alltag in Selbstbestimmung behinderter und chronisch kranker Menschen – vollzogen wird. Insbesondere der Alltag behinderter Menschen soll im Hinblick auf den Umgang mit Institutionen, Rehabilitationsträgern und den Erbringern von Dienstleistungen verbessert werden.

Das SGB IX schafft erstmals in der Geschichte des Sozialrechts ein einheitliches Dach mit einheitlichen Regeln und Ansprüchen im Bereich der Rehabilitation und Teilhabe von Behinderten. Es werden insbesondere die Bereiche der gesetzlichen Krankenversicherung, der Bundesanstalt für Arbeit, der gesetzlichen Unfallversicherung, der gesetzlichen Rentenversicherung, der öffentlichen Jugendhilfe/Sozialhilfe sowie das Recht der schwerbehinderten Menschen, einschließlich der Pflichten der Arbeitgeber geregelt. Somit sind in diesem Gesetz Regelungen des Sozialversicherungsrechts, des Rechts der öffentlichen Fürsorge und des Arbeitsrechts in einem Werk zusammengefasst. Durch das SGB IX ist das bisherige Rehabilitations-Angleichungsgesetz (Reha-AngIG) und das Schwerbehindertengesetz (SchwbG) ersetzt und weiterentwickelt worden. Ferner sind die Bereiche der Sozial- und Jugendhilfe in das Gesamtwerk integriert worden. Nur mit einem so übergreifenden Gesetzeswerk kann der gewollten, weit gespannten, gesellschaftlichen Relevanz des Themas Rechnung getragen werden. Letztlich ist die Grundlage des neuen SGB IX das Sozialstaatsgebot in der Teilhabe sichernden Funktion der Grundrechte. Auf den Gleichheitsgrundsatz des Grundgesetzes hat der Gesetzgeber ausdrücklich Bezug genommen. Es sind weitergehende Regelungen geplant, die zukünftig auch im Bereich des Zivilrechts einer Diskriminierung behinderter Menschen entgegen wirken sollen.

Schwerpunkte des SGB IX

Die sogenannten Leistungen zur Teilhabe werden in vier Leistungsgruppen zusammengefasst:

- Leistung zur medizinischen Rehabilitation (§ 26 ff. SGB IX),
- Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (§ 33 ff. SGB IX),
- Unterhaltssichernde und andere ergänzende Leistungen (§ 44 ff. SGB IX),
- Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft (§ 55 ff SGB IX).

Für den Bereich der Sprachtherapie werden insbesondere die Leistungen zur medizinischen Rehabilitation gemäß § 26 SGB IX und die Regelungen gemäß § 30 SGB IX zur Früherkennung und Frühförderung von Bedeutung sein. Im Paragraphen 26 Absatz II wird definiert, dass Leistungen zur medizinischen Rehabilitation insbesondere auch die Behandlung durch Ärzte, Zahnärzte und Angehörige anderer Heilberufe umfasst. Angehörige anderer Heilberufe sind insbesondere auch die Leistungserbringer im Bereich Physiotherapie, Ergotherapie und Sprachtherapie. Neu ist dabei im Verhältnis zu den bisherigen Rechtsgrundlagen die Tatsache, dass der Bereich Früherkennung und Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder mit in den Regelungsbereich des § 26 SGB IX aufgenommen wurde.
Als Träger der medizinischen Rehabilitation kommen insbesondere die gesetzlichen Krankenkassen, die Träger der gesetzlichen Rentenversicherung sowie die Träger der gesetzlichen Unfallversicherung in Betracht. Darüber hinaus die Sozialhilfeträger (im Bereich der sogenannten Eingliederungshilfe), die ebenfalls Leistungen zur medizinischen Rehabilitation nach § 26 Abs. 2 und 3 SGB IX zu erbringen haben.

Praktische Bedeutung und Folgen für angestellte und selbständige Sprachheilpädagogen

Die gegenwärtige Durchführung von ärztlich verordneter Sprachtherapie in zugelassenen Praxen und Kliniken wird auch zukünftig den wesentlichen Anteil der Arbeit darstellen. Darüber hinaus wird aber ein formal nur schwer abzugrenzender therapeutischer Bereich entstehen, der nicht auf der Grundlage der rein ärztlich verordneten Einzelfallbehandlung (Krankenbehandlung gem. § 27 SGB V) beruht. Insbesondere auf dem Feld der Frühförderung hat der Gesetzgeber neue Wege beschritten. Im § 30 Abs. 2 SGB IX sind nichtärztliche therapeutische und sonderpädagogische Leistungen zur Früherkennung und Frühförderung verankert worden. Diese sollen durch interdisziplinäre Frühförderstellen erbracht werden. Schon heute arbeiten Sprachheilpädagogen selbstverständlich in Frühfördereinrichtung. Es ist aufgrund der neuen Gesetzeslage aber zu erwarten, dass eine Ausweitung und Umstrukturierung der Frühförderung stattfinden wird. Die Frühförderstellen sind verpflichtet, die notwendigen Fachkräfte zur Verfügung zu stellen, um als Leistungserbringer anerkannt zu werden. Dies kann durch festangestellte Mitarbeiter gewährleistet werden, aber auch durch eine Kooperation mit freiberuflich tätigen Therapeuten bzw. kassenzugelassenen Praxen.

Problemfelder und Abgrenzung zu anderen Leistungsansprüchen

Die Leistungspflicht der Krankenkassen wird grundsätzlich nur durch eine ärztliche Verordnung ausgelöst. Eigenständige Leistungen im Sinne des § 30 Abs. 2 SGB IX sind leistungsrechtlich nicht im SGB V erfasst. Das SGB V ist jedoch für die Leistungspflicht der Krankenkassen maßgeblich. Ebenso

besteht kein originärer Anspruch der Versicherten im SGB V auf heilpädagogische Leistungen, denn dabei handelt es sich primär um eine Leistung der Jugend- und Sozialhilfe. Gleichwohl sind die Krankenkassen verpflichtet, bei der Gewährung von Leistungen zur medizinischen Rehabilitation das neue SGB IX zu beachten. Daraus folgt wiederum, dass die gesetzlich geforderten interdisziplinären Frühfördereinrichtungen nicht bei der Leistungsgewährung durch die Krankenkassen übergangen werden dürfen. Im Ergebnis ist die Frage der Finanzierung einer leistungsträgerübergreifenden Komplexleistungen Frühförderung nicht geklärt. Alle Rehabilitationsträger werden hier nach Lösungen für die Finanzierung suchen müssen. Gespräche zwischen den beteiligten Trägern sind seit Monaten im Gange. Weiterer Klärungsbedarf besteht auch bei der Zulassung von Leistungserbringern (Frühfördereinrichtungen).

Soweit diese medizinische Leistungen i.S.v § 26 SGB IX erbringen, müsste eine Ergänzung im SGB V vorgenommen werden. Bisher ist die Leistungsbeziehung zwischen Frühfördereinrichtungen und Krankenkassen nicht gesetzlich geregelt.

Der gesetzgeberische Wille bei der Schaffung des SGB IX war es jedoch, dass der Versicherte u.a. Geldleistungen in Form eines persönlichen Budgets zur medizinischen Rehabilitation beanspruchen kann. Es ist aber nicht vorstellbar, dass persönliche Budgets für die Versicherten bereitgestellt werden, ohne das die Leistungsbeziehung zu den Empfängern der Gelder gesetzlich geregelt ist. Erst die Lösung dieser Probleme wird zukünftig über den Erfolg oder Misserfolg des neuen Gesetzeswerks entscheiden.

Kooperation von dbl und dbs

Von Claudia *Iven*

Im April 2002 haben die Vorstände des Deutschen Bundesverbandes für Logopädie (dbl) und des Deutschen Bundesverbandes der Sprachheilpädagogen (dbs) eine Vereinbarung zur zukünftigen Zusammenarbeit verabschiedet. Ziel dieser Vereinbarung ist die Bündelung von berufs- und gesundheitspolitischen Aktivitäten. Die hier dokumentierte Zusammenarbeit hat sich bereits in der Erstellung gemeinsamer Ausbildungs- und Berufsprofile, aber auch bei gemeinsamen Verhandlungen mit Kostenträgern gezeigt. Sie soll nicht nur nach außen wirken, sondern auch die Verbandsmitglieder einander näher bringen, indem sie sich besser kennen lernen, über die Belange des anderen Verbandes und der anderen Berufsgruppe informiert werden und gemeinsame Aktivitäten entfalten können.
Am 03.10.02 hat sich in Halle a.d. Saale zu diesem Zweck eine Arbeitsgemeinschaft gebildet, die solche Kooperationsprojekte entwickeln und umsetzen soll. Dieser AG gehören an:
für den dbl: Prof Dr. Ulla *Beushausen*, Hildesheim, Patricia *Sandrieser*, Düsseldorf, Prof Dr. Jürgen *Tesak*, Idstein
für den dbs: Prof. Dr. Detlef *Hansen*, Würzburg, Dr. Claudia *Iven*, Köln (Vorsitzende der AG), PD Dr. Ernst *de Langen*, Passau.

Wir werden Sie über die Projekte der AG auf dem Laufenden halten.

dbs für Arbeitnehmer

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

www.dbs-ev.de/arbeitnehmer

dbs-Fortbildungen

Von Claudia *Iven*

Das Fortbildungsjahr hat begonnen und der dbs freut sich, erneut ein umfangreiches Angebot von Seminaren im gesamten Bundesgebiet machen zu können. Im März und April finden folgende Veranstaltungen statt:

07./08.03.03, Köln
Die frühen Phasen des Schriftspracherwerbs: Entwicklung, Diagnostik und Frühförderung
Dr. Martin *Sassenroth* führt in die entwicklungstheoretischen Grundlagen des Schriftspracherwerbs ein und leitet zur Erfassung und Therapie bei Schriftspracherwerbsstörungen an.

14./15.03.03, Halle/Saale
Erworbene Störungen der Schriftsprache
PD Dr. Ernst *de Langen* erläutert die neuropsychologischen und neuro-anatomischen Grundlagen der bei Aphasien oft gestörten Lese- und Schreibprozesse. Er leitet zur neurolinguistischen Diagnostik und Therapieplanung an.

27./28.03.03, Dortmund
Grundlagen der Stimmtherapie nach dem Konzept Schlaffhorst-Andersen
Margarete *Saatweber* führt praxisorientiert in die Übungen und Methoden des Schlaffhorst-Andersen-Konzepts bei allen Formen von Stimmstörungen ein.

28.03.03, Köln
Interdisziplinäre sprachheilpädagogische und kieferorthopädische Diagnose und Therapie neuromuskulär bedingter Dysgnathien
Gernot *Heine* erläutert aus kieferorthopädischer Sicht die Diagnostik bei Kindern ab 3 Jahren und stellt ein interdisziplinäres Therapiekonzept vor.

28./29.03.03, Bremen
Modifikations- und Desensibilisierungstechniken: Non-Avoidance-Therapie bei Erwachsenen und Jugendlichen
Hartmut *Zückner* stellt das Van-Riper-Konzept und das SSMP nach Breitenfeldt et al. vor und führt in die Methoden und Übungsformen dieser Stottertherapien ein.

05./06.04.03, Düsseldorf
„Hands on" – Körperarbeit in der Stimmtherapie
Petra *Simon* zeigt die Bedeutung der Körperarbeit in der Stimmtherapie auf und erarbeitet Methoden der Wahrnehmung und Förderung bei Stimmstörungen.

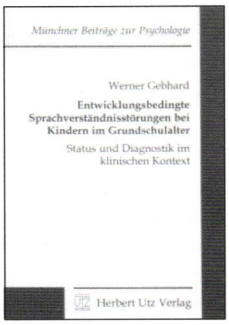
25./26.04.03, Dortmund
Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und Rechtschreibschwächen
Angelika *Schindler* vermittelt Grund-

kenntnisse des Schriftspracherwerbs und stellt vielfältige Methoden und Medien der Diagnose und Förderung vor.

