



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 Nürn-
berg, Fax. + Tel.: 09 11 / 34 17 55
dbs • Claudia Wirts, Grimmshausenstr. 5, 81677 Mün-
schen, Tel.: 0 89 / 14 95 92 39

Berlin:

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

Brandenburg:

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

Bremen:

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

Hamburg:

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

Hessen:

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

Mecklenburg-Vorpommern:

dgs • Dirk Panzner, Steffenshäger Str. 4b, 18209 Redde-
lich, Tel.: 03 82 03 / 1 81 69
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, Geriatisches KH Elbroich,
Am Falder 6, 40589 Düsseldorf, Tel.: 02 11 / 7 56 02 41

Rheinland-Pfalz:

dgs • Klaus Isenbruck, Am Buchbrunnen 14, 55743 Idar-
Oberstein, Tel.: 0 67 84 / 13 34
dbs • Heike-Dagmar Heymann, Rheinhausenring 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, Rheinhausenring 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, Pölkensstraße 7, 06484 Quedlin-
burg, Tel.: 0 39 46 / 70 63 35
dbs • Beate Weber, Bernburger Str. 21, 06108 Halle,
Tel.: 03 45 / 5 32 39 11

Schleswig-Holstein:

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

Thüringen:

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

Westfalen-Lippe:

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

Geschäftsstellen:

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

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

Die Sprachheilarbeit

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

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

Anzeigen

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

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

Impressum

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

Redaktion

Prof. Dr. Otto Braun, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für
Rehabilitationswissenschaften, Georgenstr. 36, 10099 Berlin,
Telefon: (030) 7 92 78 67

Dr. Ulrike de Langen-Müller, Mozartstr. 16, 94032 Passau,

Telefon: (0851) 9 34 63 61, Telefax: (0851) 9 66 69 74

Dr. Uwe Förster, Schieferberg 8, 31840 Hess. Oldendorf,

Telefon: (0 51 52) 29 50, Telefax: (0 51 52) 52 87 74

Mitteilungen der Redaktion

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

Beirat

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

Dr. phil. Friedrich M. Dannenbauer, München

Dr. paed. Barbara Giel, Köln
Giselher Gollwitz, Bad Abbach

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

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

Prof. Dr. med. Martin Ptok, Hannover

Prof. Dr. phil. Alfons Welling, Hamburg

Erscheinungsweise

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

(Anzeigenschluss: jeweils am 3. des Vormonats)

(Redaktionsschluss für den Magazinteil:

Heft 1-6 jeweils 15.11./15.1./15.3./15.5./15.7./15.9.)

Bezugsbedingungen

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

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

Theo Borbonus, Essen

Wer ist denn hier bärenstark?

Sprache: beobachten – Bestand erheben –

Kompetenz einschätzen – Kenntnisse

erfassen – screenen _____ **138**

Ulrike Lüdtko, Bremen

Aktuelle Herausforderungen an die

Sprachheilpädagogik: Forschung – Praxis –

Lehre

Ein Beitrag zur Einheit des Faches _____ **140**

*Hans-Joachim Motsch; Margit Berg,
Heidelberg*

Therapie grammatischer Störungen –

Interventionsstudie zur

Kontextoptimierung _____ **151**

*Irmgard Kruth, Wuppertal; Inge Thul,
Köln*

Kriterien zur Begriffs- und Bildauswahl bei

der Anpassung von Anlauttabellen für

Schüler mit Spezifischen

Spracherwerbsstörungen _____ **157**

Manfred Flöther, Oldenburg

Auditive Verarbeitung und Wahrnehmung

als Voraussetzung für den

Schriftspracherwerb _____ **164**

Aktuelles: dgs – Mitteilungen _____ **173**

dbs – Beruf und Politik im Verband _____ **174**

Medien _____ **176**

Termine _____ **178**

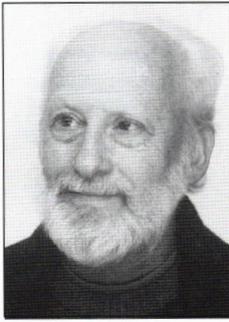
Persönliches _____ **179**

Vorschau _____ **180**

48. Jahrgang/August 2003

dgs/dbs

ISSN 0584-9470



Theo Borbonus, Essen

Wer ist denn hier bärenstark?

Sprache: beobachten – Bestand erheben – Kompetenz einschätzen –
Kenntnisse erfassen – screenen

Nach den miserablen Pisa-Ergebnissen deutscher Schülerinnen und Schüler hat die deutsche Bildungspolitik bei der Ursachensuche schnell einen Schuldigen ausgemacht: Es ist der Ausländer, der aufgrund seiner mangelhaften Sprachkenntnisse den deutschen Schnitt kaputt gemacht hat. Folglich ist kaum ein anderer Bildungsbereich so hektisch in Angriff genommen worden wie der Bereich fehlender Sprachkompetenz im Übergang von Kindergarten zu Schule.

Die wichtigste Voraussetzung für erfolgreiches schulisches Lernen – so die landauf und landab vertretene Meinung – ist das sichere Beherrschen der deutschen Sprache.

Die Kultusministerkonferenz hat daher folgende bildungspolitische Schwerpunkte gesetzt:

- Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, hier vor allem Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ)
- Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im Vorschulalter
- Verzahnung des vorschulischen mit schulischem Lernen

Da Bildungsfragen länderhoheitlich geregelt sind, wird in Deutschland das Problem auf sehr unterschiedlichen Wegen angegangen:

Berlin z.B. hat „Bärenstark“ als ein standardisiert erscheinendes Verfahren erstellt, in dem anhand von vier Untertests der Sprachstand quantitativ gemessen wird. Je nach Punktwert wird dem Prüfling Kompetenz, Förderbedarf oder erheblicher Förderbedarf attestiert.

Ausgehend von der Erkenntnis, dass Einmal-Tests nur wenig Aussagen machen über das Verhältnis von Kompetenz und Performanz, hat Bayern ein Screeningmodell entwickelt, in dem deutsche Sprachkenntnisse ausländischer Kinder in Spielsituationen beobachtet werden.

Hamburg benutzt ein Beobachtungsverfahren, bei dem die Kompetenz zweisprachiger Kinder möglichst in beiden Sprachen erfasst werden soll, und berücksichtigt dabei die Tatsache, dass der Prozess des Primärspracherwerbes zweisprachig aufwachsender Kinder anders verläuft als der einsprachig aufwachsender.

In Nordrhein-Westfalen gibt es bisher noch keine Vorgaben, sondern die Praxis, entweder Modelle anderer Bundesländer zu übernehmen, Testverfahren mit anderen Fragestellungen umzufunktionieren oder – ohne Konzept drauflos zu fördern.

Da kann es auch schon mal vorkommen, dass Betroffene mit dem BISC (Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten) „getestet“ werden oder dass Kinder, die bei „Bärenstark“ „durchgefallen“ sind, der Schule für Sprachbehinderte vorgestellt werden.

Spätestens an diesem Punkt stellt man sich die Frage: Wie ist denn in jene von der Kultusministerkonferenz geforderten Schwerpunkte Sprachheilpädagogik eingebunden?

Gut, bei „Bärenstark“ haben Fachleute aus sprach(heil)pädagogischer Wis-

senschaft die Autoren bei der Erstellung ihres Testverfahrens beraten. Aber wo sind Konzepte, die von heilpädagogisch sprachtherapeutischer Kompetenz geleitet werden? Es besteht der Eindruck, als wenn die Konzepte an Sprachheilpädagogik vorbei entwickelt wurden.

- Wo finden sich Aussagen, die eine Grenze ziehen zwischen pädagogisch orientierter Sprachförderung und medizinisch indizierter Sprachtherapie?
- Was ist normaler Förderbedarf, was ist sonderpädagogisch?

Seit Herbst 2002 gehen nun in Nordrhein-Westfalen (flächendeckend) wie in vielen anderen Bundesländern ausländische Vorschulkinder zweimal wöchentlich nachmittags in die Grundschule und werden dort sprachgefördert.

Da ist es zu spät, sich solche grundsätzlichen Fragen zu stellen. Da ist es auch zu spät, sich Gedanken über Konzepte zu machen. Denn es wird ja schon überall „gefördert“.

In diesem Zusammenhang wundert es auch nicht mehr, wenn die Behauptung durch die Lande geistert, dass die „Sprachfehler“ eines Großteils spracherwerbsgestörter Kinder mit dem „Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten“ und dem „Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb“ erfolgreich getilgt werden könnten.

Nicht nur wir Pädagogen wissen, jedes Kind ist anders. Da muss ihm auch anders – orientiert an seinen Förderbedürf-

nissen – geholfen werden. Als Förderer muss ich wissen,

- dass es ein Unterschied ist, ob mein Ziel normgerechte Lautsprache oder korrekte Schriftsprache ist
- dass es ein Unterschied ist, ob ich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) oder Deutsch als Fremdsprache (DaF) erlerne

- dass es z.B. nicht das Sprachverständnis gibt, sondern dass es ein Unterschied ist, ob ich Wort-, Satz- oder Textverständnis messe und trainiere.

Liebe Sprach(heil)pädagoginnen und Sprach(heil)pädagogen, bringt euch vor Ort als Fachleute ein, damit Sprachförderung nicht nur Produkt kompetenten

Nichtwissens ist. Dann seid ihr bärenstark!

Theo Borbon

(Theo Borbonus ist Schulleiter i.R.)

Anzeige

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 €**

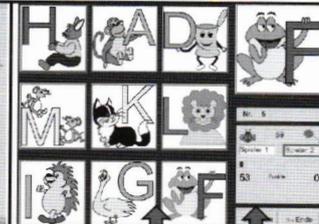
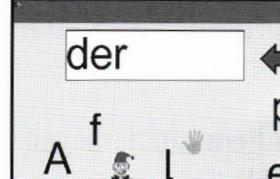
● **Arbeitsblätter zur Phonologischen Bewusstheit** umfangreich Lauterarbeitung, Lautanalyse, Silbenanzahl, Reimwörter, Vorlagen zum Ausdrucken **19,95 €**

● **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 €**



das Motorrad







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



Ulrike Lüdtke, Universität Bremen

Aktuelle Herausforderungen an die Sprachheilpädagogik: Forschung – Praxis – Lehre

Ein Beitrag zur Einheit des Faches¹

1. Problemstellung und Methodik

Die Sprachheilpädagogik ist in den letzten Jahren großen Transformationsprozessen ausgesetzt. Dies stimmt – aber kann man überhaupt noch von „der Sprachheilpädagogik“ sprechen? In ihren drei Kernbereichen Forschung, Praxis und Lehre scheint eine zunehmende *Fragmentierung* des Faches um sich zu greifen, wozu meines Erachtens folgende langfristige Entwicklungen beitragen:

- In der sprachheilpädagogischen Forschung fördert die unzureichende *aktive* Partizipation an internationalen Diskursen eine *Segmentierung* in Teilwissen, ohne dass größere Bestrebungen erkennbar wären, bereits vorhandene und äußerst wichtige Forschungsteile zu einer vereinheitlichten Theoriebildung zusammenzuführen.
- In der sprachheilpädagogischen Praxis führen die aktuellen Profilierungsbemühungen der außerschulischen Sprachheilpädagogik sowie ihre neuen berufspolitischen Koalitionen zunächst zu einer *Desintegration* der bisherigen historisch gewachsenen fachlichen Gemeinsamkeit.
- Und in der sprachheilpädagogischen Lehre bewirkt ein postmodernes Denken vieler an Ausbildung Beteiligten die *Dislozierung* der Beziehungen von Lehrenden, Lernenden und Lerngegenstand sowie die Entleerung der universitären Inhalte von ihrem Bildungsgehalt im klassisch-humanistischen Sinn.

Diesen kurz angedeuteten Bruchlinien innerhalb der Sprachheilpädagogik soll in diesem Beitrag nachgegangen werden, um Möglichkeiten aufzuzeigen, wie etwaige Risse gekittet und ein Auseinanderbrechen einzelner Teile verhindert werden könnten. Es wird dabei von mir eindeutig eine Position der *Kohärenz* vertreten, denn die Einheit des Faches, im Sinne der Beheimatung einer pluralistischen fachlichen Landschaft unter einem „Dach“, ist notwendig, um:

1. *Orientierung* nach außen zu geben,
2. *Identifikation* nach innen zu ermöglichen, und
3. *Durchsetzungsfähigkeit* in hochschul-, bildungs- und berufspolitischen Kursbestimmungen zu gewährleisten.

Diese Positionierung geschieht unter der Prämisse, dass die kohäsive Kraft dabei vom *gemeinsamen* Gegenstand der sprachlichen Lehr-/Lernprozesse ausgeht, welcher sich erst *nachgeordnet* in verschiedenartigen organisatorischen Anwendungsbezügen facettenhaft entfaltet.

Das methodische Vorgehen ist im folgenden konstruktivistisch orientiert, indem die drei fachlichen Kernbereiche aus je drei Beobachterperspektiven (vgl. Reich³2000) beleuchtet werden, um einen rekursiven Spannungsbogen aufzubauen:

- Die erste Beobachterperspektive ist die *Rekonstruktion*. Hier geht es darum, derzeitige Tendenzen des Faches anhand einer Analyse aktueller Quellen zu entdecken (vgl. 2.1, 3.1, 4.1).

- Die zweite Beobachterperspektive ist die *Dekonstruktion*. Hier sollen die skizzierten Tendenzen verstört werden, indem die in ihnen angelegten Herausforderungen in Form zentraler Thesen pointiert herausgearbeitet werden (vgl. 2.2, 3.2, 4.2). Dies geschieht methodisch unter Verwendung von Bildziten als emotionselizitierende Metaphern (vgl. Reich³2000, 18 ff.), um auch die Gefühle der Beteiligten, welche in Veränderungsprozessen immer eine hemmende oder vorantreibende Rolle spielen, anzusprechen und bewusst zu machen.
- Die dritte Beobachterperspektive ist abschließend die *Konstruktion*. Hier werden als Angebot und Diskussionsgrundlage für die fachliche Weiterentwicklung eigene Antworten mittels kurzer Impulse präsentiert (vgl. 2.3, 3.3, 4.3).

2. Aktuelle Herausforderungen an die sprachheilpädagogische Forschung

2.1 Tendenz: Verharren des Faches im Wissenschaftsverständnis der Moderne

Im ersten großen Aufgabenfeld des Faches – der Forschung – scheint eine Hauptursache für die Segmentierung in Teilwissen die nicht ausreichende, aktive Partizipation an internationalen Diskursen zu sein (vgl. zum internationalen Anschluss u.a. die derzeitige Dis-

¹ Ich danke insbesondere Herrn Prof. Dr. G. Homburg, Universität Bremen, für die intensive fachliche Diskussion des Themas.

kussion von Steiner 2002). Woran lässt sich dies erkennen? Was müsste geschehen? Und wie könnte dies konkret aussehen?

Aus der Perspektive der Rekonstruktion betrachtet, hilft beim Entdecken von momentanen Tendenzen innerhalb der sprachheilpädagogischen Forschung eine Analyse von Braun (2002, 48): „Offenkundig zeichnet sich im Kontext des allgemeinen Wandels zum postmodernen Wissenschaftsverständnis durch die konstruktivistischen Perspektiven ein sich veränderndes Selbstverständnis der Sprachheilpädagogik in ihrer Theoriebildung und in ihren Handlungsfeldern ab. ... Dennoch scheint sich ein eindeutiger paradigmatischer Wandel im Sinne einer völligen Hinwendung zur konstruktivistischen Theoriebildung und subjektivistischen Praxisgestaltung nicht vollzogen zu haben.“

Die hier angedeutete Tendenz lautet prägnant formuliert:

In der Sprachheilpädagogik hat sich kein eindeutiger Wechsel zum postmodernen Wissenschaftsverständnis vollzogen. Das Fach verharrt vielmehr im wissenschaftstheoretischen Paradigma der Moderne.