Weitere Informationen, Anmeldeunterlagen und das Gesamt-Programm für 2003 erhalten Sie in der dbs-Geschäftsstelle (Adresse: 2. Umschlagseite dieses Heftes).

Immer erreichbar:
www.dbs-ev.de

Medien



Werner Gebhard: Entwicklungsbedingte Sprachverständnisstörungen bei Kindern im Grundschulalter. Status und Diagnostik im klinischen Kontext. Münchner Beiträge zur Psychologie, München: Herbert Utz Verlag 2001, 282 Seiten, 40,00 Euro (ISBN 3-89675-867-5).

Das vorliegende Buch ist ein außerordentlich wichtiger und innovativer Beitrag zu den Problemen kindlicher Störungen der Sprachentwicklung, da es ein hierzulande noch weitgehend vernachlässigtes Thema in Angriff nimmt. Dass Sprachentwicklungsstörungen in einem bedeutsamen Ausmaß mit Sprachverständnisstörungen einhergehen bzw. von diesen bedingt werden, ist in seiner Tragweite und in seinen Konsequenzen noch nicht ausreichend zum Thema sprachtherapeutischer Fachkreise geworden. Das Ambulanzteam der renommierten *Heckscher Klinik* für Kinder und Jugendpsychiatrie in München-Solln stellt hier eine bemerkenswerte Ausnahme dar, da seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter schon mehrfach mit Impuls gebenden Beiträgen zur Dringlichkeit dieses Problems und Fragen seiner sachgerechten Diagnostik hervorgetreten sind. *Gebhard* ist sowohl auf Grund seiner doppelten Ausbildung als Hörgeschädigten- und Sprachbehindertenpädagoge sowie nach Erwerb der akademischen Grade M.A. und Dr. phil. in Sprechwissenschaft und Psycholinguistik für eine umfassende Aufarbeitung des Themas besonders prädestiniert, zumal er auch über reichhaltige therapeutische Erfahrung aus langjähriger Tätigkeit als klinischer Linguist an der *Heckscher Klinik* verfügt.

Das Buch beruht auf *Gebhard*s Dissertation. Diese Tatsache sollte jedoch keinen Leser zu der irrigen Annahme verleiten, sie begegneten womöglich einem trockenen, schwer zugänglichen Text, der sich mehr seiner akademischen Zielsetzung als den konkreten Zusammenhängen der Sachverhalte und den Bedürfnissen potenzieller Leser verpflichtet weiß. Das Gegenteil ist der Fall. Es war das erklärte Ziel des Verfassers, seine Einsichten und Ergebnisse kommunikativ zu vermitteln, d.h. „den Text für den Leser verständlich und interessant zu gestalten". Es kann vorweg festgestellt werden, dass ihm dies in vorbildlicher Weise gelungen ist, sowohl hinsichtlich der sachlogisch strukturierten Übersichtlichkeit des Gesamtaufbaus als auch des schnörkellos-zupackenden Stils der Formulierung. Bei aller differenzierten Sichtweise und stringenten Sachlichkeit versteht es *Gebhard*, seine Überlegungen auf den Punkt zu bringen, ohne in eine dogmatische Tonart zu verfallen. Kurz: Das Buch kann für jeden interessierten Leser zur anregenden und Gewinn bringenden Lektüre werden, selbst wenn er noch nicht vertieft in die Hintergründe von Sprachverständnis und Sprachverständnisstörungen von Kindern eingearbeitet ist.

Die ersten sechs Kapitel schaffen eine weit gespannte und facettenreiche Grundlegung der Thematik. *Gebhard* setzt sich zunächst mit dem Begriff des Sprachverständnisses auseinander, der erheblich mehr umfasst und schwieriger einzugrenzen ist, als nach einem Alltagsverständnis zu erwarten wäre. Kommunikationswissenschaftliche und sprachphilosophische Aspekte kommen hier ebenso zur Sprache wie psycholinguistische Modellvorstellungen unterschiedlichen Typs. *Gebhard* konzentriert sich bei letzteren auf exemplarische Versionen serieller und interaktiver bzw. inkrementeller „Modellfamilien", wobei er deren Grundlagen sowie die Möglichkeiten und Grenzen ihres Erklärungswerts knapp und klar herausarbeitet. Die Notwendigkeit, dabei selektiv vorgehen zu müssen, wurde konstruktiv umgesetzt. Anschließend geht es in die Details der Sprachverständnisprozesse und ihrer Störungen auf verschiedenen Ebenen der Sprachverarbeitung, vom Wortverständnis über das Verständnis grammatischer Einheiten und Strukturen bis hin zur pragmatischen Rezeption. Unter anderem werden sehr aktuelle Aspekte wie kindliche Verstehensstrategien, das Schlussfolgern von impliziter Information und das Reflektieren des eigenen Verstehens angeschnitten. Vorhandenes Wissen wird hier in einer klarsichtigen Weise zusammengefasst und bewertet, so dass die Vielseitigkeit der Verflochtenheit von ablaufenden Prozessen deutlich wird. Ferner werden begleitende Faktoren dargestellt, die wesentlichen Einfluss auf das Sprachverständnis ausüben (z.B. Gedächtnis, Zeitverarbeitung, Aufmerksamkeit). Die zur Erfassung der Zusammenhänge erforderlichen terminologischen und theoretischen Hintergründe werden geklärt, so dass alle Abschnitte dieser Ausführungen mit klarem Blick für das Wesentliche aufbereitete Information bieten.

Nach einer Diskussion erworbener Störungen des Sprachverständnisses wird die rezeptive Sprachstörung als Entwicklungsstörung im Sinne des Klassifikationsschemas der Weltgesundheitsorganisation (ICD-10) charakterisiert und näher eingegrenzt. Gebhard wirft in diesem Zusammenhang die Frage auf, wie der Stellenwert der entwicklungsbedingten rezeptiven Sprachstörung sowohl im fachwissenschaftlichen Zusammenhang als auch im Hinblick auf die klinische Praxis zu

bewerten sei. Er kommt folgerichtig nicht umhin, eine Vernachlässigung des Problems zu konstatieren, die sich z.B. in einer kurzen und wenig differenzierten Behandlung in der Fachliteratur niederschlägt. Insgesamt gesehen wird dies der Bedeutung dieses prognostisch ungünstigen Störungsbilds nicht gerecht. Es ist daher berechtigt, von der Notwendigkeit einer „rezeptiven Wende" zu sprechen. Um dies zu belegen, wendet sich *Gebhard* in einem ersten empirischen Teil der bisher weitgehend unbeantworteten Frage nach der Prävalenz rezeptiver Sprachstörungen zu. Er wertet das von mehreren Untersuchern über einen Zeitraum von 18 Jahren erhobene Datenmaterial eines Patientengutes von 737 Kindern aus. Da in diesem Zeitraum eine zunehmend verfeinerte Diagnostik verwendet wurde, lässt sich ein Anstieg rezeptiver Störungen insgesamt feststellen, der sich schließlich bei etwa 50-60% einpendelt. Mit steigendem Alter der Kinder nimmt die Anzahl rezeptiver Störungen zwar ab, allerdings weniger deutlich als die expressiven Störungen. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass Gebhard auch eine zahlenmäßig bedeutende Gruppe von Kindern fand, bei denen expressive Sprachstörungen nicht mit rezeptiven Problemen einhergingen.

Ab dem 8. Kapitel wendet sich *Gebhard* den Fragen der Diagnostik entwicklungsbedingter Sprachverständnisstörungen zu, die im Zentrum der folgenden empirischen Teile seiner Arbeit stehen. Zunächst werden hinsichtlich verschiedener Ebenen des Verständnisses die methodischen Möglichkeiten und Probleme simultaner und sukzessiver Untersuchungsmethoden, informeller Überprüfungsverfahren sowie einer standardisierten Testdiagnostik differenziert dargestellt und bewertet. Insbesondere die Verfahren, die in den weiteren quantitativen und qualitativen Analysen der Arbeit eine Rolle spielen, werden konzentriert charakterisiert. Dies trifft vor allem für den *Heidelberger Sprachentwicklungstest-Verstehen sprachlicher Strukturen (HSET-VS) –, den Logopädischen Sprachverständnistest-Ausagieren (LSVT-A)* und den *Psycholinguistischen Sprachverständnis- und Sprachentwicklungstest-Ausagieren* (PSST-A) zu. Diese Verfahren wurden von *Gebhard* hinsichtlich ihrer Eignung evaluiert, unter sprachunauffälligen Grundschülern in solche mit über, in oder unter der Norm liegenden Sprachverständnisleistungen zu differenzieren und damit zur Diagnostik im Altersbereich 7 bis 9 beitragen zu können. Dabei erwiesen sich der HSET-VS und seine „vorläufige" Normierung besser als ihr Ruf. Die Ergebnisse der Versuchsgruppen konnten die der Normierungsgruppen bestätigen. Der LSVT-A erwies sich auf Grund problematischer Normierung als zu leicht, kann aber bei qualitativer Auswertung durch trennscharfe Items zu einem diagnostischen Gesamtbild beitragen. Der PSST-A dagegen weist Mängel der Testkonstruktion auf.

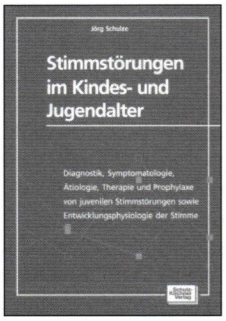
Die erwähnten Verfahren sind aber für die Bedürfnisse der klinischen Praxis noch zu eingeschränkt, da sie nur das Satzverständnis erfassen. In Ermangelung geeigneter Prüfinstrumente für das Textverständnis, wurden an der Heckscher Klinik Erfahrungen mit einem relativ einfach zu handhabenden Verfahren, der Mäusegeschichte (vgl. *Die Sprachheilarbeit,* 46, 3, 2001, 122) gemacht, nach deren Vortrag von den Kindern eine Reihe von Fragen zu beantworten sind. Dadurch werden verschiedene Grade des Verständnisses des Texts erfasst. Auf Grund einer sorgfältigen Evaluation bei Erwachsenen und Grundschulkindern erwies sich das Verfahren als gut geeignet, schwächere Kinder, die einer entsprechenden Förderung bedürfen, zu differenzieren. Wie *Gebhard* nachdrücklich verdeutlicht, erfordert dabei die quantitative Leistungseinschätzung unbedingt eine Ergänzung durch eine qualitativ-inhaltlich orientierte Bewertung, die auch die unterschiedliche Tiefe der Verstehensprozesse berücksichtigt. Durch die Berechnung von Grenzwerten und Schwierigkeitsindizes werden zudem Orientierungskriterien zugänglich gemacht, die es ermöglichen, zu bestimmen, ob ein Proband zu den 15 % der Schwächsten seiner Altersgruppe gehört. Das „informelle" Verfahren erhält so eine gewisse Eichung und stellt zweifellos eine wesentliche Bereicherung des diagnostischen Repertoires rezeptiver Fähigkeiten dar. Am Rande sei erwähnt, dass *Gebhard* im gesamten Buch die jeweils verwendeten statistischen Methoden so weit erläutert und begründet, dass sie nachvollziehbar werden.

Das wichtige 11. Kapitel präsentiert eine differenzierte aufgabenbezogene Analyse und Diskussion des gesamten Datenmaterials aus den Untersuchungen der Grundschulgruppen wie auch der von *Gebhard* diagnostizierten sprachgestörten Kinder aus der Heckscher Klinik. Darin sind auch Prüfungen des Kurzzeitgedächtnisses und Lehrerurteile zum Sprachverständnis eingeschlossen. Insbesondere wurden Interkorrelationen zwischen den einzelnen Maßzahlen errechnet. Diese wie auch die Leistungsprofile ausgewählter Kinder zeigen, dass es zwar Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen unterschiedlicher Testungen gibt, dass diese aber relativ schwach und individuell unterschiedlich ausfallen können. Dies belegt die Tatsache, dass „Sprachverständnis" ein Deckelbegriff ist für einen Komplex verschiedener Teilfähigkeiten, die z. T. auch unabhängig voneinander operieren können (z.B. das prognostisch günstigere Textverständnis vom strukturellen Satzverständnis). *Gebhard* empfiehlt zu Recht, „dass Sprachverständnisdiagnostik niemals ausschließlich auf das Durchführen eines Verfahrens abstellen soll, da dem Konglomerat „Sprachverständnisstörung" so nicht valide beizukommen ist" (237). Die Arbeit schließt mit drei skizzenhaften Beispielen konkreter Diagnosefindung sowie einer thesenartigen Zusammenfassung der Hauptergebnisse.

Im Ganzen gesehen stellt das Buch in theoretischer, empirischer und praktischer Hinsicht eine Bereicherung dar. Das Konzept der Sprachverständnisstörung, zu dem manche Forschungsprojekte über Sprachentwicklungsstörungen selbst nach Jahren zu keinen substanziellen Aussagen kamen, wird ganz entscheidend ausdifferenziert und erhellt. Überdies ist das Buch nützlich.

Wer sich mit seinem Inhalt auseinandergesetzt hat, gewinnt eine Sensibilität für das Problem, die zu neuen Erfahrungen führt, oder erhält vielseitige Anregungen für die Reflexion und Erweiterung der diagnostischen Praxis. Man merkt dem Buch deutlich an, dass es nicht von einem Schreibtischtäter, sondern von einem zwar wissenschaftlich beschlagenen, aber voll in der konkreten sprachtherapeutischen Arbeit engagierten Verfasser stammt. Es wird dadurch noch überzeugender. Für das Studium der Sprachheilpädagogik wird das Buch zu einer wichtigen Arbeitsgrundlage werden. Für wissenschaftlich Arbeitende auf dem Gebiet der Sprachverständnisstörungen wird das Buch eine unverzichtbare Referenzgrundlage bilden. Aber auch in der praktischen Arbeit Tätige werden es mit Genuss und Gewinn lesen. Es wird ihnen helfen, manche Probleme in neuem Licht zu sehen und Lösungsmöglichkeiten auf die eigene Arbeit zu übertragen. Ich empfehle das Buch allen, die mit gestörter Sprachentwicklung zu tun haben mit besonderem Nachdruck.

Friedrich Michael Dannenbauer



Jörg Schulze: Stimmstörungen im Kindes- und Jugendalter. Diagnostik, Symptomatologie, Ätiologie, Therapie und Prophylaxe von juvenilen Stimmstörungen sowie Entwicklungsphysiologie der Stimme.
Schulz-Kirchner Verlag Idstein 2002. 247 Seiten. 31 Euro
(Das Buch ist bereits in der 2. Auflage erschienen.)

Das vorliegende Buch stellt die Spezifik von Stimmentwicklung und -prophylaxe, von Stimmstörungen und deren Therapie im Kindes- und Jugendalter aus einer umfassenden, nämlich humanen, wissenschaftlichen und ökonomischen Sichtweise dar. Es dient der wichtigen Vervollständigung bisheriger in diesem Fachbereich erschienener Publikationen.

Ergebnisse von Stimmuntersuchungen belegen, dass ca. 20-30 % der Kinder und Jugendlichen in Deutschland Stimmstörungen aufweisen. Auf die Frage, ob und in welcher Weise die *Wirksamkeit und Effektivität von Stimmtherapien* in diesem Altersbereich *noch verbessert* werden kann, gibt der Autor in seinem Buch ausreichend Antwort.

Anhand eigener interdisziplinär angelegter Untersuchungen zur Ätiologie weist er nach, dass vor allem psychosoziale, habituelle und umweltbedingte Faktoren zur Entstehung von Stimmstörungen beitragen. Da sich Persönlichkeits- und Stimmentwicklung der Kinder und Jugendlichen vorwiegend in der Familie, in Kindereinrichtungen und in der Schule vollziehen, wird deutlich, welche Verantwortung sich daraus für Eltern, Ärzte, Erzieher und Pädagogen ergibt:

1. Zur Verhütung von allgemeinen gesundheits- und stimmschädigenden Einflüssen beizutragen und
2. die Realisierung von Stimmhygienemaßnahmen ernst zu nehmen.

Konkrete Hinweise zur *Prävention* gibt der Autor für jede physiologische Stimmentwicklungsphase (vom Säuglingsschrei bis zur Mutation) sowie im Kapitel *Prophylaxe*.

Bei bereits bestehender Stimmstörungsgefährdung bzw. Störung ist die *rechtzeitige Erfassung* dieser von großer Bedeutung. Untersuchungen zeigen, dass die Fähigkeit zum sicheren Erkennen von Stimmstörungsgefährdungen und Störungen bei den meisten Kontaktpersonen von Kindern und Jugendlichen praktisch noch nicht ausreichend ausgebildet ist. Es wird diesbezüglich auf verschiedene Hilfen (z.B. Lehrtonbänder für weitere Aufklärungsarbeit bei Eltern, medizinischem Fachpersonal, Pädagogen und für die Ausbildung von Studenten) verwiesen.

Das Buch stellt *die wichtigsten Stimmstörungen bei Kindern und Jugendlichen* durch Begriffsbestimmung, Erscheinungsbild, Ursachen und Therapiemöglichkeiten übersichtlich dar. Besonders informativ sind die in fast jedes Kapitel des Buches eingearbeiteten Bezüge zu wissenswerten Forschungsergebnissen verschiedener Autoren, stets mit genauer Quellenangabe versehen. In den letzten Jahrzehnten gewinnt die Auffassung, dass eine Behandlung juveniler Stimmstörungen möglichst frühzeitig erfolgen sollte, an Bedeutung.

Der Autor zeigt mit seinem *Konzept zur mehrdimensionalen Stimmtherapie,* wie Therapiemethoden bereits für Kinder (ihrem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechend) aufbereitet werden können, welche physiologischen Aspekte der Stimmentwicklung zu beachten sind und welche weiteren psychosozialen Faktoren berücksichtigt werden sollten.

Der Leser erfährt wesentliche Details über Ziele, Inhalt und organisatorische Gestaltung der Stimmtherapie (z.B. diagnostische Bausteine, Maßnahmen vor Beginn der Therapie, die Bestandteile der Stimmtherapie sowie spezielle phonopädische Übungen).

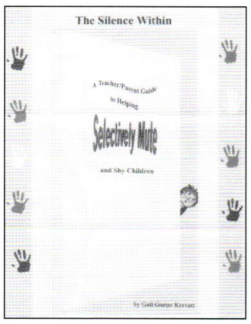
Alle praktischen Übungen werden mit kurzer Einführung, die über Ziele und Wirkungen informiert und ggf. Durchführungshinweise enthält, eingeleitet. Neben bekannten stimmtherapeutischen Maßnahmen findet man auch ausgewählte, mit weiterführender Literaturangabe versehene Übungen u.a. für die Bereiche:

- Regulierung psychischer und muskulärer Spannungszustände,
- rhythmisch-melodische Differenzierungsfähigkeit,
- analytisches Hören,
- Kommunikationsverhaltenstraining.

Dem Autor des vorliegenden Buches gelingt es, dem Leser *wichtiges Basiswissen* sowie ein präzises methodisches Konzept zur noch wirksameren

Gestaltung der *Prophylaxe und Therapie juveniler Stimmstörungen* zu vermitteln. Außerdem gibt er wertvolle Anregungen für künftig noch notwendigen Handlungsbedarf an alle diejenigen Personen, welche sich mit Verantwortung und Interesse an der Entwicklung und Gesunderhaltung der Stimme von Kindern und Jugendlichen aktiv beteiligen möchten.

Sabine Badstübner



Gail Kervatt: The Silence Within. A study based on how one child learned to overcome his silence. Oak Ridge/N. J. 2001, 65 S., 21.95 $ (zuzügl. 6 $ für Versand und Verpackung). Bezugsadresse: www.selective-mutism.com

Erfreulicherweise hat die Zahl der deutschsprachigen Veröffentlichungen zum selektiven Mutismus in den letzten zehn Jahren zugenommen. Die meisten Publikationen erscheinen jedoch nach wie vor auf Englisch und sind für Praktiker oftmals nur mit großem Aufwand zu beschaffen, weil sie in Zeitschriften erscheinen, die längst nicht jedem ohne weiteres zugänglich sind. Die hier vorgestellte Studie sprengt nun den Rahmen eines Zeitschriftenaufsatzes ganz erheblich: Gail *Kervatt*, Lehrerin und Spezialistin für Kinder mit Leseschwierigkeiten in einer öffentlichen Schule in New Jersey, wurde eines Tages mit Nick konfrontiert, einem Jungen mit selektivem Mutismus. Sie sah darin eine echte Herausforderung und entschloss sich, ihre Erfahrungen in der Arbeit mit dem sechsjährigen Jungen niederzuschreiben und die Aufzeichnungen über das Internet (und damit leicht) einem breiten Leserkreis zugänglich zu machen.

Kervatts Bericht ist in erster Linie von praktischem Interesse. Die Autorin beschreibt mit Akribie die von Woche zu Woche sich verändernden Ziele der fördernden Arbeit mit Nick. Sehr deutlich merkt man die für Berichte aus den USA typische verhaltenstherapeutische Orientierung, sehr deutlich merkt man aber auch, wie *Kervatt* das Kind in den Prozess der Zielbestimmung und -evaluation mit einbezieht. Die Arbeit wird also zunehmend zu einer kognitiven Verhaltensmodifikation. Das Beeindruckende daran ist in meinen Augen, dass es sich hier nicht um eine klinische Studie handelt, sondern dass die Arbeit unter den ganz realen Bedingungen des Schulalltags stattfindet. Sehr anschaulich werden die Möglichkeiten des variablen Umgangs mit verschiedenen Stimuli geschildert. Letztlich bewährt sich eine ganze Reihe ureigenster pädagogischer Methoden (wenn Nick etwa ein Handpuppenspiel einstudiert oder anfängt, kurze Gedichte und Lieder zu singen bzw. zu sprechen). Überdies ist es die empathische Beziehung zwischen *Kervatt* und dem Kind, die erheblich zur Effektivität der Maßnahme beiträgt.

The Silence Within ist eine Einzelfallstudie. Das bedeutet, dass die Leser die Arbeit mit Nick – und vor allem den Erfolg dieser Arbeit – nicht notwendig auf ihre persönlichen Bedingungen übertragen können. Auch erfahren sie wenig über den familiären Hintergrund des Jungen und über den Einbezug des Umfeldes in die Arbeit. Wenn sie aber nachvollziehen möchten, dass ein Kind mit selektivem Mutismus bei uneingeschränktem Engagement der Förderlehrerin in einem regulären Schulsetting im Prinzip adäquat gefördert werden kann, finden sie in *Kervatts* Bericht eine interessante Ideenquelle.

Reiner Bahr

Persönliches

Bundesverdienstkreuz an Dr. phil. Geert Lotzmann, Heidelberg

Am 29. Mai 2002 erhielt Geert *Lotzmann* aus den Händen von Beate *Weber*, der Heidelberger Oberbürgermeisterin, die selbst eine Schülerin des Jubilars war, das Bundesverdienstkreuz für seine langjährigen Verdienste als Leiter des Fachgebietes Sprechwissenschaft und Sprecherziehung an der Universität Heidelberg und die Ausrichtung der Inzigkofener Gespräche, einer interdisziplinären Fachtagung, über mehr als drei Jahrzehnte.

Im altehrwürdigen Ratssaal der Stadt Heidelberg trafen sich zu diesem Anlass viele ehemalige „Inzigkofener/innen" und eine grössere Delegation von Kolleg(inn)en der Universität Halle-Wittenberg, aus dessen ruhmreicher Sprecherzieherschule um Richard *Wittsack* und Hans *Krech* Geert *Lotzmann* stammt.