Dieses Verharren des Faches in einem Paradigma, welches international bereits als überholt gilt, lässt sich an zwei Phänomenen innerhalb der Forschungslandschaft festmachen, welche vor dem Hintergrund des allgemeinen Wandels von Paradigmata im Sinne Kuhns (2001) verstehbar werden (vgl. die Pfeile in der stark vereinfachten Darstellung der Abb. 1):

1. Eine Gruppe von Forschern – vornehmlich *linguistischer* Ausrichtung – versucht, sich vom teilweise „rückständigen“ Fach abzugrenzen und statt „spekulativem“ Denken „exakte“, objektive, empirisch ausgerichtete Forschung zu etablieren.
2. Eine andere Gruppe von Forschern – vornehmlich *pädagogischer* Orientierung – versucht hingegen, den methodenstrengen „mechanistischen Objektivismus“ durch „ganz-

heitliche Subjektorientierung“ zu überwinden.

Wesentlich an den Phänomenen ist, dass sich trotz ihrer Polarisierung ein wirklicher paradigmatischer Wandel zu einer konstruktivistischen Perspektive bei beiden Gruppen keinesfalls vollzogen hat. Der Versuch einer Überwindung muss vielmehr unvollständig bleiben, da sowohl die erkenntnistheoretischen Grundkategorien einer postmodernen Wissenschaftsauffassung – wie z.B. die Relativität der sog. „Wahrheit“ –, als auch eine adäquate Methodologie, welche die Beteiligung des Forschers – speziell seiner Gefühle – geradezu verlangt (wie z.B. in der Ethnomethodologie, vgl. Devereux 1967 und Nachfolger wie Rosaldo 1989, Ogden 1994, Briggs 1998), nicht wirklich vom Fach wahrgenommen, diskutiert und integriert werden.

2.2 Herausforderung: Ankunft in der Postmoderne

Aus der zweiten Beobachterperspektive – der Dekonstruktion – wird aus den gerade skizzierten Tendenzen die implizite Herausforderung an die sprachheilpädagogische Forschung ableitbar, welche anhand einer Metapher nachhaltig verdeutlicht werden soll (vgl. Abb. 2).

Der Titel, wie auch die dargestellte Szene, verweisen in pointierter Weise auf meine erste Kernthese, die lautet:

Die sprachheilpädagogische Forschung ist herausgefordert, die wissenschaftstheoretische Ankunft in der Postmoderne einzuleiten.

So wie sich in den Gesichtern der Ehefrau, der Kinder, der Mutter und des Personals die plötzliche Ankunft des

Paradigma	„spekulatives“ Denken	←1 „exakte“ Wissenschaft 2→	„relationale“ Wissenschaft
			
Ära	Antike - Mythen - Glaube - Tradierung - Konservierung - Metaphysik	Moderne - Wahrheit - Vernunft - Aufklärung - Fortschritt - Rationalität	Postmoderne - Relativität - Beliebigkeit - Pluralität - Heterogenität - Verdrängtes
Erkenntnistheoretischer Begründungsansatz	Klassische Perspektive subjektive Erkennbarkeit der Welt	Positivistische Perspektive objektive Erkennbarkeit der Welt	Konstruktivistische Perspektive relative Erkennbarkeit der Welt
Methoden der Erkenntnisgewinnung	Zusammenhangsvermutungen Individuelle Spekulation	empirisch-analytische Methodologie Aufdeckung allgemeingültiger Gesetzmäßigkeiten z. B. mittels Verifikation und Falsifikation	subjekttheoretisch-systemische Methodologie Beteiligung des Beobachters und Unschärfe (<i>fuzziness</i>) von Wahrnehmungen

Abb. 1: Einordnung von sprachheilpädagogischen Verharrungstendenzen in den allgemeinen Wandel von Paradigmata in der Wissenschaftstheorie



Abb. 2.: „They did not Expect Him.“ Ilya Repin 1884, in: Iovleva 1986, 129

verbannten Rebels in unterschiedlichsten emotionalen Schattierungen widerspiegelt, so ist auch die sprachheilpädagogische Forschung aufgefordert, die wissenschaftstheoretischen Implikationen eines neuen Paradigmas in ihren vielfältigen Forschungsaktivitäten zu reflektieren.

Konkret bedeutet dies, dass sie in ihrer Gesamtheit aufgefordert ist:

1. postmoderne Ansätze und konstruktivistische Perspektiven in ihre Theoriebildung zu integrieren,
2. vor diesem Hintergrund Dekonstruktionen und Neuorientierungen ihrer zentralen fachlichen Kategorien durchzuführen, und
3. ihre Methodologie unter Einbeziehung der ForscherInnen subjekttheoretisch-systemisch auszurichten (vgl. beispielhaft *Niedecken* 1998).

Ein Anschluss an internationale interdisziplinäre Diskurse wäre damit möglich.

2.3 Impuls: Sprachheilpädagogischer Paradigmenwechsel am Beispiel des Sprachbegriffs

Als Angebot für eine fachliche Weiterentwicklung im Sinne einer paradigmatischen Umorientierung werde ich nun eine Neuformulierung des Sprachbegriffs vorstellen, welche auf der Unterscheidung von modernem und postmodernem Wissenschaftsverständnis basiert (vgl. Abb. 3). Verfolgt man diese generelle Unterscheidung bis hinein in die Sprachwissenschaft, als derzeit maßgeblichster Bezugsdisziplin der Sprachheilpädagogik, so findet man hier – ebenfalls stark vereinfachend – das Äquivalent von einerseits strukturalistischen, andererseits z.B. poststrukturalistischen Ansätzen, welche an dieser Stelle als erster Schritt einer Überwindung *kognitivistischer* Sprachbetrachtung gewürdigt werden und natürlich in einem größeren Rahmen durch aktuelle neurowissenschaftliche Erkenntnisse (u.a. *Aitken & Trevarthen*

1997, *Schore* 2001, *Fischer & Yan* 2002) im Sinne einer „relationalen Sprachtheorie“ (*Lüdtke* 2002) ergänzt werden müssten. Bezogen auf die zentrale Kategorie des Sprachbegriffs spiegeln sich beide Perspektiven zunächst in der Terminologie wider:

- *Logos* – wie er auch im Begriff der Logopädie vorkommt – verweist auf die rationale Ordnung der Welt, wie sie durch das Wort geschaffen ist – vgl. in der Bibel: „Am Anfang war das Wort.“
- *Rhizom* – ein Begriff von *Deleuze* und *Guattari* (1977) – ist eine metaphorische Anlehnung an einen organischen Terminus, welcher ein unregelmäßiges, chaotisches, unübersichtliches Wurzelgeflecht bezeichnet.

Der Unterschied dieser beiden Sichtweisen – nämlich Sprache als objektiv erkennbare „strukturierte Ordnung“, und Sprache als nur relativ beobachtbares „dynamisches Chaos“ (im Sinne der Chaostheorie) – kann anhand einer exemplarischen Gegenüberstellung einiger Elemente näher erläutert werden (vgl. Abb. 3):

- Der klassische sprachtheoretische Ansatz gründet u.a. in *de Saussures* Gedanken der Sprache als System binärer Oppositionen und seiner dyadischen Zeichenkonstruktion aus Signifikant und Signifikat. Er ist dadurch „hierarchisch-axiologisch“ (*Derrida* 1983) konzipiert, denn er basiert auf der Einheitlichkeit eines strukturierten sprachlichen Prinzips mit einem Zentrum und hiervon abgeleiteten Gegensatzpaaren, die auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen – z.B. Phoneme, Morpheme – jeweils markiert werden.

Diese Vorstellung wird durch die dekonstruierenden Ansätze des linguistischen bzw. semiotischen Poststrukturalismus revolutioniert, die ein dezentriertes sprachliches Prinzip annehmen, welches auf der Theorie von der „Abwesenheit eines transzendentalen Signifikats“ beruht. Sie vertreten stattdessen eine permanente Signifikation zwischen

Paradigma	„exakte“ Wissenschaft	„relationale“ Wissenschaft
Ära	Moderne	Postmoderne
Erkenntnis- theoretischer Begründungs- ansatz	Positivistische Perspektive objektive Erkennbarkeit der Welt	Konstruktivistische Perspektive relative Erkennbarkeit der Welt
Sprach- wissenschaft	Strukturalistische Ansätze	z.B. Poststrukturalistische Ansätze
Sprachbegriff	Logos	Rhizom
	- Struktur, Ordnung	- Dynamik, Chaos
	- Regelmäßigkeiten	- Eigengesetzlichkeiten
	- Signifikate	- Signifikationspraktiken des Subjektes
	- Einheitlichkeit eines strukturierten Prinzips mit einem Zentrum	- Dezentrierung und unaufhörliches Spiel von Differenzen
	- binäre Terminologie	- ambivalente Terminologie
	- bereinigte Symbolik	- Materialität des Zeichens
	- <i>symbolic order</i>	- Semiotik, Chora, Genotext
	- Verdrängung	- <i>jouissance</i>
Sprachstörungs- begriff		
Konzept der Sprachtherapie	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> Überwindung von: - Ethnozentrismus - Logozentrismus - Phonozentrismus </div>	

Abb. 3: Sprachheilpädagogischer Paradigmenwechsel am Beispiel des Sprachbegriffs

den Signifikanten, welche sich in Form eines unaufhörlichen Spiels von „Differenzen“ (u.a. Derrida 1983, Deleuze 1992a) permanent selbst überwinden.

- Der Sicht von Sprache als System von „Regelmäßigkeiten“, welche in der Annahme der Homogenität einer Sprachgemeinschaft gründet, steht die Auffassung von Sprache als Konglomerat von „Eigengesetzlichkeiten“ gegenüber, die sich aus dem Postulat der sprachlichen Einzigartigkeit und der Variationsbreite

des Individuums herleitet (u.a. Deleuze 1992b).

- In historisch-kultureller Betrachtung wird Sprache einerseits als eine durch die patriarchalischen Gesetze des klassischen Abendlandes etablierte, rein geistige „*symbolic order*“ aufgefasst, in der sich die cartesianische Dualität von Körper und Geist sowie die reine Logik Kants widerspiegelt. Andererseits kann Sprache aber auch – wie in vielen außereuropäischen, nicht-monotheistischen Kul-

turen – als ein das Feminine, den Körper, die Gefühle und das Unbewusste einschließendes „semiotisches System“ verstanden werden (u.a. Kristeva 1980, 1998; Ruthrof 2000, Chodorow 2001).

- Aus der klassischen Perspektive ist Sprache auf der Ebene der „Signifikate“ zu untersuchen, das heißt als abstrakte mentale Repräsentationen der *langue* (de Saussure) bzw. der *Kompetenz* (Chomsky). Aus der poststrukturalistischen Perspektive betrachtet liegt die Aufmerksamkeit der Forschung auf den dialogischen „Signifikationspraktiken“ eines interagierenden Subjektes (u.a. Kristeva 1986, Friedrich 1993, Mandelker 1994), das heißt auf der Ebene der konkreten, variierenden „Produktionsprozesse“ (Kristeva) der *parole* bzw. der *Performance*.

Die Kritik, die die poststrukturalistische Sprachwissenschaft an der strukturalistischen Linguistik macht, wird in der Literatur in drei Schlagwörtern zusammengefasst (vgl. u.a. Dosse 1999): *Ethnozentrismus* als Vorrangigkeit der eigenen, in diesem Falle der abendländisch-christlichen kulturellen Sicht; *Logozentrismus* als Vorrangigkeit des Logos, der Vernunft, des Wortes vor dem Pathos, dem Gefühl, dem Sinnlichen der Sprache; und *Phonozentrismus* als Vorrangigkeit des Gesprochenen vor dem Geschriebenen. Für viele aktuelle und richtungsweisende Forschungsgebiete der Sprachheilpädagogik (vgl. u.a. Kracht 2000, Nienkerke-Springer 2000, Osburg 2000) könnte dies unterstützend sein bei:

- einer Überwindung ethnozentristischer Aspekte des Sprachbegriffs z.B. im Hinblick auf *Migration* und *Mehrsprachigkeit*;
- einer Überwindung logozentristischer Aspekte z.B. im Hinblick auf *körper- und emotionsorientierte systemische Therapieansätze*;
- und einer Überwindung phonozentristischer Aspekte z.B. im Hinblick auf *Schriftspracherwerb* und *Lesekompetenz*.

3. Aktuelle Herausforderungen an die sprachheilpädagogische Praxis

3.1 Tendenz: Trennung von schulischer und außerschulischer Sprachheilpädagogik

Im zweiten großen Aufgabenfeld unseres Faches – der sprachheilpädagogischen Praxis – scheinen bei oberflächlicher Betrachtung die Hauptursachen für die wahrzunehmende Desintegration der historisch gewachsenen Gemeinsamkeit der Sprachheilpädagogik in den aktuellen Profilierungsbemühungen der außerschulischen Fachvertreter und ihren neuen berufspolitischen Koalitionen ausgemacht werden zu können. Stimmen diese Beobachtungen? Welche Herausforderungen stellen sich dadurch? Und welche Konzepte bieten Hilfestellung bei einer Lösung des Problems?

Schaut man als erstes aus der rekonstruierenden Beobachterperspektive auf die schulische und außerschulische Praxis unseres Faches, so entdeckt man in den zum Teil öffentlich geführten Diskussionen der Berufs- bzw. Fachverbände Hinweise auf ein Auseinanderdriften aufgrund divergierender Interessen und Motivationen:

- Logopäden bieten sich z.B. als Mittel zur „Steigerung der Effizienz“ von Schulbildung an. Vor dem Hintergrund der PISA-Studie, welche ja an den Tag gebracht habe, wie mangelhaft die Lesekompetenz deutscher Schüler sei, schreiben sie: „Die Anstellung von Logopäden an Grund- und Sonderschulen stellt nicht nur eine Qualitätsverbesserung von Schule dar. Mit dem schulischen Einsatz von Logopäden könnte für das Land eventuell sogar ein Einspareffekt verbunden sein. So könnten statt der häufig überlasteten (und teuren) Grund- und Sonderschullehrer LogopädInnen den Bereich spezielle intensive Sprachförderung übernehmen. ... Dieser gewisse Einspareffekt wäre auch in integrativen Schulen oder Sonderschulen beim Einsatz für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf

im Bereich Sprache gegeben“ (Brief des Bundesvorstandes des *dbl* an die Senatsverwaltung Berlin vom 11. Februar 2002, S. 2, Punkt 3).

- Logopäden und Diplom-Sprachheilpädagogen schließen sich zu einer Arbeitsgemeinschaft zusammen, deren Ziele ein „gemeinsames Berufsprofil“ und dessen „politische Umsetzung“ sind (Kooperationsvereinbarung des *dbl* und des *dfs* vom 17. April 2002).
- Vertreter der schulischen Sprachheilpädagogik werden hingegen von Schulärzten auf öffentlichen *dgs*-Sitzungen gefragt, ob sie eigentlich „PISA-relevant“ seien. Zudem wird ihnen geraten, schnellstens ein „Profil der Nützlichkeit“ zu entwickeln, damit die Effizienz ihrer schulischen Maßnahmen bezüglich des „Politikums *Sprache*“ deutlich werde: „Sie haben beste Chancen für eine Renaissance, wenn Sie nicht verschlafen, was gerade läuft!“ (Mitschrift auf der Fachsitzung der *dgs*-Bremen vom 17. Juni 2002)

Die übergeordnete Tendenz, die nicht nur in diesen drei Quellen ablesbar ist, lautet:

Die Trennung von schulischer und außerschulischer Sprachheilpädagogik steht bevor.

Zugespißt vor dem Hintergrund der PISA-Studie wird die Unterschiedlichkeit beider „Partner“ im Moment deutlich sichtbar durch einerseits starke *Professionalisierungsbestrebungen* im außerschulischen Bereich (vgl. *Homburg et al.* 2000) und andererseits bereits Jahre währende *Deprofessionalisierungstendenzen* im schulischen Bereich (vgl. *Grohnfeldt/Romonath* 2000, 271).