„Vom Stotterer zum Sprechwissenschaftler" so betitelt die Rhein-Neckar-Zeitung Heidelberg in der Ausgabe Nr. 123/2002 einen Artikel über die Preisverleihung: „Etwas zu denken, aber es nicht artikulieren zu können: Dr. Geert *Lotzmann* weiß, wie das ist. Der Sprechwissenschaftler, Sprecherzieher und Logopäde war in jungen Jahren selbst ein 'Stotterer', wie er bei der Verleihung des Bundesverdienstkreuzes im Rathaus bekannte. Die Sprachstörung, die in der Schule zu schlechten mündlichen Leistungen führte, hat er seiner Schilderung nach schließlich durch Auswendiglernen von Gedichten und Monologen in den Griff bekommen. Mehr noch: Sie war Schlüsselerlebnis für seine Berufswahl".

Dem Schreiber dieser Zeilen, der selbst Student des Jubilars war, hat Geert *Lotzmann* persönlich berichtet, dass er seinen sächsischen Dialekt wegen des Stotterns über viele Jahrzehnte regelrecht versteckt und alles daran gesetzt habe, ein akzentfreies Hochdeutsch zu

sprechen. Nur einmal hat Geert *Lotzmann* diesen „sächsischen Schatz preisgegeben", als er in Inzigkofen den „Schischypfusch – oder der Kellner meines Onkels" von Wolfgang *Borchert* mit seinem sächsischen Heimatdialekt meisterhaft rezitierte.

Herr Dr. phil. Geert *Lotzmann* hat mit dieser Preisverleihung nun erst die adäquate und gerechte Würdigung, Anerkennung und Auszeichnung für sein wissenschaftliches und berufliches Lebenswerk erhalten.

Herzlichen Glückwunsch!
Dieter Kroppenberg

Dr. phil. Volkmar *Clausnitzer* Professor

Einer unserer langjährigen Autoren wurde vor einiger Zeit von der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart für seine Verdienste um den Aufbau des Lehrgebietes „Therapie von Kommunikationsstörungen" an der Hochschule und sein therapeutisches und fachpublizistisches Lebenswerk mit dem Titel eines Honorarprofessors geehrt. Expressis verbis wurde seine Bedeutung für die Durchsetzung und wissenschaftliche Begründung der myofunktionellen Therapie in Deutschland, die er gemeinsam mit seiner Frau Dr. med. dent. Renate *Clausnitzer* geleistet hat, hervorgehoben.

Wir gratulieren Prof. Dr. Volkmar *Clausnitzer* zu dessen Ehrung sehr herzlich und wünschen dem diplomierten Sprechwissenschaftler, Klinischen Sprechwissenschaftler und Logopäden auch weiterhin viel Schaffenskraft für seine therapeutischen, lehrenden und publizistischen Tätigkeiten.

Walter Trenschel

Termine

Gesamtübersicht 2003 der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen des SBBZ Coburg

sind zu erhalten bei:

Sprachtherapeutisches Beratungs- und Behandlungszentrum
Schloß Hohenfels
96450 Coburg

Tel.: (0 95 61) 23 51 - 0
Fax: (0 95 61) 23 51 34
e-mail: logopaedie@medau-schule.de
http://www.medau-schule.de

Themen sind u.a.: Computergestützte Aphasietherapie; kindliche Hörstörungen; M. Parkinson; Stottern; Sprachentwicklungsstörungen; Auditive Wahrnehmungsstörungen; Mutismus.

„HÖREN und ZUHÖREN in der Sprachheilpädagogik"

3. Märztagung des Sprachtherapeutischen Ambulatoriums der Universität Dortmund am 14. März 2003
HÖREN und ZUHÖREN haben Gemeinsamkeiten und sind doch sehr unterschiedlich. Das eine braucht das andere und jedes ist auch für sich. Beides wird in der Sprachheilpädagogik als wichtiger Zugang zur Therapie und Begleitung angesehen und doch manchmal „nur" mitbedacht oder vorausgesetzt.

Wir möchten Ihnen einige Bereiche der unerHörten, klanglichen und sprachlichen Vielfalt praktisch und theoretisch erschließen. Denn das Thema verdient es, nicht unerHört zu bleiben.

Weitere Informationen gibt das
Zentrum für Weiterbildung
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund
Tel.: 0231/755-2164
Fax: 0231/755-2982
zfw@pop.uni-dortmund.de

Aufruf an Referentinnen und Referenten, Workshopleiterinnen und -leiter für dgs-Kongress 2004

Die Landesgruppe Baden-Württemberg bittet um Angebote für Referate und/oder Workshops zum Kongress 2004 in Heidelberg mit dem Thema:

Werkstatt Sprachheilpädagogik

Erwünscht sind Beiträge aus Wissenschaft und Praxis zum gesamten Themenbereich Sprachheilpädagogik, auch Projekte aus den Bereichen Kommunikation, Coaching u. Persönlichkeitsstärkung/-bildung. Willkommen sind ebenso Angebote aus der laufenden wissenschaftlichen oder praktischen Arbeit. Wir wollen auch bisher unbekannten Referentinnen/Referenten Mut machen, ihre Arbeit einer breiteren Öffentlichkeit darzustellen. (s. Auf ein Wort, S. 2 f. dieser Ausgabe).

Im Tagungsraster sind Vorlesungen/Workshops von ca. 60 Min. bis mehrere Stunden möglich. Die Veranstaltungen sollen nach Möglichkeit direkt aufeinanderfolgend (mit einer Pause) wiederholt werden.

Wir bitten um Zusendung von Themen, Zeitumfang und inhaltlicher Kurzdarstellung an folgende Adresse:

Birgit Traub
Schillerstr. 7
74072 Heilbronn
Fax: 07131-56 24 75
E-Mail: birgit.traub@t-online.de

Fortbildungsangebote dgs-Landesgruppe Westfalen-Lippe

Ende November letzten Jahres ist das Fortbildungsangebot 2003 der Landesgruppe erschienen und erfreut sich reger Nachfrage. Auf dem Programm stehen u. a. Themen wie

- „Einführung in die systemische Gesprächsführung" (P. *Krome*)
- „... wie fange ich an? Unterstützte Kommunikation in der Praxis" (K. *Schönbach* / M. *Thiemann*)
- „Fluency-shaping-Techniken als zusätzliche Angebote in der Stottertherapie" (G. *Thum*)
- „Orofaziale Störungen bei Kindern – Diagnostik und Therapie in der Frühförderung" (M. *Jäcklein* / I. *Barthelme*)

aber auch etwas aus dem üblichen Rahmen fallende Angebote wie ein

- Workshop"Selbst-Coaching"

oder ein Seminar zum Thema

- „Zusammenarbeit professionell gestalten – Einführung in die kooperative Projektarbeit".

Eine vollständige Programminformation ist erhältlich über das „doppelpunkt" Fortbildungsinstitut für Sprachheilpädagogik c/o Gabriele *Frontzek*, Prof.-Haindorf-Straße 17, 59063 Hamm, Fax: 02381-598955, Email: gf.hamm@dgs-doppelpunkt.de oder im Internet unter www.dgs-doppelpunkt.de auf der Homepage des Fortbildungsinstitutes. Dort finden sich zusätzlich zwei interessante Seminarangebote aus dem EDV-Bereich:

- „Erstellung von Webseiten – Homepagegestaltung für Einrichtung und Praxis"
- „Internet-Kompass"

die „doppelpunkt" in Zusammenarbeit mit dem Medienzentrum Hamm durchführt.

Einen Höhepunkt der diesjährigen Fortbildungsarbeit der Landesgruppe WL wird am 20. September 2003 (Weltkindertag) der inzwischen 4. „Tag der Sprachheilpädagogik" im ÖKO-Zentrum NRW in Hamm bilden. Er steht diesmal unter dem Motto „Sprache für alle!" und ist eingebettet in die vielfältigen Aktionen zum „Europäischen Jahr der Menschen mit Behinderungen" der Stadt Hamm. Erste Informationen zur Tagungsveranstaltung finden sich bereits im Internet unter www.sprache-fuer-alle.de. Ein detailliertes Programmheft wird ab Mitte des Jahres unter o.g. Adresse zu erhalten sein – bereits jetzt ist es jedoch möglich, sich dort (oder online) in eine entsprechende Versandliste eintragen zu lassen (Mitglieder der LG Westfalen-Lippe erhalten das Programmheft automatisch per Post).

1. Hallesche Gespräche

„Ein Leben mit Aphasie"

Zeit: 22.3.2003, 10.00 – 17.00 Uhr

Ort: Martin-Luther-Universität, Melanchthonianum

Thema: Gemeinsame Fachtagung (hauptsächlich Workshops)

Teilnehmer: Aphasiker und Angehörige, Ärzte und Therapeuten, Studenten

Anfragen: Edelgard *Mähl*, Kurt-Kittelmann-Str. 74, 06246 Delitz am Berge, Tel.: 0345/8048887, 0345/6130819.

9. Münchner kinder- und jugendpsychiatrisches Frühjahrssymposium über Entwicklungsstörungen am 10.5.2003

Programm:

Moderation W. *v. Suchodoletz*

9.30 Begrüßung und Einleitung

9.45 Risiken und protektive Faktoren in der Entwicklung
B. *Meyer-Probst* (Rostock)

10.25 Zur Entwicklungsprognose von Schrei-Babies
H. *Wurmser* (München)

11.00 Pause

11.30 Wie entwickeln sich Kinder mit motorischen Störungen?
H. *Bode* (Ulm)

12.10 Autistische Störungen im Langzeitverlauf
H. *Amorosa* (München)

12.50 Mittagspause

Moderation: H. *Amorosa*

14.00 Was wird aus Kindern mit hyperkinetischen Störungen?
H.-C. *Steinhausen* (Zürich)

14.40 Zur Prognose von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen
W. *v. Suchodoletz* (München)

15.20 Langfristige Perspektive von Kindern mit Lese-Rechtschreibstörungen
U. *Strehlow* (Offenburg)

Tagungssekretariat:

Frau E. *Maier*, Institut für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, Nußbaumstraße 7, 80336 München, Fax: 089-5160-4756, Email: sekramb.kjp@lrz.uni-muenchen.de

Rückblick

Vierte Internationale Stuttgarter Stimmtage 3. bis 6. Oktober 2002

Wird die Stimme von Sprach- und Sprechtherapeuten und von Sprachheilpädagogen in ausreichendem Maß wahrgenommen, sowohl im Bereich ihrer therapeutischen bzw. pädagogischen Tätigkeit als auch im eigenen Gebrauch? Ich glaube, nein, obwohl in der vorliegenden Zeitschrift immer mal wieder stimmrelevante Veröffentlichungen erscheinen. Der folgende Bericht über die „4. Internationalen Stuttgarter Stimmtage" soll auf diese Problematik aufmerksam machen und auf die dort vorgestellten Fortschritte hinweisen.

Die 4. Internationalen Stuttgarter Stimmtage unter der Gesamtleitung von Frau Prof. Uta *Kutter* (Stuttgart) wurden wie die drei vorausgegangenen von der Akademie für gesprochenes Wort in enger Kooperation mit der

Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart ausgerichtet. Sie standen unter dem Motto „Das Phänomen Stimme in Kunst, Wissenschaft und Wirtschaft" und vereinten über 600 Teilnehmer und Referenten aus den USA, den Niederlanden, der Schweiz, aus Schweden, Österreich, Russland, Polen und Deutschland. Es wurden über 20 Hauptvorträge, über 30 (!) Workshops, drei Podiumsdiskussionen (speziell zu den Beziehungen zwischen der Stimme in Kunst, Wirtschaft und Wissenschaft) und mehrere stimmkünstlerische und konzertante Veranstaltungen sowie Vernissagen zu Ausstellungen von Studierenden der „Staatlichen Akademie der Bildenden Künste Stuttgart" angeboten. Auch die Studenten der gastgebenden Hochschule brachten sich durch sehr gute Stimm- und Wortbeiträge ein.

Ein Vorzug dieses Kongresses war neben der reibungslosen Organisation die Möglichkeit, nach fast jeder Präsentation ausreichend diskutieren zu können. Und die Teilnehmer machten davon regen Gebrauch. Damit konnte das wirklich komplexe Phänomen Stimme über den „Tellerrand" der phoniatrischen, stimmtherapeutischen und logopädischen Bedeutung hinaus in seiner ganzen Vielfalt von den anthropologischen und medizinischen Grundlagen über sprechwissenschaftliche und kommunikationswissenschaftliche Aspekte, journalistische, musikwissenschaftliche, germanistische und verhaltensbiologische Anregungen, gesangs- und schauspielrelevante sowie gesangspädagogische Methoden bis hin zu managementberaterischen Problemen beleuchtet werden.