Weitere Faktoren, die die Abkopplung der beiden sprachheilpädagogischen Handlungsfelder vorantreiben, sind:

1. die Ausweitung der Aufgabefelder des Diplom-Sprachheilpädagogen in den schulischen Bereich,
2. der Trend zum akademischen Sprachtherapeuten, und
3. die Orientierung am US-amerikanischen Vorbild eines einheitlichen Berufsbildes im Zuge einer zunehmenden Internationalisierung.

3.2 Herausforderung: Einheit in der Vielfalt

Die aktuellen Herausforderungen an die sprachheilpädagogische Praxis, wie sie sich hiervon ableitbar aus der Perspektive der Dekonstruktion ergeben, lassen sich erneut am besten durch Verwendung einer Metapher pointieren (vgl. Abb. 4).



Abb. 4: „Boy with Bulls.“ Mikhail Greco 1966, in: Iovleva 1986, 282

Die Symbolik des Gemäldes verweist in prägnanter Weise auf meine zweite Kernthese, welche lautet:

Die sprachheilpädagogische Praxis steht vor der Herausforderung, Einheit in der Vielfalt herzustellen.

So wie der Junge die beiden großen, starken Tiere durch die Seile zusammenhält und vereint, so ist die Sprachheilpädagogik durch die bestehenden Separierungs-Tendenzen aufgefordert, bei organisatorisch-institutioneller Vielfalt die Einheit des Faches über das gemeinsame, *verbindende* Spezifikum sprachlicher Lehr-/Lernprozesse (wieder?) herzustellen; denn ein weiteres Voranschreiten der schulischen und außerschulischen Kräfte in unterschiedliche Richtungen droht den fachlichen Gegenstand zu zerreißen.

Das Gesamtfach sollte deshalb von *beiden* Seiten her dringend daran arbeiten z.B.:

1. Kollaboration in der Qualitätsentwicklung zu etablieren, und
2. Kooperationen in der Bildungs- und Berufspolitik aufzubauen.

Zu beiden Punkten ist – leider – zu sagen, dass die schulische Sprachheilpädagogik der außerschulischen weit hinterherhinkt und demnach bei *tiefergehender* Betrachtung die Ursachen für die Desintegration auch *hier* zu suchen sind. Sie ist deshalb zu zwei Maßnahmen dringend aufgefordert. Erstens sollte sie in der Qualitätsdiskussion die diesbezüglichen Initiativen des außerschulischen Bereiches wertschätzen. In ihren Aufholbemühungen sollte sie jedoch nicht die gleichen Fehler machen, die sich aufgrund von gesundheitspolitischen Vorgaben außerschulisch zuweilen abzeichnen scheinen: nämlich einen Verlust der pädagogischen Grundwerte an die Ökonomie. Es darf meines Erachtens keine Diskussion darüber geben, ob eine pädagogische nicht einer ökonomischen Grundhaltung vorzuziehen sei, sondern die schulische Sprachheilpädagogik muss lernen, strategische Fenster zur Bildungs- und Finanzpolitik zu öffnen – eine Herausforderung, der nach meiner Überzeu-

gung nur mit einer *immensen Initiierung von Schulbegleitforschung* speziell hinsichtlich der empirischen *Evaluations* des sog. „*sprachtherapeutischen Unterrichts*“ – Stichwort: Ergebnisqualität – begegnet werden kann.

Bezüglich des zweiten Punktes – dem Aufbau von Kooperationen und Vernetzungen in der Bildungs- und Berufspolitik – ist die schulische Sprachheilpädagogik dringend aufgefordert, neue fachliche Zuständigkeiten, gegen die sie sich in ihrem historischen Selbstverständnis häufig gewehrt hat, zu etablieren und bestehende Anfänge weiter zu integrieren, so u.a.:

1. hinsichtlich des vorschulischen Bereiches die Kooperation mit der Frühpädagogik;
2. hinsichtlich der basalen Entwicklungsförderung sowie hinsichtlich sog. „bildungsferner“ Familien die Kooperation mit den anderen sonderpädagogischen „Fachrichtungen“; und
3. in diesem Zusammenhang auch die Öffnung für sprachliche Syndrome mit kognitiven Beeinträchtigungen, wie z.B. die in Deutschland nicht hinreichend rezipierte *Language Learning Disability* (LLD) (vgl. *ASHA 1982, Lüdtke & Bahr 2002a*) sowie für Methoden wie z.B. die Unterstützte Kommunikation.

3.3 Impuls: Verstärkte Professionalisierung des schulischen Berufsfeldes durch Weiterentwicklung der dortigen Prozessqualität

Aus der Perspektive meiner eigenen Konstruktionen lautet die Antwort auf die beschriebenen Herausforderungen: Deprofessionalisierungstendenzen im schulischen Bereich müssen gestoppt werden, denn eine Neuorientierung der Praxis ist – siehe das Bild mit den beiden Stieren – nur bei zwei *gleich* starken Kräften möglich. Deshalb ist die Professionalisierung im schulischen Berufsfeld dringend zu forcieren.

Als Impuls zur Aufhebung qualitativer Diskrepanzen haben wir deshalb der schulischen Praxis gerade ein Konzept zur Entwicklung von sprachheilpädago-

gischer Prozessqualität bereitgestellt. Sein besonderes Merkmal ist, dass es auf der dreidimensionalen Struktur der menschlichen Funktionsfähigkeit von Körper, Aktivität und Partizipation basiert, welche von der WHO als internationaler Konsens vertreten wird (vgl. *Lüdtke & Bahr 2002b*).

Als kleiner Einblick in unser Modell fasst Abbildung 5 grafisch zusammen, anhand welcher Kriterien die Arbeit von LehrerInnen im Förderschwerpunkt Sprache qualitativ beurteilt werden kann. Konkret: Ihre professionellen Alltagshandlungen zur Förderung der *körperlichen Ressourcen* eines bestimmten sprachbeeinträchtigten Schülers basieren z.B. auf ihren Kenntnissen seiner Sprachebenen, seiner Sprechorgane, seiner Emotionalität, seines Gedächtnisses, seiner Kognition, seiner Aufmerksamkeit, seiner Motorik und seiner Sensorik (vgl. vertikale Achse). Ihre Arbeit im Bereich der *Aktivitätsressourcen* dieses Kindes kann z.B. anhand ihrer Kenntnis seines Sprachgebrauchs und seiner sprachlichen und sprachfreien Lernaktivitäten beschrieben werden, sowie an ihrer Beherrschung nonverbaler Kommunikationsmittel, ihrer Sensibilität für Gefühlsausdruck, ihrer Entwicklung von Problemlösungsaktivitäten, ihrem Einbezug von Bewegungsaktivitäten und ihrer Kenntnis seiner Orientierung und Organisation (vgl. horizontale Achse). Und die Qualitätskriterien der Partizipationsdimension dienen zur Operationalisierung derjenigen schulischen Prozesse, die die LehrerInnen zur Förderung der *Partizipationsressourcen* dieses Schülers initiieren, also z.B. ihre Zusammenarbeit mit seinen Eltern, ihr Einbezug seiner Peers, ihre Nutzung von Medien, ihre Kooperation mit Förderinstitutionen, ihre Kenntnis seiner ökonomischen Lebensbedingungen, ihre Nutzbarmachung von Bildungsressourcen, ihre Berücksichtigung seines soziokulturellen Umfeldes, ihre Vermittlung von Werten (vgl. diagonale Achse).

Die gemeinsam mit LehrerInnen, SchulleiterInnen und FachleiterInnen entwickelten Qualitätskriterien sind in allen 3 WHO-Dimensionen standardisiert beschrieben worden und damit

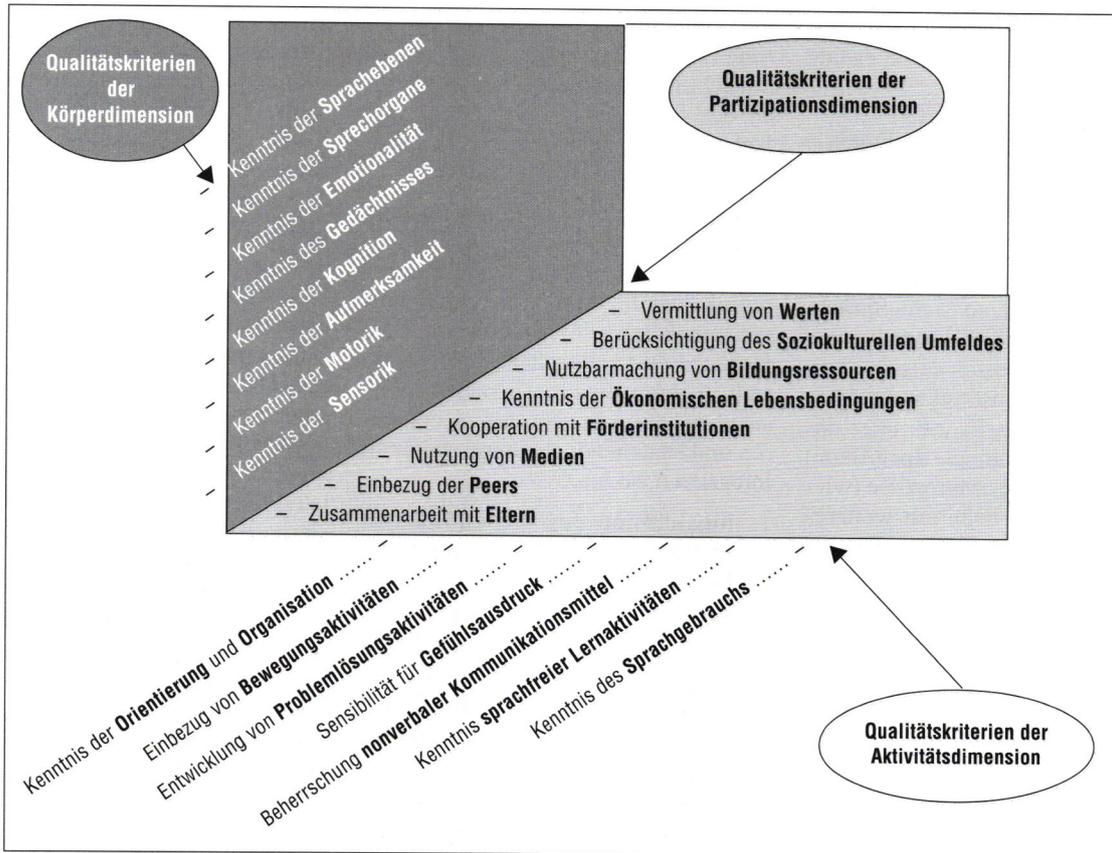


Abb. 5: Dimensionsspezifisches Kriterienmodell für die Entwicklung sprachheilpädagogischer Standards im Bereich der Prozessqualität (Lüdtke / Bahr 2002b)

einer Qualitätskontrolle und -verbesserung zugänglich. Dieses Kriterienmodell könnte deshalb in zweifacher Hinsicht interessant werden: Zum einen ist es auch bei unterschiedlich organisierten schulischen Kontexten international evaluierbar, zum anderen kann es zugleich als inhaltliche und strukturelle Leitlinie einer universitären Ausbildung zum Sprachheilpädagogen fungieren – auch für die Diplom- bzw. Masterstudiengänge.

4. Aktuelle Herausforderungen an die sprachheilpädagogische Lehre

4.1 Tendenz: Ver(f[]ach)schulung des „Bildungsbegriffes“

Im dritten großen Aufgabenfeld unseres Faches – der sprachheilpädagogischen

Lehre – hat es derzeit den Anschein, als ob ein postmoderner Zeitgeist vieler an Ausbildung Beteiligten, die *Dislozierung* der Beziehung von Lehrenden, Lernenden und Lerngegenstand und die *Entleerung* der universitären Inhalte von ihrem humanistischen Bildungsgehalt mehr und mehr vorantreibt. Dieser Zeitgeist ist fundiert in einem Abstandnehmen von der Geschichte, einer verschlossenen erlebten Zukunft sowie einer (erneuten) Anknüpfung an einen Biologismus und spiegelt sich in einer verstärkten Ökonomisierung der Bildung – im Sinne von Bildungsressourcen und Humankapital – wider. Was sind die Auswirkungen dieser Tendenz? Gibt es auch Gegenbewegungen? Wie könnten Kompromisse aussehen?

Als erstes Corpus, welches im Sinne der Rekonstruktion dabei hilft, die derzeitigen Tendenzen in der Hochschul-

lehre zu entdecken, bietet sich ein Artikel zur Krise der akademischen Lehrerbildung aus der „Zeit“ an, mit dem Titel: *Raus aus der Uni!*: „Die Freiheit der akademischen Lehre an der Universität führt in vielen Fächern zur Beliebigkeit. Jeder lehrt, was er will. ... Die Forderung, die Lehrerbildung vom Kopf auf die Füße zu stellen und der Praxis endlich den Rang einzuräumen, den eine zukunftsfähige Lehrerausbildung braucht, ist richtig, aber im Kontext der Universität illusionär. ... Wer Zentren der Lehrerbildung will, muss die Lehrerausbildung von den Universitäten abkoppeln, muss Pädagogische Hochschulen fordern, An einer solchen wissenschaftlichen Pädagogischen Hochschule könnte zum Beispiel – was an keiner Universität praktiziert wird – ein für alle Lehramtsstudiengänge verbindliches Kerncurriculum durchgesetzt werden, ...“ (Janssen 23. Mai 2002).

Die Tendenz, die hier für die allgemeine Lehrerbildung offen ausgesprochen wird, und die sich genau so auch für die Ausbildung von Sprachheilpädagogen im Lehramts- und Diplomstudien-gang abzeichnet, ist durch zwei Faktoren gekennzeichnet:

1. eine Ver(fach)schulung des humboldtschen „Bildungsbegriffes“, welche
2. einhergeht mit einer Reduktion der Aus-Bildungs- bzw. Lernkultur auf eine „curriculumstheoretische Vermittlungsdidaktik“ (Siebert 1999).

In den beiden maßgeblichen Argumentationssträngen, die dieser Tendenz unterliegen, erfolgt – wie bereits in der Praxis – eine Verquickung von traditionellen, internen Krisenherden des Faches mit einem neuartigen, externen Internationalisierungsdruck:

- einerseits die althergebrachte Anforderung an die Universität, mehr praxisbezogen und berufsorientiert auszubilden;
- andererseits die Notwendigkeit, sich europäischen Zertifizierungsmaßstäben und der Umstellung auf Bachelor- & Master-Studiengänge mit Modularisierung anzupassen.

Aber es gibt auch Stimmen gegen eine „Tendenz der Verflachschulung“ (Beck): „Ermutigten wir doch zu eigenen Projekten mit relevanten Fragen, mit forschendem Lernen in persönlicher Verantwortung; streiten wir gegen die curricularisierende Verplanung des Studiums – also gegen die allseitig verdummende Gefolgschaftsmentalität, ... Die unzeitgemäß erscheinenden Ansprüche der Bildung (incl. der in ihr mitbegriffenen fachlichen Qualifikationen) sind hoch. Aber darunter gibt es keine *Universität*, die diesen Namen verdiente. Es geht heute mehr denn je um die Realisierung akademischer Freiheit in der Suche nach Erkenntnis und der Charakterbildung. Sie ist seit der Akademie Platons (und dann um 1820 neuformuliert durch dessen Übersetzer Schleiermacher) ein noch immer einzulösendes Versprechen“ (Beck et al. 12. 06. 2002, 8).

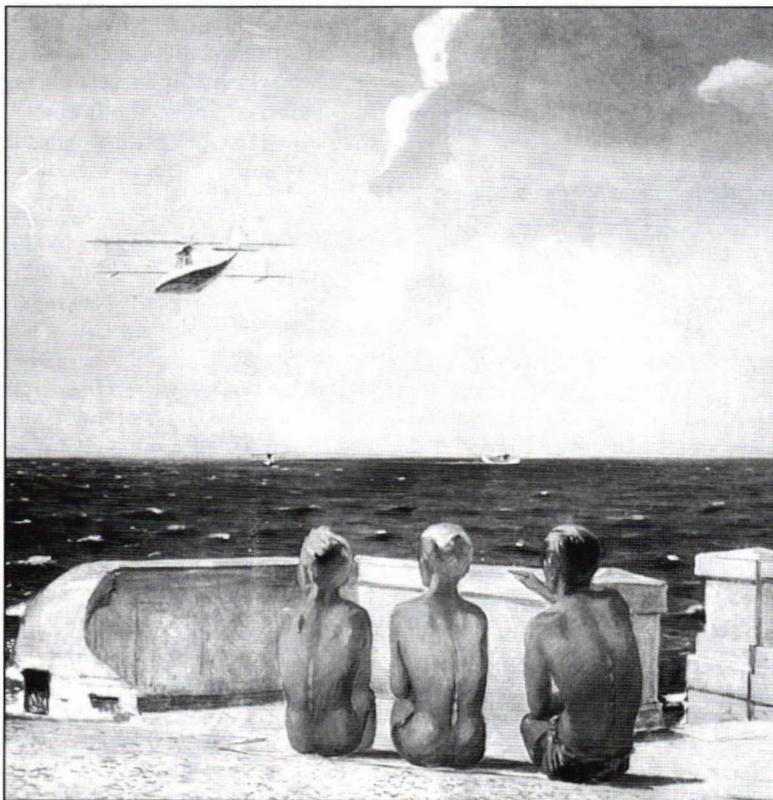


Abb. 6: „Future Pilots.“ Alexander Deineka 1938, in: Iovleva 1986, 239

4.2 Herausforderung: Aus-Bildung als professionelle Identitätskonstruktion

Die Metapher, die ich deshalb unter dem Aspekt der Dekonstruktion zur Hinterfragung der skizzierten Tendenzen gewählt habe, illustriert die aktuelle Herausforderung (vgl. Abb 6).

Das Bild pointiert in Titel und Szenarie meine dritte Kernthese, die lautet:

Die sprachheilpädagogische Lehre ist herausgefordert, Bildung als professionelle Identitätskonstruktion zu ermöglichen.

So wie die drei Jungen eine Vision des Fliegens vor Augen haben und sie hieraus den Wunsch, die Kraft und die Fähigkeiten zu entwickeln, später einmal Pilot zu sein, so ist die universitäre Lehre aufgefordert, den angehenden SprachheilpädagogInnen Inhalte und Methoden zur Heraus-Bildung einer fachspezifischen Professionalität zur Verfügung zu stellen, die auch die Persönlichkeit – insbesondere die Bezie-

hungsseite – einbezieht (vgl. Reich 2000, 2002). Im einzelnen bedeutet dies:

1. Die sprachheilpädagogische Lehre ist auf der Ebene des *Bildungsbegriffes* aufgefordert, sich auf das Akademische der Aus-Bildung zu besinnen. Sie braucht dazu ein Bildungsideal, welches im Sinne eines lebenslangen Selbstbildungsideals *Bildungserfahrungen* gegenüber einem verbindlichen Kanon an *Bildungsgütern* priorisiert.
2. Sie braucht damit korrespondierend auf der Ebene der *Hochschuldidaktik* eine konstruktivistisch orientierte Lernkultur, welche betont, dass Lerninhalte und Wissensnetze *konstruktive* Leistungen und nicht transportierbare, *vermittelbare* Wissensbestände sind.
3. Zudem darf sie sich auf der Ebene der *Hochschulmethodik* nicht mit dem Erwerb von „Behandlungstechnologien“ (Niedecken 1998) begnü-

gen, sondern sie muss das selbstgesteuerte forschende Lernen durch die Bereitstellung und Gestaltung anregender Lernumgebungen und -situationen fördern.

4.3 Impuls: Forschendes Lehren und Lernen im Bereich der Sprachspezifisch-Emotionalen Kompetenz (S-EK)

Programmatisch formuliert sollte sich zum jetzigen Zeitpunkt die sprachheilpädagogische Lehre im Sinne der Orientierung an beruflichen Standards sowie im Zuge der Internationalisierung der geplanten Modularisierung öffnen. Zugleich braucht sie auch Praxisnähe. Aber das Wissenschaftliche der Ausbildung darf hierbei nicht durch didaktisch-methodische Verkürzungen im Sinne einer Verschulung und Störungsbild-Lehre verloren gehen.

Was aber ist das Wissenschaftliche? Ich würde es als Suche nach fachspezifischer Erkenntnis durch Forschendes Lernen bezeichnen. Diese Suche braucht Raum, Zeit und vor allem Freiheit. Sie wird unserer Erfahrung nach u.a. vorangetrieben durch:

- das Sich-Einlassen auf die von einer Sprachstörung betroffenen Menschen, ihre Angehörigen, ihr Umfeld und ihre Geschichte,
- die Aneignung von Fachwissen,
- die Dekonstruktion, Rekonstruktion und Konstruktion von sprachtherapeutischem „Handwerkszeug“,
- den Erwerb von inhaltlicher und methodischer Transferkompetenz, und
- die gemeinsame Entwicklungsarbeit an der eigenen Persönlichkeit im unterstützenden Kontext der Studierenden.

Sie kulminiert in der Ausbildung einer professionellen sprachheilpädagogischen Identität durch Etablierung einer selbstreflexiven Haltung und dem Üben von Rekursion im Dialog (vgl. *Homburg/Lüdtke 2003, 130*).

Um diese Ausführungen zu konkretisieren, möchte ich abschließend ein Teilergebnis unseres Bremer Lehr- und Forschungsprojektes „Emotion und

Sprache“ vorstellen. Es handelt sich um das inhaltliche Modul *Emotionale Regulation*, welches im Projekt über mehrere Semester im methodischen Rahmen einer Forschungswerkstatt studiert werden kann.

Ausgehend von der theoretischen (Literaturstudium) und praktischen Auseinandersetzung (Selbsterfahrung, Praxisanalyse mittels Videosequenzen etc.) mit basalen Emotionen (Freude, Liebe, Angst, Wut, Trauer, Ekel, Scham etc.) und ihrer Wirkweise in sprachtherapeutischen Prozessen (Unterstützung bzw. Störung von sprachlichem Lernen in Unterricht und Therapie), wurde gemeinsam mit den Studierenden des Lehramts- und Diplomstudienganges eine Fülle professioneller emotionaler Fähigkeiten erarbeitet. Diese sind kristallisiert im Konzept der *Sprachspezifisch-Emotionalen Kompetenz (S-EK)*, welches sich an den im angloamerikanischen Diskurs stark diskutierten Komponenten, wie z.B. *Emotional Display, Emotional Dissemblance, Emotional Monitoring, Emotional Management* usw. orientiert.

Modulartig organisiert umfasst es die Ausbildung der angehenden SprachheilpädagogInnen in acht Kompetenzbereichen (vgl. für Details u.a. *Lüdtke 2002*):

MODUL: Emotionale Regulation.	
Das Konzept der Sprachspezifisch - Emotionalen Kompetenz (S-EK) (LÜDTKE 2002)	
1	Emotionale Bewusstheit
2	Emotionale Responsivität
3	Signifikation von Emotionen
4	Emotionale Dissimulation
5	Emotionale Dialogizität
6	Emotionale Autonomie
7	Emotionale Fazilitation der Sprachlernprozesse bei verschiedenen sprachlichen Beeinträchtigungen
8	Vermittlung emotionaler Selbstregulation an sprachbehinderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene

Abb. 7: Konzept der Sprachspezifisch-Emotionalen Kompetenz (S-EK) (Lüdtke 2002)

Interessant ist, dass die Erarbeitung dieses Konzeptes studentische Forschung und universitäre Lehre verbunden hat. Zudem sind alle acht Kompetenzbereiche im Hinblick auf die geforderte Qualität im *Beruf* standardisierbar. Der anfangs in Frage gestellte Kreis der fachlichen Einheit schließt sich also hier.

5. Ausblick

„A man looked under a lamp post for his lost keys. When asked where he thought he had lost them he said he wasn't sure, but he was looking under the light because it was much easier to see things there“ (Trevarthen et al. 1998, 9).

Anfangs war dargelegt worden (vgl. 1), dass die in diesem Beitrag ausgeführte fachliche Positionierung unter der Prämisse geschieht, dass die kohäsive Kraft vom gemeinsamen Gegenstand sprachlicher Lehr-/Lernprozesse ausgeht. Abschließend soll dieses Primat noch einmal betont werden, denn solange das Selbstverständnis des Faches lediglich anhand *äußerer* Gerüste – z.B. in Form von Störungsbildsystematiken oder institutionellen Anwendungsbezügen – versucht Halt und Zusammenhalt zu finden, kann es leicht auseinander brechen. Nur wenn in einem interdisziplinären Verbund von Forschung, Praxis und Lehre dieser *sprachspezifische* Gegenstand auch zentral ist und nicht auf Nebenschauplätze verdrängt wird, kann *innere* durch *inhaltliche* Gemeinsamkeit entstehen.

Zusammenfassung

Ausgangspunkt des Beitrags ist die Beobachtung, dass „die Sprachheilpädagogik“ in ihren zentralen fachlichen Bereichen Forschung, Praxis und Lehre zunehmend auseinander zu brechen scheint. Um diesem Prozess entgegenzusteuern, werden aus drei verschiedenen Beobachterperspektiven derzeitige desintegrative Tendenzen des Faches aufgedeckt (Rekonstruktion), implizite Herausforderungen durch Verstörung ihrer Grundannahmen

aufgezeigt (Dekonstruktion) und eigene Impulse im Sinne eines Plädoyers für fachliche Kohärenz präsentiert (Konstruktion).

Ergebnis dieser Diskussion ist, dass im Fach die kohäsive Kraft nicht von berufspolitischen Nebenschauplätzen, sondern nur vom gemeinsamen *Gegenstand* sprachlicher Lehr-/Lern-Prozesse ausgehen kann. Und nur wenn in einer gemeinsamen Anstrengung der schulischen und außerschulischen Sprachheilpädagogik dieser Gegenstand wieder *zentral* wird, kann *innere* durch *inhaltliche* Gemeinsamkeit entstehen.

Literatur

- Aitken, K./Trevanthen, C. (1997): Self/other organization in human psychological development. *Development and Psychopathology* 9, 653-677.
- ASHA (American Speech-Language-Hearing Association) (1982): Language Learning Disorders. Position Statement. *Asha* 24, 937-944.
- Beck, J., Ubbelohde, R., Vinnai, G. (2002): Krise der Lehrerbildung. Hilft die curriculare Verplanung des Studiums der Erziehungswissenschaft? Positionspapier zum geplanten Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (Lehrerbildung) im FB 12 der Universität Bremen, 12.06.2002. <http://www.erziehungswissenschaft.uni-bremen.de/kc/erklairung.pdf>.
- Braun, O. (2002): Selbstverständnis förderdiagnostischen Vorgehens. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*, Band 3 (29-62). Stuttgart: Kohlhammer.
- Briggs, J. (1998): *Inuit Morality Play: The Emotional Education of a Three Year Old*. New Haven: Yale University Press.
- Chodorow, N. (2001): Die Macht der Gefühle. Subjekt und Bedeutung in Psychoanalyse, Geschlecht und Kultur. Stuttgart: Kohlhammer.
- dbl Bundesvorstand (Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.) (2002): Angebot für einen logopädischen Beitrag zur Steigerung der Effizienz in Grund- und Sonderschulen. Brief an die Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport des Landes Berlin vom 11.02.2002.
- dbl Bundesvorstand (Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.) & dbs Bundesvorstand (Deutscher Bundesverband der Sprachheilpädagogen e.V.) (2002): Vereinbarung vom 17.04.2002 in Frechen-Königsdorf.
- dgs Landesgruppe Bremen (Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.) (2002): Perspektiven für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf im Bereich der Sprache. Mitschrift der Fachsitzung vom 17.06.2002.
- Deleuze, G. (1992a): *Differenz und Wiederholung*. München: Fink.
- Deleuze, G. (1992b): *Woran erkennt man den Strukturalismus?* Berlin: Merve.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1977): *Rhizom*. Berlin: Merve.
- Derrida, J. (1983): *Grammatologie*. Frankfurt a. M.: suhrkamp.
- Devereux, G. (1967): *From Anxiety to Method in the Behavioral Science*. Paris: Editions Mouton.
- Dosse, F. (1999): *Geschichte des Strukturalismus*. Bd. I: Das Feld des Zeichens. 1945-1966. Bd. II: Die Zeichen der Zeit. 1967-1991. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Edelman, G.M./Tononi, G. (2000): *A Universe of Consciousness. How Matter Becomes Imagination*. New York: Basic Books.
- Fischer, K./Yan, Z. (2002): The Development of Dynamic Skill Theory. In: Lewkowicz, D./Lickliter, R. (eds.): *Conceptions of Development. Lessons from the Laboratory* (279-312). New York: Psychology Press.
- Friedrich, J. (1993): *Der Gehalt der Sprachform. Paradigmen von Bakhtin bis Vygotskij*. Berlin: Akademie Verlag.
- Grohnfeldt, M., Romonath, R. (2000): Sprachheilpädagogik und Logopädie im internationalen Vergleich. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*, Band 1 (251-273). Stuttgart: Kohlhammer.
- Homburg, G., Iven, C., Maihack, V. (Hrsg.) (2000): *Qualitätsmanagement in der Sprachtherapie. Kontrollmechanismus oder Kompetenzzugewinn*. Köln: ProLog.
- Homburg, G./Lüdtke, U. (2003): *Zur Komplexität sprachtherapeutischen Handelns*. Sprachheilpädagogische Therapietheorie: Die Kunst der Balance in einem dreidimensionalen theoretischen Raum. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*, Band 4 (114-133). Stuttgart: Kohlhammer.
- Iovleva, L. (1986): *The Tretyakov Gallery Moscow. Russian and Soviet Painting*. Leningrad: Aurora.
- Janssen, B. (2002): Raus aus der Uni! Die Lehrerbildung darf keine Nebensache sein – ein Plädoyer für wissenschaftliche Pädagogische Hochschulen. *Die Zeit*, 22, 23.05.2002.
- Kracht, A. (2000): *Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis*. Berlin: Waxmann.
- Kristeva, J. (1980): *Desire in Language*. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1986): *The System and the Speaking Subject*. In: Moi, T. (ed.): *The Kristeva Reader*. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1998): *The Subject in Process*. In: French, P. & Lack, R.-F. (eds.): *The Tel Quel Reader* (133-178). London: Routledge.
- Kuhn, T. (2001): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lüdtke, U. (2002) *Die Sprache der Gefühle – Gefühle in der Sprache. Kommunikation und Regulation von Emotionen in Therapie und Unterricht*. In: Kolberg, T./Otto, K./Wahn, C. (Hrsg.): *Phänomen Sprache. Laut- und Schriftsprachstörungen unter veränderten Kommunikationsbedingungen*. Kongressband der 25. Arbeits- und Fortbildungstagung der dgs. Rimpf: Ed. Freisleben.
- Lüdtke, U. & Bahr, R. (2002a): *Verstehende Diagnostik individueller Sprachentwicklungsprozesse: Außen- und Innensichten*. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*, Band 3 (129-147). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lüdtke, U. & Bahr, R. (2002b): *Förderschwerpunkt Sprache: Kriterien und Standards zur Entwicklung schulischer Prozessqualität*. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 6, 236-243.