Im Rahmen dieser Berichterstattung kann nur auf einen Teil der Veranstaltungen näher eingegangen werden. Zunächst sollen die Referate von Prof. Dr. med. P.H. *Dejonckere* (Utrecht) „Effizienz der Stimmtherapie, bewertet anhand des Voice Range Profile", von Prof. Dr. phil. W. *Sendlmeier* (Berlin) „Junge und alte Stimmen" mit vielen Einzelheiten zur ontogenetischen Stimmentwicklung, von Frau Prof. K. *Linlater* (New York) „Befreiung der natürlichen Stimme" mit erfrischenden praktischen, auch therapeutisch einsetzbaren Beispielen (die die Referentin in ihrem Workshop noch wesentlich erweiterte), von Prof. Dr. med. M. *Hülse* (Heidelberg) „Die vertebragenen Stimmstörungen" und Dr. med. H.-J. *Radü* (Bochum) „Refluxlaryngitis" (eine leider zunehmende Erkrankung) erwähnt werden.

Von den für die Leser dieser Zeitschrift bedeutsamen Workshops können nur einige besprochen werden. Für jede/n Stimmtherapeutin/en, ja alle Pädagogen, Sprachheilpädagogen und Manager boten die Workshops von Prof. Dr. med. W. *Seidner* (Berlin) „Wann sind stimmverbessernde Operationen bei Schauspielern und Sängern angezeigt?", Prof. Dr. med. V. *Gall* (Frankfurt/M.) „Mit systematischer Resonanzarbeit zur Leistungsstimme", Dr. med. M. *Fuchs*/Frau N. *Narewski* (Leipzig) „Gesangspädagogische und stimmärztliche Betreuung der kindlichen und jugendlichen Singstimme vor und während des Stimmwechsels", Frau Dr. med. K. *Neumann*/Dr. päd. R. *Nickels* (Frankfurt/M.) „Kombinierter phoniatrischer und gesangspädagogischer Zugang zur gestörten Sing- und Sängerstimme", Frau M. *Saatweber* (Wuppertal) „Atme, damit ich dich höre – die Bedeutung der Atmung in Sprechbildung und -therapie" sowie von L. *Reinharz* (Konstanz) „Die ausschwingende und abfedernde Pause in der Arbeitsweise *Schlaffhorst Andersen*" viele praktische Anregungen. Besonders interessant waren die Veranstaltungen mit interdisziplinär zusammengesetzten Leiterteams, weil damit die vorgestellten Probleme von mehreren Seiten angepackt und so dargestellt wurden, dass sie von Teilnehmern aus verschiedenen Berufen anwendbar erschienen.

Das gilt in besonderem Maß für die Veranstaltung von Dr. med. M. *Weikert* (Regensburg)/Dr. med. J. *Schlömicher-Thier* (Salzburg) „Praktische Stimmhygiene für Sprech- und Sing-Künstler". Die sehr praxisbezogenen Ausführungen der beiden Ärzte (*Schlömicher-Thier* ist auch ausgebildeter Sänger) zu Überforderungen und Trainingsmöglichkeiten der Berufsstimme, zu individuellen psychovegetativen und organischen sowie umweltbedingten Faktoren (z. B. Stress) bei der Stimmproduktion und vor allem zu einem individuellen Infektmanagement für jeden einzelnen Sänger, Schauspieler, Pädagogen, aber auch für Logopädinnen und Therapeutinnen selbst sowie zu eventuellen ärztlichen Maßnahmen bei Stimmproblemen initiierten eine äußerst rege Diskussion zwischen Referenten und Publikum sowie zwischen den Teilnehmern, die weit über das zeitliche Limit der Veranstaltung hinausging. Außerdem konnte sich jeder Teilnehmer sein individuelles Stimmfeld nach Prof. Dr. *Hacki* (Regensburg) anfertigen lassen, eine sehr aufschlussreiche Selbsterfahrung für viele Interessierte.

Dieses kollegiale Klima prägte den gesamten Kongress, wozu die schönen Räume der Stuttgarter Hochschule, aber auch die künstlerischen Veranstaltungen und die Empfänge beitrugen. Damit wurde ein weiteres Mal deutlich, dass die Stimme nicht nur therapeutische oder professionelle Aspekte aufweist, sondern ein ganzheitliches anthropologisches Phänomen ist.

Ein herausragender Höhepunkt war der feierliche Vollzug der Gründung eines „Interdisziplinären Instituts für Stimmforschung an der Akademie für gesprochenes Wort" in Gegenwart des Ministers für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg, Prof. Dr. P. *Frankenberg*. Mit Hilfe dieses Instituts sollen alle Bereiche, die die vielfältigen Dimensionen der menschlichen Stimme berühren, gebündelt und Defizite in der interdisziplinären Forschung beseitigt werden. Zu den nächsten Stuttgarter Stimmtagen, die in zwei Jahren stattfinden werden, sollte schon über erste Schritte des neuen Instituts berichtet werden. Hoffen wir, dass auch von den 4. Stuttgarter Stimmtagen wieder ein so vorzüglicher Sammelband erscheinen wird, wie zu den vorangegangenen.

Volkmar Clausnitzer

Echo

Leserbriefe zu „Auf ein Wort" von Volker Maihack in Heft 4/02

Reiner Bahr

Vorweg: Diesen Brief schreibe ich *nicht* in meiner Funktion als Vorsitzender der dgs-Landesgruppe Rheinland, sondern als Sprachheilpädagoge, der sich seit nunmehr fast 18 Jahren am fachlichen Diskurs der Sprachheilpädagogik mit Publikationen beteiligt. In diesen Publikationen habe ich immer eine sehr klare Position bezogen, die sich kurz als Eintreten für eine wissenschaftlich fundierte Verknüpfung insbesondere psychologischer und sprachwissenschaftlicher Aspekte auf der Grundlage eines *explizit* pädagogischen Selbstverständnisses kennzeichnen lässt. Aus dieser Position heraus möchte ich einige der von Volker *Maihack* aufgestellten Thesen und Forderungen nicht unwidersprochen lassen.

1. *Maihack* behauptet, dass „manche Sprachheilpädagogen Gefühlspädagogik" immer noch höher gewichten „als medizinisches, psychologisches und linguistisches Fachwissen". Er sagt dabei nicht, wen er mit „manche Sprachheilpädagogen" meint und bei wem er den in Anführungszeichen gesetzten Begriff „Gefühlspädagogik" entlehnt hat und aus welchem Zusammenhang heraus dieser zu verstehen ist. In meinen Augen ist dieser Begriff an sich schon fragwürdig, weil eine Pädagogik ohne Gefühle gar nicht sinnvoll denkbar ist, denn Gefühle, etwa in Form von Empathie, spielen in jeder Begegnung von Mensch zu Mensch (und diese gehört zum Wesen pädagogischen Handelns) eine Rolle. Um die Bedeutung der Emotionen für das menschliche Tun in ihrer Tragweite einzuschätzen, muss man keinesfalls auf wissenschaftsjournalistische Beiträge wie denjenigen von *Goleman* zur „Emotionalen Intelligenz" zurückgreifen, sondern kann sich auf differenzierte Studien international höchst renommierter Neurowissenschaftler wie *Damasio, Edelman* oder *LeDoux* beziehen. *Maihack* tut niemandem einen Gefallen, weder Sprachtherapeuten noch Sprachheillehrern, wenn er durch die Art seiner Formulierung Gefühle in ihrer Bedeutung für unser Fach abwertet. Zum Glück gibt es innerhalb der Sprachheilpädagogik beispielsweise an der Universität Bremen inzwischen das Forschungsprojekt „Sprache und Emotion", von dem wichtige fachspezifische Erkenntnisse zu erhoffen sind.

2. *Maihack* fordert mit Blick auf die Sprachheilschulpädagogik, „dass der traditionelle Anspruch, sowohl (Sprachheil-)Lehrer als auch fachlich qualifizierter Sprachtherapeut in allen Altersstufen sein zu können, überprüft werden muss". Diesen Anspruch hat es in dieser radikalen Form meines Wissens niemals gegeben, zumindest aber besteht er schon lange nicht mehr. Die schulische Sprachheilpädagogik war und ist für die Störungsbilder zuständig, die ihr in der Schule begegnen! Wenn es für einzelne dieser Störungsbilder heute neuere Therapiemethoden gibt – ich denke hier beispielsweise an die Entwicklungen im Bereich der Therapie grammatischer Entwicklungsstörungen und an die zunehmend erkannte Bedeutung mundmotorischer Übungen aus der myofunktionellen Therapie – muss die Forderung meines Erachtens lauten, sich als schulisch tätiger Sprachheilpädagoge auf diesen Gebieten qualifiziert fortzubilden, um die erforderlichen diagnostischen und therapeutischen Maßnahmen kontrolliert in den Unterricht integrieren zu können. Mit dem Abgeben an externe Fachkräfte würde sich die schulische Sprachheilpädagogik der Möglichkeit einer Weiterentwicklung ihrer eigenen Qualität berauben und müsste am Ende erkennen, dass verloren geht bzw. nicht entwickelt wird, was nicht benutzt wird.

3. Die schulische Sprachheilpädagogik steht vor der Aufgabe, die Qualität ihrer Arbeit zu evaluieren und die Ergebnisse öffentlich zu machen. Hohe Rückschulquoten und hohe Elternakzeptanz allein sind offenbar nicht allein hinreichende Belege dieser Qualität. Es gilt vielmehr, sich an Standards zu orientieren (ich selbst habe dazu in den letzten Jahren zusammen mit Ulrike *Lüdtke* bereits Beiträge geleistet, zuletzt in Heft 6/2002 der *Zeitschrift für Heilpädagogik*) und Beispiele gelungenen sprachheilpädagogischen Unterrichts zu veröffentlichen. Das Wesen dieses Unterrichts besteht darin, unterrichtsfachliche Inhalte didaktisch und methodisch mit sprachtherapeutischen Inhalten unter Berücksichtigung pädagogischen, sprachwissenschaftlichen und anderen relevanten Wissens zu vernetzen. Die von *Maihack* vorgenommene Polarisierung zwischen pädagogischem Handeln hier und fachtherapeutischem Handeln dort zielt in meinen Augen auf das genaue Gegenteil ab. *Maihack* scheint davon überzeugt zu sein, dass die Einheit des „Sprachheilwesens" sich gerade in der Betonung des Trennenden zeige – das aber wirkt auf mich, zumindest was die Einheit des Faches angeht, wie eine Doppelbindung, und Doppelbindungen, so wissen wir spätestens seit *Watzlawick*, sind ohne Lösung nicht erträglich.

Fritz Schlicker

Wer schließt die Augen?

Es ist sicher kein Zufall, wenn Volker *Maihack* sich die Frage des Zusammenhaltes oder des Auseinandergehens von dgs und dbs genau in Heft 4/02, also kurz vor dem Kongress in Halle, stellt. Dabei ist sie so neu nicht. Nur, inzwischen hat der dbs, stets unterstützt von der dgs, sich zu einem aktiven und erfolgreichen Berufsverband innerhalb des Fachverbandes dgs entwickelt. Man kann sagen, heute überblickt die dgs zusammen mit ihrem Juniorpartner dbs schulische und außerschulische Handlungsfelder. Dabei ist die Aufteilung der Ressorts vorgegeben. In part-

nerschaftlicher Zusammenarbeit kann und sollte sich dementsprechend für die nächste Phase die dgs wieder mehr dem schulischen Bereich zuwenden. Sie wüsste ja den außerschulischen Bereich beim dbs in guten Händen. Ein zentrales Informationsforum bietet dabei schon heute allen *„Die Sprachheilarbeit"*. Zukünftige Zusammenschlüsse mit anderen Verbänden steht m. E. zudem nichts im Wege, sie sollten aber gemeinsam verhandelt werden. Denn stets können sich Berufs- und Fachverband auf unterschiedlichen Ebenen stärken. Dazu ist es nötig, den Blick weit offen zu halten. Die dgs hat dazu ihre Position durch den Aufbau des dbs belegt. Wenn nun der dbs seinen Blick nicht so konzentriert auf das Trennende, sondern wieder mehr auf das auch mit der dgs Verbindende wendet, könnte dieser starke Verband dgs/dbs zur inhaltlichen und organisatorischen Standortbestimmung von schulischer und außerschulischer *Zusammenarbeit* vorbildlich beitragen. Darin sollten sich dgs/dbs profilieren.

Barbara Häßler

Seit 1975 bin ich Mitglied der dgs und lese daher auch regelmäßig und mit Interesse die „Sprachheilarbeit". Ich dachte immer, diese Fachzeitschrift wäre ein Organ der dgs. Aber als ich den Beitrag *„dgs und dbs – ein minimalistisches Paar?"* gelesen habe, hatte ich den Eindruck, dass eine Übernahme durch den dbs stattgefunden haben muss.

Ich frage mich wirklich, welchen Wert diese Zeitschrift für mich noch hat, wenn darin bundesweit Sprachheillehrerinnen und -lehrer durch den Vorsitzenden des dbs diskriminiert werden. Er fordert Toleranz von Seiten der dgs, ihm selbst scheint diese Fähigkeit offenbar abhanden gekommen zu sein.

Wie ist es zu verstehen, wenn er die Ausbildung der Diplom-Sprachheilpädagogen darstellt, als wären sie die einzige Berufsgruppe mit einem akademischen Ausbildungscurriculum. Das Curriculum der Sprachheillehrer braucht dafür nicht mehr so umfassend zu sein, denn das Arbeitsfeld im schulischen Bereich besetzt er ebenfalls mit seinen „Supertherapeuten" (analog den Logopäden – siehe R. *Bahr*, S. 202 im gleichen Heft).

Ich wäre sehr interessiert zu erfahren, wie der Vorstand der dgs zu dieser Darstellung steht. Ich denke, eine deutliche Stellungnahme – ebenfalls in der „Sprachheilarbeit" – wäre für die vielen verunsicherten dgs-Mitglieder im Bereich Schule eine dringende Notwendigkeit.

Lily Gleuwitz

Dr. *Maihack* gibt in seinem Beitrag vor, ein „von Toleranz und größtmöglichem Verständnis für die spezifische berufliche Situation des einzelnen Mitgliedes geprägtes Diskussionsklima" schaffen zu wollen und wendet sich gegen „Urteile und Vorurteile über die unterschiedlichen Arbeitsfelder, in denen wir tätig sind" und die sich „oft eher durch Vermutungen als durch gesichertes Wissen" bilden.

Leider hält sich Herr Dr. *Maihack* nicht an diese Vorgaben. Ganz im Gegenteil bezeichnet er den Arbeitsansatz mancher Sprachheilpädagogen als „Gefühlspädagogik" ohne rechten Bezug zu medizinisch-psychologischem und linguistischem Faktenwissen. Zudem führt er einen mir gänzlich neuen Begriff ins Feld, nämlich den der „Sprachheilschulpädagogik". Dieser „Sprachheilschulpädagogik" wiederum wird vorgeschlagen, sich doch in Zukunft gefälligst auf schulische Aufgabenfelder zu beschränken. Nun, ich denke, es heißt weiterhin „Sprachheilpädagogik" und diese wird sich nicht auf rein schulische Aufgabenfelder beschränken können. Wie jeder, der sich ernsthaft mit dieser Materie auseinandersetzt, weiß, garantiert nur eine Vernetzung von immanenter und spezifischer Sprachtherapie Integrationserfolge. Diese Vernetzung leisteten in den letzten 70 Jahren die Sprachheillehrer bzw. Heilpädagogen im Sprachheilbereich meist in Personalunion.

Außerdem darf ich darauf hinweisen, dass seit diesem Schuljahr in Bayern gerade diese Berufsgruppe damit beauftragt wurde, ihr Wissen und ihre Kompetenz auch in Kindertagesstätten hineinzutragen, sich also explizit in außerschulische Bereiche zu begeben.

Ich kann mich des Eindrucks nicht erwehren, dass Dr. *Maihack* es zu einer Zerreißprobe des Verbandes kommen lassen will, statt dafür zu sorgen, dass der Verband durch mehr Mitglieder gestärkt wird und die schulische und außerschulische Sprachtherapie besser vernetzt werden.

Anmerkung zu dem Leserecho auf mein „Auf ein Wort" in Heft 4/02

Volker Maihack

Seit 1982 bin ich Mitglied in der dgs und stelle mir seither gelegentlich und spätestens seit *Watzlawick* die Frage: „Wie wirklich ist die Wirklichkeit?" Es ist sicher kein Zufall, wenn die Reaktionen zu meinem Beitrag für die „Sprachheilarbeit" zahlreich und meinungsfreudig sind. Aber: Haben sich bei manchem Leser vielleicht Assoziationsketten gebildet, die so im Text gar nicht geknüpft waren? Wird wirklich das sprachheilpädagogische Toleranzgebot verletzt, wenn öffentlich über bestehende und zukünftige Arbeits- und Aufgabenfelder nachgedacht wird? Das seit Juli 2001 in Kraft gesetzte Sozialgesetzbuch Band IX zwingt uns Sprachheilpädagogen formal, die Förderung sprachauffälliger Kinder und Jugendlicher nicht mehr – wie bisher hauptsächlich vom Kostenträger abhängig zu machen, also im vorschulischen- und nachschulischen Raum die Krankenversicherung für Förderung/Therapie als zuständig anzusehen und im Schulalter die jeweiligen Kultusbehörden. Wie die Reaktion der bayerischen Kollegin belegt, werden dort oder in Schleswig-Holstein, wie ich meine zu Recht, verbeamtete Sprachheilpädagogen auch im vorschulischen Bereich aktiv. Dass: „... die schulische Sprachheilpädagogik für die Störungsbilder zuständig war und ist, die

ihr in der Schule begegnen", wie Reiner *Bahr* hingegen meint, verweist auf ein generelles Problem unserer Arbeitsfelder. Die sprachheilpädagogische Wirklichkeit in der Schule und in deren Umfeld ist in Berlin eine andere als in NRW oder Hamburg, sie ist in Niedersachsen anders als in Baden-Württemberg oder Bayern. Es hat nichts mit „supertherapeutischer" Überheblichkeit zu tun, wenn festzuhalten ist, dass die formale Wirklichkeit im Handlungsfeld klinisch-therapeutisch aktiver Sprachheilpädagogen im Unterschied dazu bundeseinheitlich geregelt ist – auch wenn wir die Rigorosität bestehender Strukturen für äußerst änderungsbedürftig halten. Diese vielfach bestehende Unvergleichbarkeit schulischer Rahmenbedingungen untereinander mit dem zentral dekretierten Arbeitsfeld der dbs-Kollegen sollte uns als dgs und dbs motivieren darüber nachzudenken, was denn als größter gemeinsamer Nenner „übrigbleibt". Und dies ist, so auch mein Credo in „Auf ein Wort", die spezifische Fachlichkeit in unserer Ausbildung und in unserem Beruf. Dies bedeutet nicht, wie unterstellt wird, den Ausverkauf des Pädagogischen oder die Betonung des Trennenden zwischen dgs und dbs. Dies ist vielmehr, so meine Überzeugung, die einzige Möglichkeit, gemeinsame sprachheilpädagogische Inhaltlichkeit überhaupt zu bewahren. Allerdings sollten wir uns darüber verständigen, was denn das spezifisch „sprachheilpädagogische" ist. Die Notwendigkeit, diese Reflexion anzustellen, und die Sprachheilpädagogik auf den Boden gesicherten Wissens zu stellen, moderner würde man fordern, Kriterien des Qualitätsmanagements anzuwenden, sah übrigens ein prominenter Sprachheillehrer und Universitätsdozent bereits vor 40 Jahren. Es war Arno *Schulze*, drei Jahrzehnte lang Redakteur und Schriftleiter dieser Zeitschrift, unserer „Sprachheilarbeit", der 1960 forderte: „Man sollte von einer in Ideologien und Utopien befangenen 'Gefühlspädagogik' endlich absehen, denn nur die streng wissenschaftliche Orientierung mit ihrer empirisch-rationalen Erfassung, Beschreibung und Analyse... kann zu richtigem und erfolgreichem Handeln führen" (*Schulze*, A. in: Die Sprachheilarbeit 1960, 253). Auch wenn die Empirismuskritik der Folgezeit berechtigte Erschütterungen im Glauben an die Macht der Fakten bewirkte, so wissen wir doch, spätestens seit *Luhmann*, dass auch in konstruktivistischen Wirklichkeiten so etwas wie ein „common sense" bestehen sollte: Spezifische, sprachtherapeutische Kompetenzen zu besitzen und weiter zu entwickeln wäre ein solcher. Mein Vorschlag zur Definition des Aufgabenfeldes von allen Sprachheilpädagogen: Wir sind, in Abhängigkeit von der jeweils individuellen Qualifikation, an allen Förderorten, in allen Altersgruppen und bei allen Störungsbildern tätig.

Übrigens: Unter einem eher sportlichen Aspekt haben die Phoniater und Logopäden meine kritischen Bemerkungen zur Kenntnis genommen. Lassen Sie uns im Umgang miteinander doch auch ein bisschen Gelassenheit bewahren.

Hinweise für Autoren – Richtlinien zur Manuskriptbearbeitung – Neu –

I. Inhaltliche Aspekte der Manuskripterstellung

1. Die „Sprachheilarbeit" hat folgende formale Struktur:
   I. Hauptbeiträge
   II. Magazin
   III. (Verbands-)Informationen
   Manuskripte können in Form von Übersichtsreferaten, empirischen Studien sowie Praxis- und Weiterbildungsbeiträgen eingereicht werden, deren Umfang und Strukturierung über die Zuordnung zur Kategorie I oder II entscheidet.
2. Für die Struktur eines **Hauptbeitrages** wird folgende Gliederung empfohlen:
   a.) Einleitung: Fragestellung, Zielsetzung, theoretische Positionierung
   b.) Ggf. Beschreibung der Auswahlkriterien und Probanden
   c.) Darstellung der Methode
   d.) Darstellung der Ergebnisse
   e.) Diskussion
   f.) Zusammenfassung
   Die Gliederungspunkte a, d, e und f sind grundsätzlich erforderlich. Die Punkte b und c sind bei empirischen Studien und Praxisbeiträgen unabhängig von der Anzahl der Probanden, also auch bei Einzelfallstudien, zwingend.
   Bei Übersichts- und Weiterbildungsbeiträgen wird an dieser Stelle die relevante aktuelle Literatur unter der gegebenen Fragestellung wiedergegeben.
3. Nur **Hauptbeiträge** werden **„peer-reviewed"**.
   Sofern der Autor für seinen Beitrag eine Strukturierung der Arbeit im Sinne der o.g. Kriterien und eine theoretische Einordnung vornimmt, kann das Manuskript als Hauptbeitrag vorgesehen werden. In der sich anschließenden Begutachtung werden folgende Punkte beurteilt:
   Das bearbeitete Thema; die Gliederung; die theoretische Fundierung; die berücksichtigte Literatur; die sprachliche Prägnanz der Darstellung; die Aussagekraft der Abbildungen; die Aussagekraft der Zusammenfassung; der Praxisbezug, die verwendete Methode, die Darstellung des Materials; die Darstellung der Ergebnisse; die Interpretation der Ergebnisse; die Diskussion.
   Der Autor erhält daraufhin von der Redaktion eine Rückmeldung hinsichtlich der Eignung des Manuskriptes zur Publikation. Gegebenenfalls werden Verbesserungsvorschläge unterbreitet.