- Mandelker, A. (1994): Semiotizing the Sphere: Organicist Theory in Lotman, Bakhtin, and Vernadsky. In: PMLA May, 385-396.
- Niedecken, D. (1998): Namenlos: Geistig Behinderte verstehen. Berlin: Luchterhand.
- Nienkerke-Springer, A. (2000): Die Kinderstimme – Ein systemischer Förderansatz. Berlin: Luchterhand.
- Ogden, T. (1994): Subjects of Analysis. Northvale: Jason Aronson.
- Osburg, C. (2000): Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. Hohengehren: Schneider.
- Reich, K. (2000): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied: Luchterhand.
- Reich, K. (2002): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand.
- Rosaldo, R. (1989): Grief and a Headhunter's Rage. In Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis. Boston: Beacon.
- Ruthrof, H. (2000): The Body in Language. New York: Cassell.
- Schore, A. (2001): The Effects of a Secure Attachment Relationship on Right Brain Development, Affect Regulation, and Infant Mental Health. Infant Mental Health Journal 22, 7-66.
- Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied: Luchterhand.
- Steiner, J. (2002): Theorie der Sprachtherapie und wissenschaftliches Selbstverständnis. Mit einer Metaanalyse ausgewählter deutscher Fachzeitschriften. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär 4, 244-250.
- Trevarthen, C. et al. (1998): Children with Autism. Diagnosis and Interventions to Meet their Needs. London: Jessica Kingsley.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Ulrike Lüdtke
Universität Bremen
Fachbereich 12 Bildungs- und Erziehungswissenschaften
Institut für Behindertenpädagogik und Integration
Sportturm
Postfach 33 04 40
28334 Bremen

Repräsentatives Ärztehaus

in attraktiver Laufflage der Fußgängerzone von 51465 Bergisch Gladbach
Praxsräume/Büroflächen zu vermieten, 162 qm
Gesamtfläche, Teilung in ca. 100 qm und ca. 62 qm möglich,
öffentliche Tiefgarage unmittelbar hinter dem Haus, Fahrstuhl im Haus, ebenerdig, provisionsfrei vom Eigentümer

Tel.: 0172 - 2413447



Verlag Giselher Gollwitz
1983-2003

Ab August 2003 erscheint als

Jubiläumsbuch
das neue Praxisbuch!

Grammatik fördern im Alltag

Kindgerechte Dialoge in natürlichen Handlungssituationen



Giselher Gollwitz

Der Therapieraum als die „kleine Welt des Kindes“, in der Brote belegt, Getränke hergestellt, Schuhe geputzt, Federmäppchen aus- und eingeräumt und viele Alltagstätigkeiten verrichtet werden. Die Sprachförderung geschieht hierbei in zwingenden und gezielten Dialogen, die auch neue Perspektiven für den Klassenunterricht setzen.

Ein ganz besonderes Buch – die konsequente Umsetzung des Tätigkeitsmodells – ein aktueller fachlicher Ansatz –

ein Buch, auf das man nicht verzichten kann!

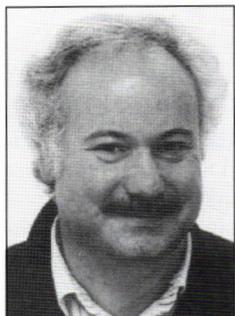
Subskriptionspreis: 10 Euro
(bei Vorbestellungen bis zum 15.10.03),
danach 17 Euro

Zusätzlich zum Jubiläumsangebot:
Jedes mitbestellte andere Fachbuch aus dem Verlag ist im Preis um 10 % reduziert!!!
(bis 15.10.03)

Es kann ab sofort bestellt werden!

Pädagogischer Fachverlag Giselher Gollwitz

Kanalstraße 12 - 93077 Bad Abbach
Tel. 09405 - 2500 / Fax 09405 - 4879
E-Mail: Gollwitz-Verlag@t-online.de



Hans-Joachim Motsch; Margit Berg, Heidelberg

Therapie grammatischer Störungen – Interventionsstudie zur Kontextopti- mierung

1. Grammatische Störungen – Stolpersteine der Sprachtherapie

Der „Dysgrammatismus“ war schon immer ein heißes Eisen in der Sprachbehindertenpädagogik – ein heißes Eisen in mehrfacher Hinsicht. *Homburg* (1978) bezeichnete den Dysgrammatismus als unscharf definierte Sprachstörung und als Stolperstein der Sprachheilpädagogik. Diese theoretische Unschärfe wurde durch ständig wechselnde Bezeichnungen und neue Klassifikationen, insbesondere auch durch den Begriff der „Spezifischen Sprachentwicklungsstörung“, nicht reduziert (*Schöler/Fromm/Kany* 1998, *Motsch* 2002a).

Auf diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass auch in der sprachtherapeutischen Praxis seit Jahrzehnten ein Unbehagen bezüglich der Therapie grammatischer Störungen besteht. Praktiker entscheiden sich häufig für einen der beiden folgenden Wege:

- Ein Teil ist vorsichtig und lässt lieber die Finger von einer spezifischen Sprachtherapie. Diese Sprachtherapeuten und Sprachheillehrer entscheiden sich für eine „allgemeine Sprachförderung“ oder befassen sich mit der Therapie der Aussprachestörungen, die viele der spracherwerbsgestörten Kinder auch zeigen.
- Der andere Teil orientiert sich am „systematischen Satzaufbau“. Dabei werden mit dem Kind in weitgehend künstlichen Settings bspw. durch Nachsprechaufforderungen und Materialien wie „Wir wollen gute Sät-

ze bauen“ Satzmuster „eingesprochen“. Dieser Verzicht auf eine individuelle, spracherwerbsorientierte Ableitung von Zielen in der Förderung von Kindern mit grammatischem Förderbedarf zementiert in Sprachheilschulen häufig „globale Klassenlösungen“ („Sprich im ganzen Satz!“), die für viele Kinder eine Überforderung bedeuten, für andere eine Unterforderung und aufgrund des oft akzeptierten kleinsten gemeinsamen Nenners sprachlicher Komplexität – häufig einfache Subjekt-Verb-Objekt-Sätze – selten eine echte Förderung darstellen. Die hinter derartigen Vorgehen stehenden „Sprachlern-Modelle“ verfügen über keinerlei theoretische Basis, da der Spracherwerb der Kinder nicht in einem „Satz für Satz-Lernen“ besteht, sondern im Erwerb verständnis- und planungsrelevanter satz- und wortstruktureller Merkmale und Strategien.

Im Rahmen des normalen Spracherwerbs erwerben Kinder bereits zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr die wichtigsten grammatischen Merkmale ihrer Bezugs-Sprache. Die Kinder scheinen dabei über hoch effiziente datenorientierte Mechanismen („Bootstrapping-Strategien“) zu verfügen, die es ihnen ermöglichen, sich beim Lernen nur auf die für den Spracherwerb der bezugssprachlichen Grammatik relevanten Daten zu konzentrieren und diese Elemente aus dem wesentlich größeren sprachlichen Input als „Intake“ herauszufiltern. Kinder eignen sich offensichtlich grammatische Fähigkeiten in einer bestimmten Reihenfolge an. Ergebnisse der Spracherwerbs-

forschung verdeutlichen, dass dabei kritische Phasen überwunden werden müssen. Werden diese Phasen nicht überwunden, stagniert der Spracherwerb und das Kind wird durch seine altersabweichende dysgrammatische Sprechweise auffällig (*Penner/Kölliker Funk* 1998).

Einem Teil der spracherwerbsgestörten Kinder gelingt diese o.g. Leistung nicht in gleichem Maß, so dass ihr Spracherwerb im grammatischen Bereich zu stagnieren beginnt und sie sich häufig noch in der Grundschulstufe auf dem grammatischen Niveau eines Zwei- bis Dreijährigen befinden. Ihre Probleme werden u.a. darauf zurückgeführt, dass sie nicht in gleichem Umfang über die genannten Bootstrapping-Strategien verfügen und somit überfordert sind, in dem im Alltag vorfindbaren unstrukturierten Sprachmaterial die für den Grammatikerwerb relevanten Elemente („triggers“) zu erkennen und hypothesenbildend und -testend zur Entdeckung von Regeln zu nutzen.

Ausgehend von vergleichbaren Grundannahmen wurde bereits vor 20 Jahren als Förderansatz für diese Kinder ein „entwicklungsproximales Vorgehen“ gefordert (*Dannenbauer* 1983), in dem der stagnierende Erwerbsvorgang dadurch wieder in Bewegung zu setzen versucht wird, dass

- a) vorab der individuell erreichte Stand morphologischer und syntaktischer Fähigkeiten des Kindes erfasst wird,
- b) von diesem Entwicklungsstand begründete Zielstrukturen aus der „Zone der nächsten Entwicklung“ abgeleitet werden,

- c) die Inputstrukturen dann so verändert werden, dass sie die Zielstrukturen in dafür geeigneten Handlungs- resp. Spielhandlungskontexten häufiger, eindeutiger, prägnanter und kontrastiver enthalten.

Das entwicklungsproximale Vorgehen hat in der sprachtherapeutischen Praxis und auch insbesondere in den Schulen für Sprachbehinderte nicht die zu erwartende Akzeptanz erlebt. Einer der Gründe lag dabei in der „diagnostischen Eingangsschwelle“ (siehe oben a), ohne deren Überwindung die Schritte b) und c) nicht möglich waren. Um diese diagnostische Eingangsschwelle auch für die Praktiker überwindbar zu machen, wurde im Rahmen des mehrjährigen Forschungsprojektes „Förderungsorientierte Erfassung grammatischer Fähigkeiten spracherbwerbsgestörter Vorschul- und Schulkinder“ ESGRAF (Evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten) als ein praxistaugliches Instrument, das theoriegeleitet, kindgerecht und arbeitsökonomisch ist, zur Anwendungsreife entwickelt (Motsch 2000a, 2000b). Ein weiterer Grund der mangelnden Umsetzung entwicklungsproximaler Therapie ist darin zu sehen, dass Erfolge bei diesem Vorgehen lang auf sich warten lassen. Selbst die Publikationen, welche die Effektivität entwicklungsproximalen Vorgehens nachweisen (Dannenbauer/Kotten-Sederqvist 1990, Hartmann 1995, Haffner 1995, Hansen 1996), belegen dies. Hansen benötigte durchschnittlich 90 einstündige Sitzungen zweimal wöchentlich für den Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz. Bei Haffner ergaben sich nach 2 Jahren wöchentlich Förderung (je 45 Min.) erkennbare Fortschritte für ein Teilziel. Bei diesen Angaben musste die Frage zulässig sein, ob es nicht schneller gehen kann.

2. Kontextoptimierung – Entwicklung und Erprobung

Im Forschungsprojekt „Förderung grammatischer Fähigkeiten spracherbwerbsgestörter Kinder“ 1999-2003 stand die Umsetzung der mit ESGRAF

ermittelten Förderziele in unterrichtlichen und therapeutischen Situationen im Mittelpunkt. Die dabei als vordringlich eingestuften Therapieziele waren folgende drei:

- 1) Subjekt-Verb-Kongruenz verbunden mit der Verbzweitstellung im Hauptsatz (Phase 3-4 nach Clahsen)
- 2) Kasusmarkierung (Phase 4-5)
- 3) Komplexe Syntax: Verbendstellung in subordinierten Nebensätzen (Phase 5)

Aufbauend auf den Stärken vorhandener Therapiekonzepte (der produktionsorientierten pattern practice, der reflexionsorientierten Hilfen und der rezeptionsorientierten Input-Therapie) versuchten wir, deren Schwächen zu vermeiden und neue Wege zu beschreiten, welche die Lernbedingungen für grammatisches Lernen deutlich verbessern sollten (Motsch 2002b). Wichtige Ausgangsfragen bei der Entwicklung der neuen Methodik waren:

- Wie können die Auswirkungen vorhandener Einschränkungen der Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfähigkeit auf den Grammatikerwerb der Kinder durch das Vorgehen reduziert werden?
- Wie können fehlende metasprachliche Fähigkeiten aufgebaut und vorhandene metasprachliche Fähigkeiten zur Unterstützung grammatischen Lernens genutzt werden?
- Wie können bei Schülern vorhandene schriftsprachliche Fähigkeiten für grammatisches Lernen genutzt werden?
- Wie können die sprachproduktiven Erfahrungen der Kinder mit differenzierteren und komplexeren Ausdrucksformen spielerisch und lustbetont erweitert werden?
- Wie können ganz allgemein die unterrichtlichen und therapeutischen Kontexte besser für individuelles grammatisches Lernen genutzt werden?

So entwickelte sich bei ständiger Anwendung und Überprüfung im therapeutischen Alltag das neue unterrichts-

und therapedidaktische Konzept *Kontextoptimierung*. Die Bezeichnung ist so zu verstehen, dass durch konsequente Optimierung des situativen und sprachlichen Kontextes, in den die grammatische Zielstruktur eingebettet wird, die Effektivität der Interventionen zu steigern versucht wird. Kontextoptimierung spricht dabei in zeitnahe Wechsel rezeptive, produktive und reflexive Fähigkeiten des Kindes an und versucht, diese zu erweitern. Durch die Optimierung der veränderbaren Komponenten des Kontextes soll beim grammatisch gestörten Kind eine optimale Fokussierung der Zielstruktur erreicht werden. Die Wahrnehmung und Verarbeitungsmöglichkeit der Zielstruktur und der damit verbundenen Regel wird dadurch erleichtert und die Verarbeitungswahrscheinlichkeit erhöht sich.

Weitere wesentliche Merkmale der Kontextoptimierung sind:

- konsequente Sensibilisierung auf Morphem-Markierungen und Satzstrukturspezifika,
- Berücksichtigung „ursächlicher“ Faktoren (eingeschränktes auditives Arbeitsgedächtnis [„phonologische Schleife“], phonologische Schwierigkeiten, gestörte Wahrnehmung zeitlicher Abfolgen u.a.),
- Fokussierung der Zielstrukturen durch Ausschaltung von „Ablenkern“ und „Verwirrern“,
- sprachstrukturierende und sprachverständnisleichternde Veränderung des Sprachmodellverhaltens von Lehrerinnen und Therapeutinnen,
- Nutzung vorhandener metasprachlicher und schriftsprachlicher Ressourcen (Motsch 2004).

Die Effektivität dieser neuen Therapedidaktik für unterrichtliche und einzel- oder gruppentherapeutische Settings wurde im Zeitraum des Forschungsprojektes für die Therapieziele 1 (Subjekt-Verb-Kongruenz, Verbzweitstellung) und 2 (Kasusmarkierung) in therapeutischen Einzelfallstudien und in unterrichtlichen Pilotstudien überprüft. Kernstück des Projektes war die nachfolgend dargestellte Interventionsstudie an sechs

Schulen für Sprachbehinderte in Baden-Württemberg. Für diesen Schulversuch wurde das dritte Therapieziel „Förderung komplexer syntaktischer Fähigkeiten“ ausgewählt. Diese Fähigkeit erreichen normal spracherwerbende Kinder im Alter von etwa 3;6 Jahren. Die Fähigkeit, kognitiv erkannte, relationale Zusammenhänge (z. B. kausale, konditionale, temporale, finale Zusammenhänge) in Laut- und Schriftsprache zu verstehen und in der dafür vorgesehenen sprachlichen Form, den subordinierten Nebensätzen, zu produzieren, wird spätestens in der Grundschule vorausgesetzt. Sie tritt ab der 3. Klasse immer mehr in den Vordergrund und definiert z. T. den schulischen Lernerfolg mit. Die Förderung subordinierter Nebensätze ist ein bisher weitgehend vernachlässigtes Problemfeld im Rahmen der Therapie grammatischer Störungen. Dies ist umso folgenschwieriger, weil davon ausgegangen werden muss, dass diese Fähigkeit ohne spezifische Förderung beim Älterwerden nicht erworben wird. *Schöler* (1998) lieferte in seiner Längsschnittuntersuchung dazu wesentliche empirische Daten: Die von ihm untersuchten dysgrammatischen Kinder in Schulen für Sprachbehinderte zeigten im Jugendalter eine nur oberflächlich gesehene grammatisch unauffällige Sprache in einfachen Hauptsätzen. Probleme machten immer noch die komplexe Syntax, d.h. subordinierte Nebensätze im Sprachverständnis und der Produktion, aber auch die Kasusreaktion (Dativmarkierung). Die Interpretation dieser Befunde dahingehend, dass dieses niedrige grammatische Niveau ein unausweichliches Schicksal spezifisch sprachentwicklungsgestörter Kinder ist, das ihnen als angeborene oder erworbene Sprachkompetenzbeschränkung in die Wiege gelegt wurde, führten *Dannenbauer* u.U. dazu, diesen Lebensabschnitt als „postdysgrammatisches Stadium“ zu bezeichnen (2002, 123). Die Wichtigkeit der hinter diesem Therapieziel stehenden Fähigkeit einerseits, und andererseits die auf dem Hintergrund der Datenlage begründete Skepsis, ob diese Fähigkeit erlernbar ist, führten zur Wahl dieses Ziels für den Schulversuch.

3. Vergleichende Interventionsstudie

3.1 Zielsetzung

Das Teilprojekt „Förderung komplexer syntaktischer Fähigkeiten“ hatte das Ziel,

- die Produktion von Nebensätzen bei Schülern zu fördern, die bislang die im Deutschen vorgeschriebene Verbendstellung im Nebensatz nicht beherrschten, und
- dabei die Effektivität des Therapieansatzes Kontextoptimierung in der Gruppentherapie sowie im therapieintegrierten Unterricht zu überprüfen.

3.2 Untersuchungsgruppe und Versuchspersonen

Am Projekt nahmen die Schüler aller 3. und 4. Klassen an 6 Schulen für Sprachbehinderte in Baden-Württemberg teil. Überprüft wurde in den Prä- und Posttests jeweils der Erwerbsstand der Nebensätze in den Modalitäten

- Dekodieren (Verständnis von Nebensätzen)
- Reflektieren (Fähigkeit, Nebensätze mit unterschiedlicher Verbstellung auf ihre Korrektheit zu beurteilen)
- Rekonstruieren (Wiederholen sowie Umformulieren vorgegebener Nebensatzkonstruktionen)

- Kodieren (Bilden von Nebensätzen ohne Vorgaben in der Spontansprache)

Diese Modalitäten wurden umfassend mit 75 Items überprüft, wovon 40 Items die produktiven Fähigkeiten der Kinder betrafen (Rekonstruieren: 20, Kodieren: 20).

Im Oktober/November 2001 wurden 347 Schüler im Klassenverband mit einem eigens entwickelten Screening überprüft, bei dem die aufgeführten Fähigkeiten in schriftsprachlicher Form erfasst wurden. Schüler, die weniger als 50% der Produktionsaufgaben bewältigt haben, wurden im Dezember 2001 in einer etwa 45-minütigen differenzierten Einzeldiagnostik genauer untersucht (107 Schüler). Dabei wurden Nebensätze in Spielkontexten evoziert. Screening und Einzeldiagnostik bildeten den Prätest. Zusätzlich wurden mögliche Risikofaktoren für das Entstehen grammatischer Störungen erfasst:

- die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses,
- die Fähigkeit zur Wahrnehmung zeitlicher Abfolgen (WZA),
- Mehrsprachigkeit,
- Auffälligkeiten innerhalb weiterer Sprachebenen.

Diese Risikofaktoren wurden jedoch nicht als Ausschlusskriterium aus der

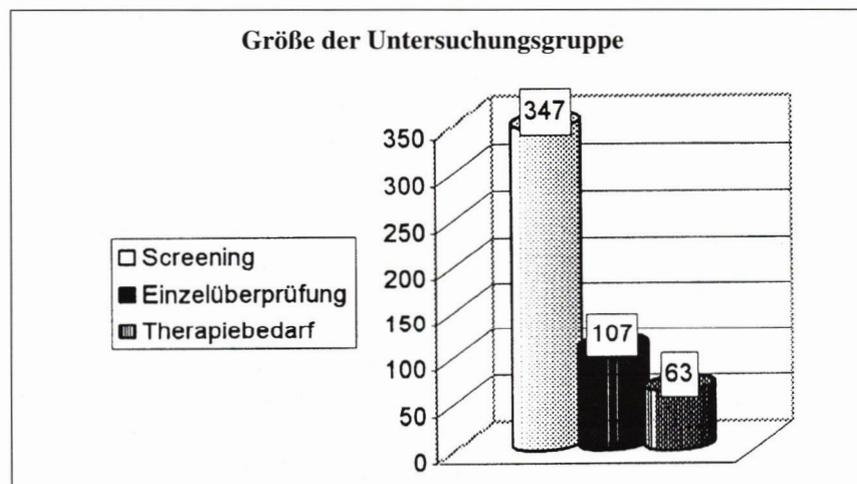


Abb. 1: Untersuchungsgruppe

Untersuchung herangezogen. Ziel war vielmehr, alle erfassten Schüler, d.h. in der ungesiebteten Zusammensetzung, wie sie üblicherweise in den Schulen für Sprachbehinderte vorkommt, mit entsprechendem Therapiebedarf einzubeziehen. Diese Anordnung ermöglicht, Auswirkungen der Risikofaktoren auf den Therapieerfolg zu erfassen. Einziges Ausschlusskriterium war die fehlende Fähigkeit zur Bildung einfacher Hauptsätze (fehlende Verb-Zweitstellung und Subjekt-Verb-Kongruenz im Hauptsatz).

Ergebnisse der Eingangsüberprüfung (Prätest):

Die Feststellung des Förderbedarfs im Bereich der komplexen Syntax wurde getroffen, wenn die Produktionsleistung in der Überprüfung 60% nicht überschritten hat. Als erworben gilt eine grammatische Struktur erst bei einem Korrektheitsgrad von etwa 90% (Motsch 2000a, 11). Nach diesem Kriterium bestand ein solcher Förderbedarf bei 63 Schülern. Durch den Umzug zweier Schüler reduzierte sich die Untersuchungsgruppe von 63 auf 61 Schüler.

Zusätzlich wurde eine begleitende Pilotstudie mit 7 Schülern durchgeführt, deren produktive Fähigkeiten zwischen 60% und 80% Korrektheit lagen, um Hinweise zu erhalten, ob die grammatischen Fähigkeiten sich – wie z. T. in der Literatur angenommen – ab einem Korrektheitsgrad von 60% ohne weitere Förderung bis zum vollständigen Erwerb weiterentwickeln.

Die Untersuchung ergab bei diesen Schülern neben dem festgestellten Förderbedarf im Bereich der komplexen Syntax u.a. folgende Ergebnisse:

- **Komplexe Spracherwerbsstörungen.** 87% hatten zusätzlich zu ihrer syntaktischen Störung den Erwerb des Kasussystems (morphologische Störung) noch nicht abgeschlossen.

Grammatische Störungen stellen i.d.R. nur eine der betroffenen Ebenen einer komplexen kindlichen Spracherwerbsstörung dar. Selbst bei den untersuchten 3. und 4.

Klässlern zeigten 90,2% neben den grammatischen Problemen weitere sprachliche Auffälligkeiten. Am stärksten betroffen waren dabei die phonetisch-phonologische und die semantisch-lexikalische Ebene.

- **Kapazitätsdefizite des Arbeitsgedächtnisses und der Wahrnehmung zeitlicher Abfolgen.** Die Gedächtnisspanne für Zahlen oder Kunstwörter wird als valider Indikator für die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses und speziell für die phonologische Schleife (auditives Kurzzeitgedächtnis) gewertet.
- 91,2% der Schüler zeigten unterdurchschnittliche Ergebnisse im Subtest „Zahlennachsprechen“ der K-ABC (auditive Speicherfähigkeit); 24,6 % lagen mit ihrem Ergebnis sogar im unteren Extrembereich.
- 95,6% zeigten reduzierte Ergebnisse im Mottier-Test.
- 51,5% erreichten nur unterdurchschnittliche Ergebnisse im Subtest „Handbewegungen“ der K-ABC (visuell-motorische Speicherung).
- **Unterschiedliche Formen der Mehrsprachigkeit.** 31% der Schüler waren zwei- bzw. mehrsprachig. Davon waren 70% im deutschsprachigen Raum geboren.

3.3 Das Untersuchungssetting

Die aufgrund der Prätests zusammengestellte Untersuchungsgruppe aus 61 Schülern wurde in drei Gruppen unterteilt:

- Experimentalgruppe I (Therapie), n = 14

An zwei Schulen wurden Therapiegruppen von 6 bzw. 8 Schülern gebildet, die von Januar bis April 2002 in drei bis vier Therapiestunden pro Woche eine kontextoptimierte Förderung des Nebensatzerwerbs durch die gleiche Therapeutin erhielten.

- Experimentalgruppe II (Unterricht), n = 27

An zwei Schulen wurden Lehrerinnen aus 13 Klassen in 4 Halbtagen in Kontextoptimierung mit der speziellen Ausrichtung auf eine kontextoptimierte Unterrichtsgestaltung fortgebildet. Diese führten von Januar bis April viermal wöchentlich im Rahmen des Fachunterrichts jeweils in einer Unterrichtsstunde eine etwa 15-minütige kontextoptimierte Unterrichtsphase durch, in der gleichzeitig am Unterrichtsstoff und am Nebensatzerwerb gearbeitet wurde.

- Kontrollgruppe, n = 20

Schüler aus 14 verschiedenen Klassen, die an keiner der Experimentalgruppen teilnahmen, bildeten die Kontrollgruppe und erhielten in diesem Zeitraum keine kontextoptimierte Förderung der komplexen Syntax.

Bei den Voruntersuchungen gab es keine signifikanten Unterschiede im Entwicklungsstand der komplexen Syntax zwischen den drei Gruppen; die Kontrollgruppe zeigte tendenziell (p = 0,52) bessere Produktionsleistungen als die Experimentalgruppen.

	Dez. 01	Jan.-April 02	April 02	Juli 02
EG I	Prätest	- Intervention: Therapie in Kleingruppen -	Posttest I	Posttest II
EG II	Prätest	- Intervention: therapieintegrierter Unterricht -	Posttest I	Posttest II
KG	Prätest			Posttest II

Tabelle 1: Zeitlicher Ablauf der Interventionsstudie

Posttests. Unmittelbar nach Abschluss der Interventionsmaßnahme wurden die Experimentalgruppen I und II erneut hinsichtlich ihrer Fähigkeiten im Bereich der komplexen Syntax überprüft. Um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse sicherzustellen, wurde das gleiche diagnostische Vorgehen genutzt wie bei den Prätests. Die Stabilität des Therapieerfolgs wurde drei Monate nach Abschluss der Intervention durch einen zweiten Posttest überprüft; zu diesem Zeitpunkt wurden auch die Schüler der Kontrollgruppe nachuntersucht und mit den Schülern der beiden Experimentalgruppen verglichen. Die Ergebnisse wurden mit dem SPSS-Programm statistisch ausgewertet.

3.4 Ergebnisse

In den Experimentalgruppen ergaben sich nach der Interventionsphase höchstsignifikante Fortschritte ($p < 0,001$) im Mittelwertvergleich der Produktion der komplexen Syntax. Dieses Ergebnis blieb auch drei Monate nach Abschluss der kontextoptimierten Förderung stabil. Im Vergleich der Posttestergebnisse lagen die Leistungen der Experimentalgruppen höchstsignifikant ($p < 0,001$) über denen der Kontrollgruppe.

	Prätest	Posttest I	Posttest II
EG I	35%	87,5%	87,5%
EG II	40%	72,5%	75%
KG	48%		48%

Tab. 2: Produktive Fähigkeiten zu den 3 Testzeitpunkten (Mittelwerte)

- Der Fortschritt war unabhängig von den oben genannten Kapazitätsdefiziten des Arbeitsgedächtnisses und der Wahrnehmung zeitlicher Abfolgen. Damit konnte belegt werden, dass Kontextoptimierung durch die Berücksichtigung dieser Risikofaktoren (Prinzip der Ursachenorientierung) grammatisches Lernen trotz massiver Einschränkungen der Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten sprachlichen Materials ermöglicht.
- Der höchstsignifikante Fortschritt ($p < 0,001$) war auch in der Gruppe der mehrsprachigen Kinder feststellbar, die Schüler mit unterschiedlichen Formen der Mehrsprachigkeit und 13 unterschiedlichen Herkunftssprachen umfasste. Dies ist eine der ersten wichtigen empirischen Ant-

worten auf die Frage, ob mehrsprachige Kinder eine spezifische, d.h. andere, Therapie zur Überwindung ihrer grammatischen Störungen benötigen.

In der Kontrollgruppe war dagegen in den acht Monaten zwischen Prä- und Posttest kein Fortschritt in der Fähigkeit, Nebensätze mit korrekter Verbstellung zu produzieren, nachzuweisen.

In der Pilotstudie erreichten selbst 2 der 4 Kinder der Kontrollgruppe, die bereits das Erwerbsniveau von 60% überschritten hatten, in den 8 Monaten keinen weiteren Fähigkeitenzuwachs, wohingegen alle 3 Kinder in der Experimentalgruppe II (Unterricht) durch die Intervention den Erwerb der Fähigkeit mit einem Niveau über 90% abgeschlossen hatten.

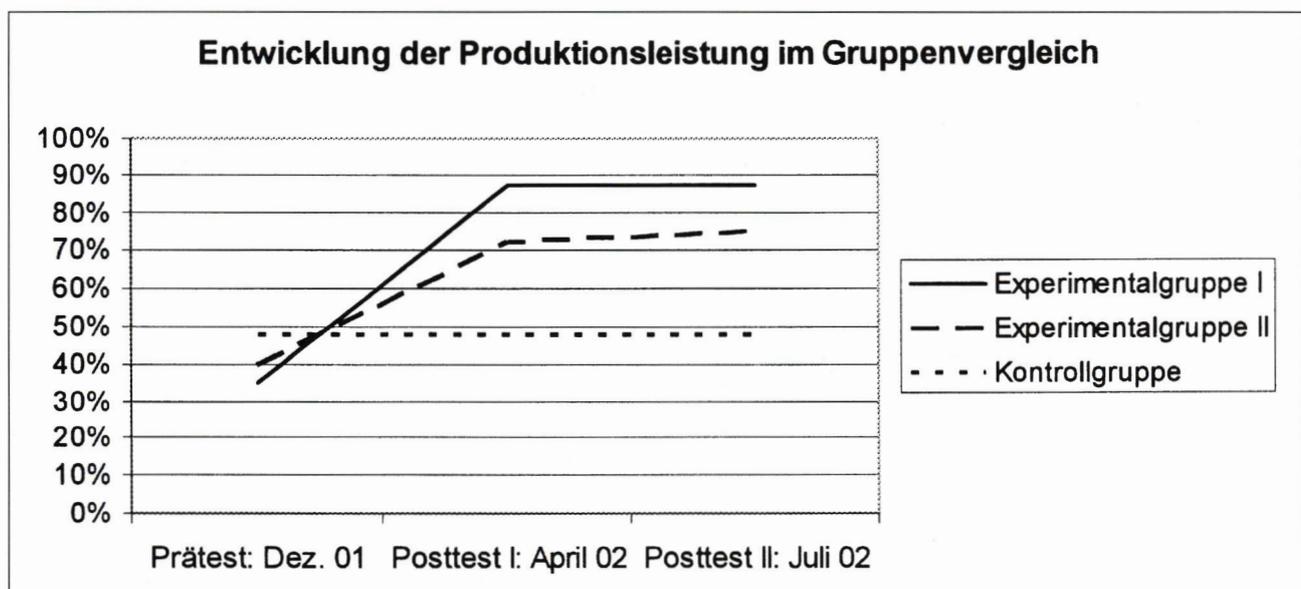


Abb. 2: Effekte der Intervention

4. Interpretation der Ergebnisse und Diskussion

Die Schüler in den 14 Klassen der Kontrollgruppe hatten im Zeitraum von 8 Monaten keinerlei Fortschritte bezüglich des Erwerbs der grammatischen Fähigkeit zur Nebensatzbildung erzielt. Dieses Ergebnis spricht gegen die Hoffnung, dass sich die grammatische Fähigkeit zur Bildung subordinierter Nebensätze im Rahmen der normalen Sprachförderung an den Sprachheilschulen oder gar durch den regulären Deutschunterricht ohne eine auf dieses Ziel ausgerichtete spezifische therapeutische Hilfe erreichen lässt. Demgegenüber hatten viele der Schüler der Experimentalgruppen den Erwerb dieser Fähigkeit nach 12 Wochen abgeschlossen. Kontextoptimierung hat sich damit empirisch als effektive, d.h. als erfolgreiche und zeitökonomische Methode zur Förderung der komplexen Syntax herausgestellt.

Die besten Ergebnisse erzielten die Schüler der Therapiekleingruppen (Experimentalgruppe I). Auf den einzelnen Schüler umgerechnet lag die aufgewendete Zeit hier bei nur vier bis fünf Stunden.