4. Beiträge, die auf eine Struktur im vorgegebenen Sinne verzichten, aber inhaltlich als geeignet erachtet werden, können im Magazinteil erscheinen.
   Manuskripte, die von vornherein für den Magazinteil vorgesehen sind, unterliegen keiner Begutachtung durch den Beirat.
5. Zu den (Verbands-)Informationen gehören z.B. die dgs- und dbs-Seiten, Informationen aus den Landesgruppen, Medien und Termine.

II. Formale Richtlinien zur Manuskripterstellung

1. Die Beiträge sollen in der Regel maximal 15 Manuskriptseiten umfassen
   (1,5 zeilig, Schriftgröße entsprechend Times New Roman 12 Pkt.; einschließlich aller Tabellen, Abbildungen und Literaturverzeichnis).
   Sie sind unter Beachtung der neuen Rechtschreibregeln in dreifacher Ausfertigung an einen der Redakteure zu senden.
2. Jedes Manuskript muss am Ende den Namen und die Postanschrift des Autors enthalten. Darüber hinaus wird um die Zusendung eines Passbildes (Originalfoto schwarzweiss) sowie um kurzgefasste Angaben zum persönlichen Arbeitsfeld gebeten.
3. Die Gestaltung der Abbildungen im Text (Diagramme etc.) obliegt dem Autor. Es werden reproduktionsfähige Vorlagen erbeten.
4. Abbildungen und Tabellen müssen durchlaufend nummeriert sein und kurze Überschriften enthalten, die das Verständnis unabhängig vom Text ermöglichen.
5. Der Text soll durch Einfügung von Zwischenüberschriften eine hinreichende Gliederung erfahren. Zur Strukturierung der Kapitel ist eine Dezimalklassifikation (1./1.1/1.2/1.2.1 usw.) zu verwenden.
6. Auf Fußnoten und Anmerkungen sollte möglichst verzichtet werden.
7. Zur besseren Lesbarkeit bittet die Redaktion, auf Schreibweisen wie PatientIn oder Therapeut/in zu verzichten und sich auf eine Genusmarkierung zu beschränken.
8. Literaturhinweise im Text:
   Bei Veröffentlichungen eines Autors wird dem Namen im Text das Erscheinungsjahr beigesetzt, z.B. (Braun 2002), ggf. mit a, b ..., wenn es sich um verschiedene Beiträge desselben Erscheinungsjahres handeln sollte, z.B.: (Braun 1989 a)
   Wörtliche Zitate im Text sind mit der genauen Seitenangabe zu versehen, z.B. (Baumgartner 1998, 245).
9. Im Literaturverzeichnis am Ende des Beitrages muss alle im Text zitierte Literatur belegt sein. Die Reihenfolge der Literaturangaben richtet sich ohne Nummerierung alphabetisch nach dem Anfangsbuchstaben des Autorennamen.
   Bei Büchern sind neben dem Verfasser und Titel das Erscheinungsjahr (ggf. mit hochgesetzter Zahl für die Auflage) sowie der Verlagsort und der Verlag anzugeben, z.B.: *Grohnfeldt, M.* (1996): Lebenslaufstudien und Sprachheilpädagogik. Grundlagen und Beispiele einzelfallorientierten Vorgehens. Dortmund: verlag modernes lernen.
   Bei Handbuchartikeln gilt folgendes, z.B.: *Dannenbauer F.M.* (4 1999): Grammatik. In: *Baumgartner, S., Füssenich, I.* (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern (105-161). München: Ernst Reinhardt.
   Bei Zeitschriften-Beiträgen sind neben dem Verfasser, das Erscheinungsjahr (in Klammern), der Titel des Beitrages, der Name der Zeitschrift, der Jahrgang sowie die Anfangs- und Schlussseite des Beitrages aufzuführen, z.B.: *Motsch, H.J, Hansen, D.* (1999): COPROF und ESGRAF- Diagnoseverfahren grammatischer Störungen im Vergleich. Die Sprachheilarbeit 44, 151-162.
10. Graphische Mittel, z.B. Unterlegungen sowie textgestalterische Möglichkeiten, sind den Beiträgen der Hefte seit 1/2000 zu entnehmen.
11. Eingereichte Beiträge können nur veröffentlicht werden, wenn sie nicht vorher oder gleichzeitig andernorts erscheinen; den Autoren wird eine entsprechende Erklärung vorgelegt.
    Eine Gewähr für den Abdruck kann nicht übernommen werden.
12. Dem Autor werden je nach Umfang des Beitrages 5 bis 15 Exemplare der Sprachheilarbeit geliefert; weitere Hefte sind gegen Kostenerstattung erhältlich und mit der Korrekturrückgabe beim verlag modernes lernen, Dortmund, zu bestellen.

Vorschau auf die nächste Ausgabe

K. Subellok; K. Bahrfeck: „Ich wäre mal Prinzessin Pippi, und du wärst mein Diener ..."
oder:
Wie kindlichen Widerständen in der (Sprach-)Therapie durch den Einsatz von Fantasiespiel begegnet werden kann.

A. Ettenreich-Koschinsky: Bedeutung und Möglichkeiten sprachheilpädagogisch aufbereiteter Laut- und Buchstabenanalysen im Rahmen des Schriftspracherwerbs im Erstunterricht – aufgezeigt am Beispiel der Laut- und Buchstabenanalyse des Tt.

F. Herziger: Das Stottertherapie-Sommercamp für Kinder und Jugendliche – eine neue Form der intensiven Stottertherapie hat sich bewährt.

W. Mutzeck: Kooperative Beratung – Wie können mit Eltern, Schülern oder Lehrkräften Probleme geklärt und gelöst werden.

Bernd Hansen *Claudia Iven*

Fortbildungs-Seminar

Stottern im (Vor-)Schulalter
Diagnose und Therapie mit unflüssig sprechenden Kindern

Ort: Dortmund
Termin: Fr. 04.04.03, 9.00 – 18.00 Uhr
Sa. 05.04.03, 9.00 – 17.00 Uhr

Informationen und Anmelde-Unterlagen:
Claudia Iven, Am Spelzgarten 12, 50129 Bergheim
Fax: 02238/942370, Tel.: 02238/44704
Mail: c.iven@t-online.de

Stottertherapie

Intensiv-Fortbildung mit hohem Praxisanteil

(Vor-)Schulkinder B. Hansen (Kiel)
Jugendliche/Erwachsene H. Prüß (Bonn)

26.09. – 28.09.2003 in Bonn

Informationen bitte anfordern bei:
H. Prüß, Wismarer Str. 67, 53757 St. Augustin
Tel.: 02241 / 34 29 39 Fax: 02241/ 23 54 68

In Stuttgart werden unter ärztlicher Leitung Spezialkurse durchgeführt:

Fachtherapeut(in) für Kognitives Training
mit Zertifikat

Akademie für Gedächtnistraining
nach Dr. med. F. Stengel

Bitte fordern Sie das Seminarprogramm an!

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

Seminare am Starnberger See

In Tutzing (bei München)
☎ 08158/9934-12 Fax: -11
www.praxis-meilinger.de

Sprachdiagnostik u. Therapie bei geistig behinderten Kindern
Julia Siegmüller, Patholinguistin 22./23.2.

4-teilige Stotterfortbildung mit Prof. Wendlandt
4.-6.4./13.-15.6./1.-3.10.03/vierter Termin n. Vereinbarung

Funktionales Stimmtraining (nach Rohmert)
Christina Muderlack, Logopädin 17./18.5.

Therapeutisches Zaubern
Alisa Neumeyer, Sozial- u. Heilpädagogin, Zauberin 29./30.5.
Therapeutisches Zaubern II Aufbaukurs 31.5./1.6.

Die Entdeckung der Sprache - Aufbau- u. Supervisionskurs
Ruth Rieser, Logopädin (CH) 18./19.7.

Von Kopf bis Fuß – orofaziale Therapie nach C. Morales
Christine Pacher, C. Morales Lehrtherapeutin 20./21.09.

Besuchen Sie uns auch im Internet:

www.verlag-modernes-lernen.de

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

orca - das Fortbildungsprogramm für 2003

Praxisseminar Stimmtherapie	Judith Smit	24.-28.03.03	380 €
	weiterer Termin:	10.-14.11.03	380 €
Therapie bei Dysgrammatismus	Ulli Hild	16./17.05.03	155 €
	weiterer Termin:	10./11.10.03	155 €
Phonologische Störungen bei Kindern	Ulli Hild	28./29.03.03	170 €
Diagnose und Therapie (incl. Diagnostikmappe)	außerdem am:	26./27.09.03	170 €
Stimmtherapie bei Dysarthrophonie	Viola Neuwaldt-Fernàndez	16./17.05.03	160 €
Störungen der Schriftsprachentwicklung Teil 1 & 2	Gisela Dressler	16./17.05.03	299 €
	zweiter Teil:	26./27.09.03	
Linguistik für SprachtherapeutInnen	Gisela Dressler	14./15.11.03	155 €
Stimmtherapie bei Kindern	Judith Smit	27./28.06.03	150 €
Der Parkinsonpatient in der Stimm- und Sprechtherapie	Petra Beneke	26./27.09.03	150 €
Funktionales Stimmtraining - Das Erlanger Modell	I. Visser, S. Degenkolb-Weyer	21./22.11.03	165 €
Therapie von Laryngektomiepatienten	Judith Smit	10./11.10.03	145 €
Wortfindungsstörungen bei Kindern	Julia Siegmüller	21./22.11.03	155 €
Poltern bei Kindern und Jugendlichen	Janine Jung	10./11.10.03	145 €
Stimme und Beruf	Gudrun Stockmann	14./15.11.03	170 €
Phoniatrie	Dr. med. R. Schönfeldt	18./19.03.03	200 €
Wortschatzentwickl. und Störungen d. kindl. Wortschatzes	Julia Siegmüller	23./24.05.03	170 €
Grundlagen modellorientierter Aphasietherapie	Henrik Bartels	07./08.02.03	170 €
Diagnostik aphasischer Störungen	Henrik Bartels	27.-29.03.03	265 €
Aphasie - Intervention und Therapieplanung Teil I	Henrik Bartels	22.-25.05.03	345 €
Neurologische Grundlagen	Prof. Dr med A. Ferbert	27./28.06.03	150 €

Informieren und anmelden: **www.orcaline.de**

Außerdem: Berufsbegleitende Weiterbildungen ***Fachtherapeut/In Aphasie*** oder ***Fachtherapeut/In Stimme***

Alle Fortbildungen finden in der Lehranstalt für Logopädie in Kassel statt. Nähere Informationen und Anmeldung:
ORCA GbR, Uhlenhorststr. 23b, 34132 Kassel, Tel. 0177 – 7446602, Fax 0561 – 4003295, Email: hild@orcaline.de

Würzburg-Heuchelhof

Das **Zentrum für Körperbehinderte,** Würzburg-Heuchelhof, ist eine Einrichtung mit Schule, SVE, Therapie, Internat und Tagesstätte in der 290 Kinder und Jugendliche betreut werden.
Unser therapeutisches Team setzt sich zusammen aus den Fachbereichen Physio-, Ergo-, Mototherapie und Logopädie.

Wir suchen

ab sofort

eine(n) Logopädin(en) 80 %

als Schwangerschaftsvertretung.
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
- regelmäßige Teambesprechungen
- in- und externe Fortbildungsmöglichkeiten
- Vergütung nach AVR (BAT angeglichen)
- Arbeitszeitkonto

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

Diakonisches Werk Würzburg **Diakonie**

Für unsere integrative Kindertagesstätte „ALSENBANDE" in Solingen (3 Gruppen mit je 15 Kindern) suchen wir zum 01.01.03 eine(n)

Sprachtherapeut/in - Logopädin/en

für eine Vollzeitstelle (38,5 Std.)
Es erwartet Sie ein aufgeschlossenes und interdisziplinär arbeitendes Team.
Wir wünschen uns eine/n Mitarbeiter/in deren/dessen Arbeit mit Kindern durch Freude und Phantasie gekennzeichnet ist.