Höchstsignifikant grammatische Fortschritte ($p < 0,001$) waren aber auch bei einem gezielten kontextoptimierten Vorgehen im Rahmen des therapeutischen Unterrichts zu erreichen (Experimentalgruppe II). Dabei war es nicht erforderlich, den gesamten Unterricht umzuplanen, sondern lediglich kontextoptimierte Elemente jeweils in kurzen Phasen dort einzufügen, wo sich dies in enger Verbindung mit dem Unterrichtsstoff geradezu anbot. Mit diesem Ergebnis liefert die Untersuchung auch einen der selten zu findenden empirischen Belege dafür, dass therapeutischer Unterricht an den Schulen für Sprachbehinderte zur Erreichung spezifischer therapeutischer Ziele in der Lage ist.

Die Vermutung, eine einfache „Hauptsatzsprache“ sei das angeborene

Schicksal spracherwerbsgestörter Kinder (postdysgrammatische Phase), erweist sich somit als falsch. Vielmehr ist diese massive Einschränkung sprachlicher Ausdrucksfähigkeit die Folge ausbleibender spezifischer Therapie.

Zusammenfassung

Kontextoptimierung, eine neu entwickelte Methodik für die Therapie grammatischer Störungen, wurde in einer vergleichenden Interventionsstudie an 6 Schulen für Sprachbehinderte sowohl im therapieintegrierten Unterricht als auch in Therapiekleingruppen auf ihre Wirksamkeit hin überprüft. Die Versuchspersonen der Experimentalgruppen erreichten in 12 Wochen höchstsignifikante Fortschritte bezüglich des ausgewählten Therapieziels, der Produktion subordinierter Nebensätze mit korrekter Verbendstellung. Bei den Schülern der Kontrollgruppe kam es in den 8 Monaten des Überprüfungsintervalls zu keiner Verbesserung dieser grammatischen Fähigkeit.

Literatur

- Clahsen, H. (1982): Spracherwerb in der Kindheit. Tübingen: Narr.
- Dannenbauer, F. M. (1983): Der Entwicklungsdysgrammatismus als spezifische Ausprägungsform der Entwicklungsdysphasie. Birkach: Ladewig.
- Dannenbauer, F. M., Kotten-Sederquist, A. (1990): Sebastian lernt SUBJ+MOD+XY+V(inf). Bericht von einer entwicklungsproximalen Sprachtherapie mit einem dysgrammatisch sprechenden Kind. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik (VHN) 59, 27-45.
- Dannenbauer, F. M. (2002): Grammatik. In: Baumgartner, S., Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern (105-161). München: utb.
- Hansen, D. (1996): Spracherwerb und Dysgrammatismus: Grundlagen, Diagnose und Therapie. München: Reinhardt.
- Hartmann, E. (1995): Verknüpfung sprachheilpädagogischer Praxis und Forschung

am Beispiel einer Einzelfallstudie zur entwicklungsproximalen Sprachtherapie. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik (VHN), 64, 3-35.

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

Homburg, G. (1978): Die Pädagogik der Sprachbehinderten. Rheinstetten: Schindele.

Penner, Z., Koelliker Funk, M. (1998): Therapie und Diagnose von Grammatikerwerbsstörungen. Luzern: Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik.

Motsch, H. J., Hansen, D. (1999): CO-PROF und ESGRAF. Diagnoseverfahren grammatischer Störungen im Vergleich. Die Sprachheilarbeit, 44, 151-162.

Motsch, H. J. (2000a): ESGRAF-Testmanual. 2. verbesserte Aufl. München: Reinhardt.

Motsch, H. J. (2000b): ESGRAF-Video. München: Reinhardt.

Motsch, H. J. (2002a): Grammatische Störungen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 3 Diagnostik, Prävention und Evaluation (160-171). Stuttgart: Kohlhammer.

Motsch, H. J. (2002b): Effektivitätssteigerung durch Kontextoptimierung in der Therapie spezifischer Sprachentwicklungsstörungen. In: Von Suchodoletz, W.: Therapie von Sprachentwicklungsstörungen – Anspruch und Realität. (83-105) Stuttgart: Kohlhammer.

Motsch, H. J. (2004): Kontextoptimierung – Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht. München: Reinhardt (im Druck).

Schöler, H., Fromm, W., Kany W. (Hrsg.) (1998): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Sprachlernen. Heidelberg: Schindele.

Anschrift der Verfasser:

Prof. Dr. Hans-Joachim Motsch
OStR'in a.e.H. Margit Berg
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Sonderpädagogik, Abteilung
Sprachbehindertenpädagogik
Zeppelinstr. 3
69121 Heidelberg



Irmgard Kruth, Wuppertal; Inge Thul, Köln

Kriterien zur Begriffs- und Bildauswahl bei der Anpassung von Anlauttabellen für Schüler mit Spezifischen Spracherwerbsstörungen

1. Einleitung

In den 80er Jahren rückten differenzierte Erkenntnisse zum Schriftspracherwerb (u.a. Günther 1989) den individuellen Lernweg der Kinder sowohl in der Regelschule als auch im sonderpädagogischen Förderrahmen in den Vordergrund.

Der Erwerbsablauf in der Betrachtung als kognitiver, strategiebestimmter Prozess drängte zu offeneren Unterrichtsarbeit, die wiederum zu einer Vielfalt der Methodenauswahl und -kombination (u.a. Brügelmann 1989; 1992) führte.

In diesem Zusammenhang entwickelte Reichen das fibelunabhängige Konzept 'Lesen durch Schreiben', in dem das 'Buchstabentor' das zentrale Hilfsmittel im selbstgesteuerten, eigenaktiven Leselernprozess darstellt (Reichen 1988). Mittlerweile sind Anlauttabellen in unterschiedlicher Konzeption auch Bestandteil der meisten Fibellehrgänge.

Liegt sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Sprache vor, stellt sich die Frage, inwieweit Anlauttabellen auf die spezifischen Bedürfnisse der Schüler zugeschnitten werden müssen. Dies betrifft besonders Kinder mit phonologischen Aussprachestörungen, die auf Grund ihrer individuellen Sprachstrukturen häufig Probleme in der Handhabung von Anlauttabellen haben (Osburg 1998).

Daraus lässt sich ableiten, dass eine differenzierte Konzeption den Einsatz optimiert: Die Bild- und Begriffsauswahl sollte sich nach sprachentwicklungsorientierten Kriterien ausrichten und Aspekte phonologischer Prozesse miteinbeziehen. Sofern eine individu-

elle Anlauttabelle erstellt wird, sollte diese diagnosegeleitet und förderbedarfsorientiert sein.

Im Folgenden werden – nach einer Betrachtung des Problemfeldes – Leitgedanken und Beispiele zur Begriffs- und Bildauswahl in Anlauttabellen für Schüler mit spezifischen Spracherwerbsstörungen vorgestellt.

2. Das Anlautprinzip im Schriftspracherwerb

Generell wichtig für den Schriftspracherwerb sind die phonologische Bewusstheit, die Aufmerksamkeitssteuerung sowie Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses.

Bereits Vorschulkinder sind in konkreten Spielhandlungen in der Lage – mit geringem Schwierigkeitsgrad und auf niedrigem kognitiven Niveau – sprachliche Einheiten zu analysieren. Aspekte dieser phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne sind beispielsweise das Reimen und Silbenklatschen (vgl. Jansen/Mannhaupt/Marx/Skowronek, 1999, 8f).

Weiterführende Kenntnisse rücken häufig erst in der Auseinandersetzung mit der Schriftsprache ins Bewusstsein. Hierzu zählen u.a.:

- das Erfassen der Verschiedenheit von Wörtern: [tasə] und [tafə];
- das Wissen um klangliche Ähnlichkeiten und Besonderheiten: [tasə] und [kasə];
- die Fähigkeit zur Silbensegmentierung – auch ohne semantische oder sprachrhythmische Bezüge;

- das Vergleichen einzelner lautlicher Elemente: initiales /t/ in [tasə] und [tafə].

Defizite in diesem Bereich wirken sich auf die erfolgreiche Anwendung der Anlautmethode aus.

Über diese grundlegenden Kompetenzen hinaus sind spezifische Rahmenbedingungen des Anlautprinzips zu bedenken, die kontrovers diskutiert werden. Beim Beleuchten von Argumenten kristallisieren sich Lernchancen gegenüber herkömmlichen Leselernmethoden heraus, denen sprachstrukturelle Probleme des Deutschen gegenüberstehen.

Pragmatische Vorteile

- Die den Anlauttabellen zugrunde liegende alphabetische Strategie ist eine natürliche, notwendige Entwicklungsstufe.
- Anlauttabellen eröffnen durch das grundlegende Graphemangebot eigenaktive, individuelle Lernwege.
- Schon zu Beginn des Schriftspracherwerbs können über das Medium Anlauttabelle beliebige Inhalte verschriftet werden.
- Der Umgang mit Anlauttabellen fördert durch die bewusste Auseinandersetzung mit der Schrift die Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten.

Sprachstrukturelle Probleme

- Die in Anlauttabellen zugrundeliegende Anlautorientierung kann für die Laute [s], [ŋ], [χ] keine Anlautbegriffe anbieten, da diese in der

deutschen Sprache lediglich in medialen (Inlaut) und finalen (Auslaut) Positionen vorkommen.

- Zudem gibt es medial und final vorkommende Laute, die selten in initialen Positionen (Anlaut) auftreten. Hier gibt es kaum Lexeme, die sich als Anlautbegriffe eignen und zum kindlichen Grundwortschatz gehören.

Beispiel: [ks] als Graphem /x/ in Xylophon

- Die Verschriftung einzelner Lautwerte lässt sich für Schreibanfänger nicht immer eindeutig ableiten.

Beispiel: Vogel oder Fogel? Wal oder Val?

- Ein Rückschluss von Graphemen auf die Lautierung ist nicht immer eindeutig möglich.

Beispiel: Graphem /v/ hat die Lautwerte [v] und [f]

- Die alphabetische Schreibung bleibt möglicherweise über einen langen Zeitraum Schreibstrategie, wenn die persönlichen Verschriftungslösungen die Bedeutungen der Wörter eindeutig erkennen lassen. Die Schüler sind in diesem Zusammenhang unter Umständen weniger offen für orthographische und morphematische Überformung.

Diese Ansätze fließen mit unterschiedlicher Gewichtung in den Entscheidungsprozess um den Einsatz einer Anlauttabelle beim Schriftspracherwerb ein. In der Schule für Sprachbehinderte müssen allerdings noch weitergehende Erwägungen die Konzeption bestimmen. Hier sind nicht nur allgemeingültige sprachstrukturelle, sondern sprachheilpädagogische Grundlagen zu bedenken, um dem Dualismus von Unterricht und Therapie zu entsprechen.

3. Einsatz der Anlauttabelle im Verschriftungsprozess

Bei der Konzentration auf zu verschriftende Begriffe ist im Rahmen des Bearbeitens phonologischer Rohformen eine Phonemidentifikation erforderlich.

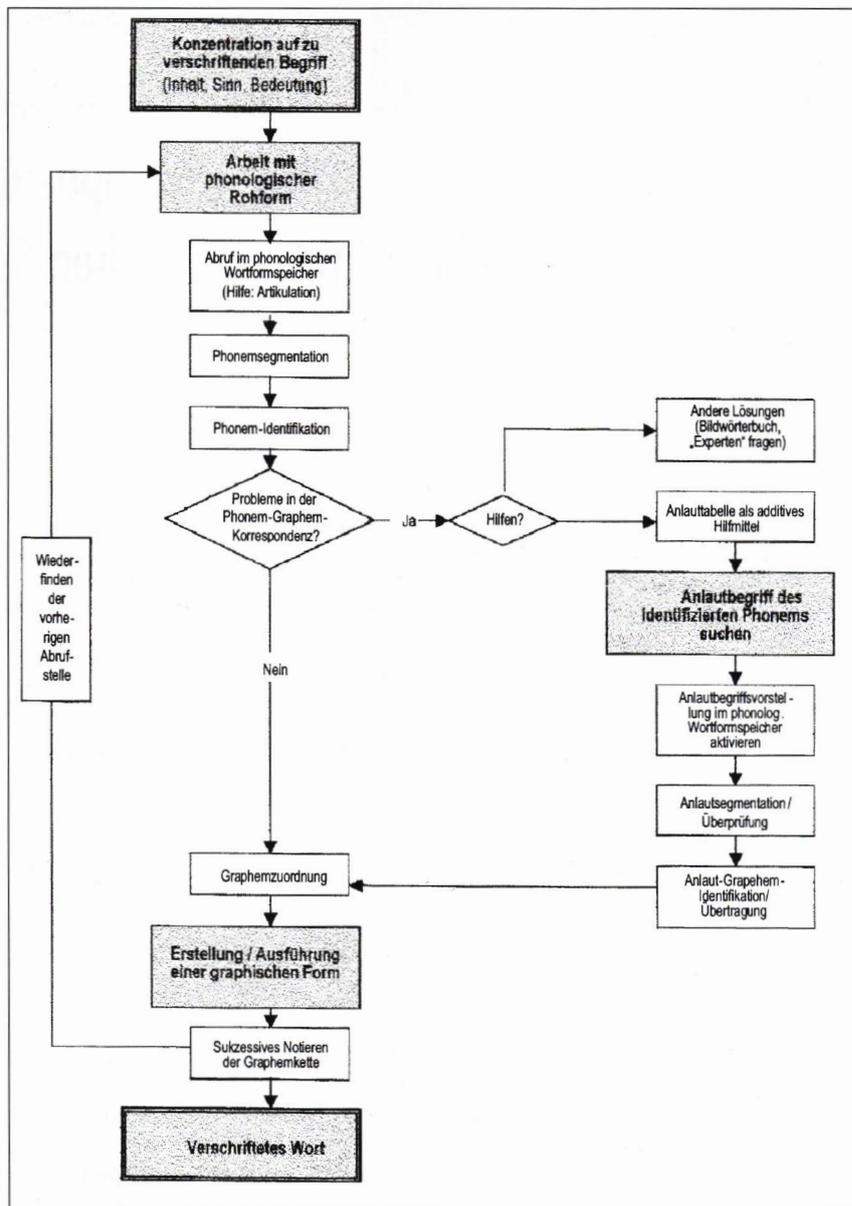


Abbildung 1: Ablaufschema im alphabetischen Verschriftungsprozess unter Einbezug einer Anlauttabelle

An dieser Schaltstelle muss ein Schreiber seine Kompetenz abfragen und entscheiden, ob er das gesuchte Graphem sicher zuordnen kann oder das Graphem nicht findet. Diese Schwierigkeiten können auf unterschiedlichen qualitativen Stufen bestehen und von fehlenden Kenntnissen über rudimentäre bzw. Teilkenntnisse bis hin zur Unsicherheit in der Graphemzuordnung reichen.

Wird das Problem erkannt, kann auf die Anlauttabelle als Hilfsmittel zurückgegriffen werden. Wie in der Abbildung dargestellt, bietet das Medium Anlauttabelle die Möglichkeit einer eigenständigen Weiterarbeit bei der Erstellung und Ausführung der gesuchten graphischen Form, dem zu verschriftenden Wort.

4. Problemfelder im Verschriftungsprozess unter Einbezug einer Anlauttabelle

Da die Anlauttabelle ein additives Medium ist, darf deren Einsatz nur minimale Kapazitäten binden, damit der komplexe Verschriftungsprozess effizient gelingen kann.

Je mehr Teilaspekte der sprachstrukturellen Anforderungen im Umgang mit der Tabelle geübt und automatisiert sind, desto mehr Energie kann auf den eigentlichen Verschriftungsprozess konzentriert werden.

Zu trainierbaren Aspekten zählen vor allem die Anlautsegmentierung aus Anlautbegriffen und die Schnellbenennung in der Bild-Wort-Zuordnung.