Ihre Bewerbung richten Sie bitte an
Lebenshilfe Werkstatt für Behinderte GmbH
-Personalabteilung-
Freiheitstr. 9-11
42719 Solingen

Ich suche ab Februar 2003

eine/n motivierte/n Sprachheiltherapeuten/in

Seit 1993 in Bonn etablierte Praxis mit intensiven interdisziplinären Kooperationen

Zentrale Lage in Bonn - Duisdorfer Fußgängerzone
mit sehr guter Verkehrsanbindung
8-köpfiges Team mit regelmäßiger Supervision
Überdurchschnittliches Festgehalt
Jobticket, VWL, Fortbildungsunterstützung ...

Logopädische Praxis Uta Claußen-Wätzel
Rochusstraße 222 • 55123 Bonn
Tel. 0228-7982-92, Fax: 0228-7982-07
www.logopaedie-bonn.de • info@logopaedie-bonn.de

Lebenshilfe

Lebenshilfe Soltau e.V. - Celler Str. 167 - 29614 Soltau

Die Lebenshilfe Soltau e.V. hält für ca. 250 Menschen mit Behinderungen aller Altersgruppen ambulante, teilstationäre und stationäre Angebote bereit.

Zur Verstärkung unseres Teams suchen wir baldmöglichst

eine/n

Sprachheilpädagogen/in oder Logopäden/in

unbefristet in Vollzeit für die Tagesbildungsstätte und den Heilpädagogischen Kindergarten
sowie für den Sprachheilkindergarten eine/n

Sprachheilpädagogen/in oder Logopäden/in

zunächst befristet als Elternzeitvertretung in Teilzeit (ca. 30 Std.)

- Sie nehmen Ihre therapeutische Arbeit mit entwicklungsverzögerten und behinderten Kindern eigenverantwortlich und zugleich teambezogen-interdisziplinär
- Sie bringen Sprachtherapie kooperativ in integrative Lehr- und Lernformen ein

Wir bieten Ihnen
- Eine vielseitige und entwicklungsfähige Tätigkeit
- Die Kooperation engagierter und kompetenter KollegInnen
- Zusatzversorgung und Vergütung in Anlehnung an den BAT

Weitere Informationen unter: www.Lebenshilfe-Soltau.de
oder ☎ (0 51 91) 98 56 - 0

Lebenszentrum Königsborn

Fachklinik für Kinderneurologie und Sozialpädiatrie mit Sozialpädiatrischem Zentrum

Lebenszentrum Königsborn
für Menschen mit Behinderungen
Einrichtungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene

Wir suchen zum **nächstmöglichen Termin** eine/einen

Sprachtherapeutin/ Sprachtherapeuten

(Vollzeit- oder Teilzeitbeschäftigung)

Unsere Klinik umfasst 40 Betten und ein Sozialpädiatrisches Zentrum. Wir betreuen ambulant und stationär Kinder und Jugendliche mit neuropädiatrischen und sozialpädiatrischen Erkrankungen, insbesondere Entwicklungsstörungen, Cerebralparesen, Epilepsien und Mehrfachbehinderungen.

Wir bieten ein verantwortungsvolles und interessantes Aufgabengebiet mit kreativen Freiräumen und die Arbeit in einem multidisziplinären Team mit Kinderärzten, Psychologen, Heilpädagogen, Ergotherapeuten, Sprachtherapeuten, Physiotherapeuten und Sozialarbeitern.

Wenn Sie Freude an der Versorgung unserer "kleinen Patienten" sowie an der Beratung und Unterstützung deren Familien haben, orientiert und engagiert arbeiten, bewerben Sie sich bitte und senden Ihre aussagefähigen Unterlagen an:

Chefärztin Dr. med. K. Hameister, Fachklinik für Kinderneurologie und Sozialpädiatrie Königsborn, Zimmerplatz 1, 59425 Unna, Telefon: 02303/9670261 • Fax: 02303/68782 • k.hameister@lebenszentrum-koenigsborn.de

Wir bringen Lernen in Bewegung ...

Jutta Burger-Gartner / Dolores Heber

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsleistungen bei Vorschulkindern

Diagnostik und Therapie
◆ ca. April 2003, 212 S., Format DIN A4, im Ordner
ISBN 3-8080-0530-0, Bestell-Nr. 1923, € 34,80

Nicole Goldstein

Hyperaktiv – na und ...?

Yoga-Übungen für überaktive Kinder
Mit „Emil Erdnuckel" ins wunderbare Land der Entspannung
◆ Feb. 2003, 180 S., Format DIN A4, im Ordner
ISBN 3-86145-240-5, Bestell-Nr. 8322, € 31,00

Jürgen Hargens

Kinder, Kinder ... oder: wer erzieht wen ... und wie

Gedanken, Erfahrungen, Ideen eines Vaters
◆ 2002, 80 S., Format 11,5x18,5cm, fester Einband, ISBN 3-86145-253-7,
Bestell-Nr. 8326, € 9,60

Anne Häußler / Christina Happel / Antje Tuckermann / Mareike Altgassen / Katja Idl-Amini

SOKO Autismus

Gruppenangebote zur Förderung SOzialer KOmpetenzen bei Menschen mit Autismus
◆ April 2003, 256 S., ca. 100 Kopiervorlagen Arbeitsblätter, Format 21x28 cm, Ringbindung
ISBN 3-8080-0525-4, Bestell-Nr. 1211,
€ 22,50 bis 31.5.03, danach € 24,60

Birgit Jackel

Lustige Sinnesgeschichten für kleine und große Leute

Sinnlich-sinnvolle Anregungen zum Nachdenken und Nachspielen
◆ Feb. 2003, 72 S., Format DIN A5, Ringbindung
ISBN 3-86145-248-0, Bestell-Nr. 8567, € 15,30

Dieter Krowatschek

ADS und ADHS – Diagnose und Training

Materialien für Schule und Therapie
◆ 17.2.03, 308 S., farbige Gestaltung, Format DIN A4, im Ordner
ISBN 3-86145-223-5, Bestell-Nr. 8315,
€ 34,80 bis 31.1.03, danach € 40,00

Michaela Liepold / Wolfram Ziegler / Bettina Brendel

Hierarchische Wortlisten

Ein Nachsprechtest für die Sprechapraxiediagnostik
◆ 2., verb. Aufl. April 2003, 54 S., 6 S. Formular-Kopiervorlagen, Format DIN A4, Ringbindung
ISBN 3-86145-259-6, Bestell-Nr. 8546, € 15,30

Christine Leutkart / Elke Wieland / Irmgard Wirtensohn-Baader (Hrsg.)

Kunsttherapie – aus der Praxis für die Praxis

Materialien – Methoden – Übungsverläufe
◆ März 2003, 328 S., farbige Gestaltung, Format 16x23cm, fester Einband
ISBN 3-8080-0526-2, Bestell-Nr. 1223,
€ 24,60 bis 31.3.03, danach € 29,80

Michele Noterdaeme / Elke Breuer-Schaumann (Hrsg.)

Lesen und Schreiben – Bausteine des Lebens

Ein Übungsprogramm zum Schriftspracherwerb
◆ ca. Okt. 2003, ca. 274 S., viele Vorlagen für Arbeitsblätter, Format DIN A4, im Ordner
ISBN 3-8080-0527-0, Bestell-Nr. 1921,
€ 34,80 bis 31.10.03, danach € 40,00

Sabine Maur-Lambert / Andrea Landgraf / Klaus-Ulrich Oehler

Gruppentraining für ängstliche und sozial unsichere Kinder und ihre Eltern

◆ Jan. 2003, 176 S., Format DIN A4, Ringbindung
ISBN 3-86145-246-4, Bestell-Nr. 8323,
€ 25,50 bis 31.1.03, danach € 29,80

Petra Schuster

INSEL für Kinder

INtegrative **SE**nsomotorische **L**ogopädie für sprachentwicklungsverzögerte Kinder
◆ 2002, 88 S., Format DIN A5, Ringbindung
ISBN 3-8080-0521-1, Bestell-Nr. 1919, € 15,30

Wolfgang Schwarzer (Hrsg.)

Lehrbuch der Sozialmedizin

für Sozialarbeit, Sozial- und Heilpädagogik
◆ 4., verb. u. überarb. Aufl. 2002, 512 S., Format 16x23cm, fester Einband
ISBN 3-86145-234-0, Bestell-Nr. 8204, € 25,50

Hilde Trapmann / Wilhelm Rotthaus

Auffälliges Verhalten im Kindesalter

Handbuch für Eltern und Erzieher • Band 1
◆ 10., völlig neu bearb. Aufl. Jan. 2003, 352 S., Format 16x23cm, fester Einband
ISBN 3-8080-0455-X, Bestell-Nr. 1101, € 17,50

1/03

vml verlag modernes lernen borgmann publishing

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

Die Sprachheilarbeit
Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

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

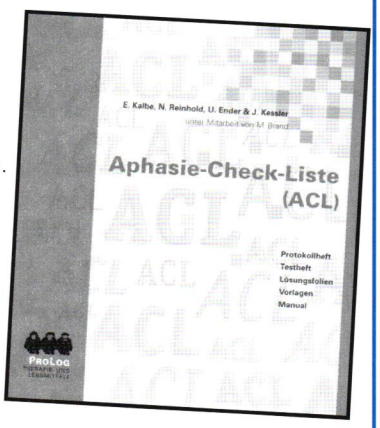
PVSt, Deutsche Post AG, „Entgelt bezahlt", K 11772

NEU von ProLog · Jetzt bestellen!! · NEU von ProLog · Jetzt bestellen!!

Der neue Aphasie-Test:

Aphasie-Check-Liste (ACL)

Von Elke Kalbe, Nadine Reinhold, Uwe Ender und Josef Kessler



- → Die ACL ist ein zeitökonomisches (ca. 40 Minuten) und leicht durchzuführendes sprachdiagnostisches Instrument zur Beschreibung, Feststellung und Schweregradbestimmung von Aphasien jeglicher Ätiologie und jeden Krankheitsstadiums.
- → Die ACL enthält einen längeren, an das Logogenmodell angelehnten Sprachteil und einen kürzeren nonverbalen Teil, um für die Sprache so wichtige neuropsychologische Funktionen wie Gedächtnis, logisches Denken und Aufmerksamkeit abzutesten.
- → Die ACL enthält ausschließlich farbige und grafisch ansprechende Bildvorlagen.
- → Die ACL entspringt einer Kooperation zwischen dem Max-Planck-Institut für neurologische Forschung und dem ProLog-Verlag und wurde von Neuropsychologen und einem Klinischen Linguisten konzipiert.

Art.-Nr. 144 **230,– €**

DOKU-Baukasten Myofunktionelle Therapie

Ein Modulsystem für die Diagnostik und Dokumentation in der Myofunktionellen Therapie

Von Barbara Giel und Monika Tillmanns-Karus

Dieses Baukastensystem ist Ergebnis eines Forschungsprojekts an der Universität Köln. Es systematisiert und erleichtert Diagnose, Therapieverlaufsdokumentation und Kommunikation zwischen Therapeutinnen und Ärzten und setzt dokumentarische Qualitätsstandards in der Sprachtherapie.

Inhalt: Diagnostikbögen für Myofunktionelle Störungen, Verlaufsdokumentation Myofunktionelle Therapie, Kommunikationsbögen Myofunktionelle Therapie, Kommunikationsbögen Kieferorthopädie, Klientenaufklärung/Therapievertrag, Urkunde zur Dokumentation therapeutischer Erfolge, Handanweisungen zu den einzelnen Bögen.
Alles als Paper-Pencil-Version sowie mit einer CD-ROM mit ausdruckbaren PDF-Dateien aller Bögen

Art.-Nr. 1972 **39,– €**

Informationen jetzt auch im Internet!

Produkte rund um die Sprachtherapie: www.prolog-shop.de
Das aktuelle Seminarprogramm 2003: www.prolog-wissen.de

PROLOG THERAPIE- UND LERNMITTEL GMBH

02 21/66 09 10 **02 21/66 09 111**

Olpener Straße 124 · 51103 Köln · info@prolog-shop.de