„Stolperstein“ phonologische Aussprachestörung

„Kinder mit phonologischen Störungen hingegen werden erschwerten Bedingungen beim (erfolgreichen) Schriftspracherwerb begegnen, wenn sie sich bezugnehmend auf ihre auffällig realisierten lautstrukturellen Regelmäßigkeiten graphemisch-phonemische Korrespondenzen konstruieren.“ (Osburg 2000, 103)

Bei Förderbedarf im individuellen phonologischen Sprachsystem zeigen sich Schwierigkeiten, die Initiale der Anlautbegriffe zu finden. Zu verschriftende Wörter können teilweise nicht regelhaft artikuliert werden. Die Schüler produzieren unter Umständen Wortruinen, die schwierig lesbar sind.

So beschreiben Crämer/Füssenich und Schumann, dass ein Schüler seine Aussprachestörungen im Bereich der Frikative /s/, /f/ ... beim Verschriften spiegelt: 'Sofa' als <Wosam> (Crämer/Füssenich/Schumann 1996, 9f).

„Hürde“ Metasprache

Abgesehen von den direkt 'hörbaren Sprachstörungen' können auch metasprachliche sogenannte 'nichthörbare Sprachstörungen' Einfluss auf die Entwicklung der Schriftsprache nehmen (vgl. Crämer/Schumann 1999, 282). Beeinträchtigungen in der phonologischen Bewusstheit schränken den Lern-

erfolg im Rahmen der Fähigkeit, lautliche Einheiten zu benennen und zu nutzen (Silben, Phonemgruppen, Phoneme), ein (siehe auch Jansen/Marx 1999, 9).

„Schwierigkeiten“ in der Segmentierung

Auf der kognitiven Ebene ergeben sich hohe Anforderungen durch die zu erbringenden Abstraktionsleistungen im Symbolsystem Schrift.

Besonders schwierig gestalten sich Strategiewechsel (Stufenmodell zum Schriftspracherwerb nach Günther 1986). Das größte Problem stellt hierbei der Wechsel von der logographemischen (Orientierung an markanten visuellen Besonderheiten: Fibeltier 'Bär' wird an den Umlautzeichen erkannt) zur alphabetischen (akustische Zeichen werden in Buchstaben umgesetzt) Strategie dar: Statt einer Orientierung an den visuellen Merkmalen müssen Laute analysiert, synthetisiert und Graphemen zugeordnet werden.

„Falle“ Mentales Lexikon

Anlautbegriffe müssen im mentalen Lexikon schnell und präzise abrufbar sein. Wenn der Begriff anhand des Bildes nicht abgerufen werden kann, bietet die Anlauttabelle keine Hilfe. Wenn der Begriff anhand des Bildes falsch abgerufen wird, entstehen Fehler beim Verschriften.

„Überlastung“ im Arbeitsspeicher

Paralleles Arbeiten in dem eigentlichen Verschriftungsprozess und der additiven Identifikation über die Anlauttabelle kann eine Überforderung darstellen.

Insbesondere bei Kindern mit phonologischen Aussprachestörungen ist von phonologischen Vereinfachungsprozessen und Systemabweichungen auszugehen, die den Zugriff auf die Anlautbegriffe erschweren oder beeinträchtigen.

5. Kriterien zur Konzeption von Anlauttabellen

Um den Bedürfnissen und Potentialen der Schüler mit sonderpädagogischem

Förderbedarf im Sinne der Schule für Sprachbehinderte gerecht zu werden, ergeben sich nachfolgende Ansatzpunkte, die sich phonetisch-phonologischen, semantisch-lexikalischen, graphischen und individuellen Bereichen zuordnen lassen (weiterentwickelt aus Kruth 2001). Für Kinder mit phonologischen Aussprachestörungen muss das spezifische Störungsbild in die differenzierten Überlegungen einfließen.

5.1 Phonetisch-phonologische Aspekte

➤ Minimale Silbenanzahl im Anlautbegriff

Der jeweilige Anlautbegriff sollte möglichst kurz, am besten einsilbig sein. Wie soll ein akustisch-analytisch ungeübtes Kind zum Beispiel beim fünf-silbigen Wort 'Überholverbot' das /ü/ im Speicher finden? Der Begriff 'Ü-Ei' (ugs. für Überraschungsei) ist deutlich geeigneter.

➤ Optimierung der Konsonant-Vokal-Folge

Im jeweiligen Anlautbegriff sollte möglichst nach dem Anlautkonsonanten ein langer Vokal folgen. Im Lexem 'Fenster' wird im Abstand von etwa 30 Millisekunden ein weiterer Konsonant artikuliert, der in der Wahrnehmung verschmilzt. Warnke (1999) beschreibt, dass das getrennte Wahrnehmen von Sinnesreizen (Ordnungsschwelle) bei normalentwickelten neunjährigen Schülern 30 bis 40 ms beträgt. Sprachentwicklungsverzögerte Kinder benötigen zur korrekten Diskrimination akustischer Signale größere Wahrnehmungsfenster (vgl. auch Kegel 1991).

Ein nachfolgender langer Vokal weitet den Wahrnehmungszeitraum aus, was auch für Kinder mit regelhaft entwickelten Basiskompetenzen eine Erleichterung in der akustischen Analyse bedeutet. Es könnte beispielsweise der Begriff 'Fuß' eingesetzt werden.

➤ Reduktion von Mehrfachkonsonanz

Bei Kindern mit phonologischen Aussprachestörungen erfolgt häufig in der auditiven Wahrnehmung eine Verschmelzung beziehungsweise im Arti-

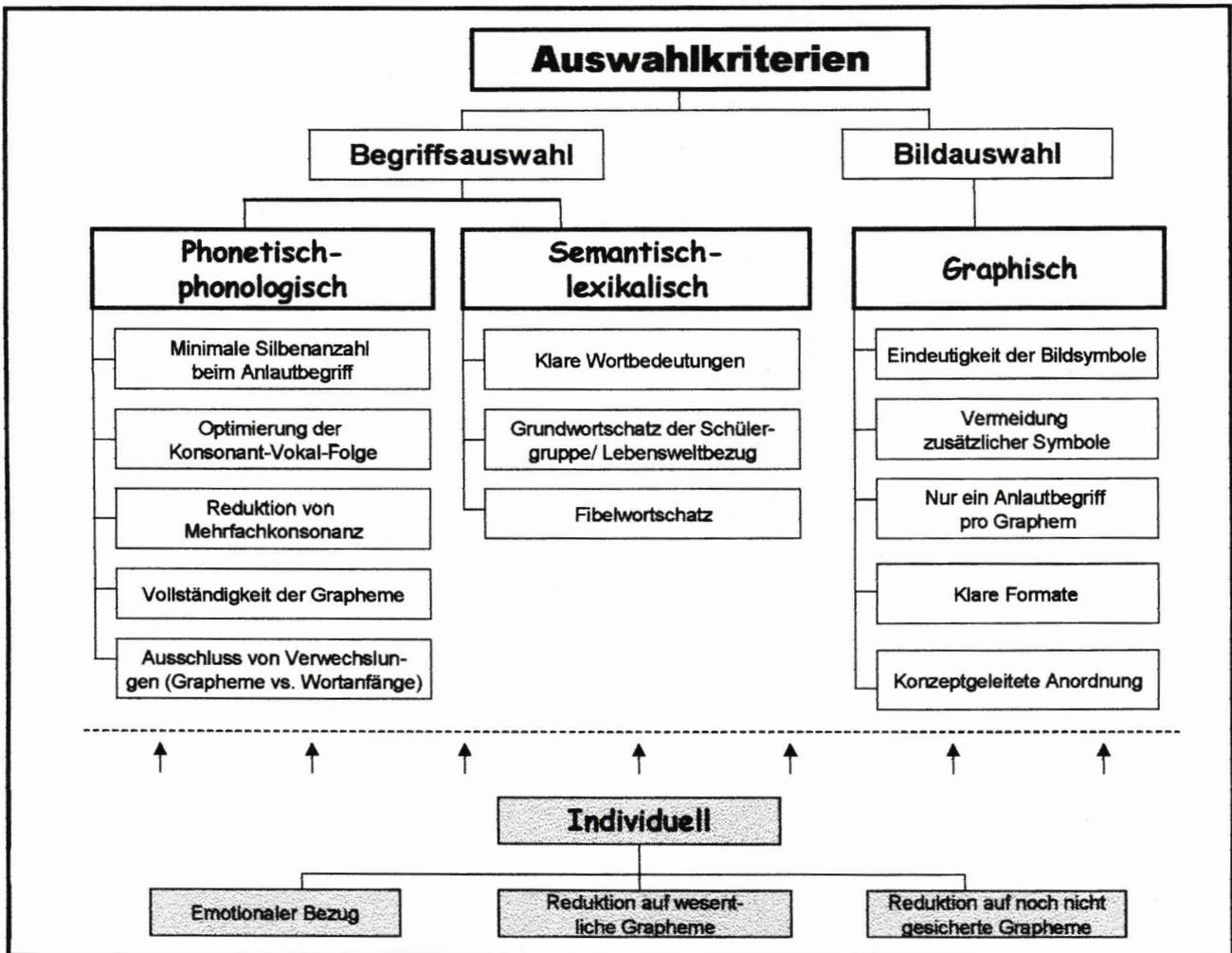


Abbildung 2: Konzeptionskriterien für Anlauttabellen

kulationsprozess eine Reduktion von Mehrfachkonsonanz (Auslassung eines Konsonanten aus einer zweigliedrigen Konsonantenfolge). Im Begriff 'Krokodil' wird nach zehn Millisekunden ein weiterer Konsonant artikuliert, womit sich oben beschriebene Probleme in der Ableitung ergeben können. Der Begriff 'Kuh' erscheint zur Ableitung des /k/ geeigneter.

➤ Vollständigkeit der Grapheme

Das Angebot der Anlautbegriffe kann unter dem Kriterium der Vollständigkeit auf alle zu lernenden Grapheme ausgeweitet werden. Im Umlauf befindliche reduzierte Tabellen bergen den Nachteil, dass fitte Kinder hier begrenz

werden und dass individuelle Präferenzen nicht zum Tragen kommen. Für türkische Muttersprachler beispielsweise ist das Graphem /y/ wesentlich. In unserer Welt voller Anglizismen ist das Graphem /c/ mit der Ableitung /k/ ebenfalls häufig und teilweise in der Schreibung bekannt ('Computer', 'cool').

➤ Ausschluss von Verwechslungen (Grapheme vs. Wortanfänge)

Konsonanten klingen nicht selbst und werden im alltäglichen Gebrauch mit Hilfe eines anderen Lautes ausgesprochen. Im Schriftspracherwerb allerdings wird in der Regel auf den Lautwert reduziert, damit es nicht zu Verwechslungen von Graphemen und Wortanfängen kommt.

Daher sollten Anlautbegriffe vermieden werden, die keine klare Unterscheidung zwischen Anlautbezeichnung und dem Wortanfang ermöglichen. Der Anlautbegriff 'Hahn' birgt mit dem Wortanfang /h-a/ die Verwechslungsmöglichkeit mit der Graphembezeichnung. Folgerichtig kann 'Hase' als 'Hse' notiert werden. Um dem entgegenzuwirken, wäre 'Hut' als Anlautbegriff vorzuziehen.

5.2 Semantisch-lexikalische Aspekte

➤ Klare Wortbedeutungen

Beim gewählten Anlautbegriff sollte nur eine Wortassoziation möglich sein. Wörter, die in der Alltagskommunika-

tion parallel oder sowohl mit ihrem Oberbegriff als auch spezifischeren Ausformungen bezeichnet werden können, führen zu Unsicherheiten und bergen Verwechslungsgefahr (Schiff – Dampfer – Boot).

➤ Grundwortschatz der Schüler / Lebensweltbezug

Die gewählten Anlautbegriffe sollten im Lebensalltag der Kinder eine Rolle spielen. Die Wörter sollten kindgerecht sein und keine einseitigen sozio-kulturellen Aspekte spiegeln.

Anstelle von 'Überholverbot' kann besser der Begriff 'Ü-Ei' eingesetzt werden. Für Kinder im ländlichen Bereich wäre beim Graphem /u/ der Begriff 'U-Bahn' lebensfern.

➤ Fibelwortschatz

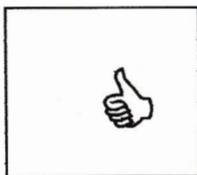
Bei klasseninterner Tabellenentwicklung sollte auch der Fibelwortschatz herangezogen werden. Hier finden sich in der Regel den Konzeptionskriterien entsprechende Vokabeln.

5.3 Graphische Aspekte

➤ Eindeutigkeit des Bildsymbols

Beim gewählten Bildsymbol sollte in der grafischen Darbietungsweise nur eine Wortassoziation möglich sein. Icons, die mehrere Bezeichnungen als richtig zulassen, führen zu Unsicherheiten und bergen Verwechslungsgefahr beim Ableiten.

'Daumen' für /d/ wie nachfolgend (als Faust mit hochgestelltem Daumen) abgebildet kann als 'Daumen', 'Finger', Hand oder 'Faust' interpretiert werden:



➤ Vermeidung zusätzlicher Symbole

Die Präzisierung der Anlautbilder durch zusätzliche Zeichen wie Icons mit Pfeil, erfordern komplexere Verarbeitungsprozesse und erschweren unter Umständen die Ableitung des Anlautbegriffes. Die hinweisenden Zeichen müssen wie

bei dem Beispiel 'Ärmel' zunächst identifiziert und anschließend in Beziehung gesetzt werden.



➤ Nur ein Anlautbild pro Vokal

Die Vokale der deutschen Sprache ergeben durch Verlagerungen im Ansatzrohr sowie verschiedene Öffnungsgrade ein unterschiedliches Klangbild (vgl. *Pétursson/Neppert* 1996), das zudem in der Klangdauer variieren kann. Die Vielfalt der so entstehenden Phoneme wird teilweise unabhängig von ihrer phonetischen Zugehörigkeit mit wenigen Graphemen verschriftet. So repräsentieren /e/ und /ä/ die gleiche Vokalgruppe:

[e:] Steg, Mehl, Schnee, den

[e] egal, Metall

[ə] Beruf, Name, Daumen

[ɛ] Fest, gelb, Bälle (kann auch als /ä/ verschriftet werden)

[ɛ:] Mädchen, Zähne (wird in der Regel als /ä/ verschriftet)

Einige Tabellen geben mehrere Anlautbilder pro Vokal vor, deren Differenzierung jedoch nur mittels spezifischer Kompetenzen leistbar ist. Laut *May* nimmt ein Kind die unterschiedlichen Vokallängen jedoch erst ab Ende der 2. Klasse wahr (1993 in *Crämer/Schumann* 1999, 308). Entsprechend lässt sich bei den Vokalen das Angebot jeweils eines Anlautbegriffes begründen. Die Beschränkung auf einen Repräsentanten pro Graphem erhöht die Überschaubarkeit der Anlauttabelle. Hierbei empfiehlt sich grundsätzlich (sofern im kindlichen Wortschatz vorhanden) die Auswahl von Begriffen mit möglichst lang gesprochenem Vokal.

- Uhr statt Unterhose
- Esel statt Engel

➤ Klare Formate

Die Schriftart der Grapheme sollte mit der angezielten Schreibweise korre-

spondieren. Die Schriftart „Times New Roman“ ist nicht nur ungebräuchlich, sondern birgt auch Raum-Lage-Verwechslungen: siehe /a/ und /e/. Je nachdem, ob nur mit Großbuchstaben oder in gemischter Schreibweise gearbeitet wird, sollte dieses Prinzip auch in der Anlauttabelle repräsentiert sein.

➤ Konzeptgeleitete Anordnung

Die Anordnung der Icons kann nach unterschiedlichen Kriterien aufgebaut sein. Wesentlicher Anspruch ist in jedem Fall eine möglichst einfache Handhabung, bei der ein systematischer Zugriff angeboten wird. Beim „Buchstabenort“ nach *Reichen* kann in einer fließenden Abfolge das gesamte angebotene Spektrum der Elemente abgefragt werden. Wünschenswert für Kinder mit phonologischen Aussprachestörungen wäre eine Systematisierung nach linguistischen Aspekten wie die Gegenüberstellung von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten oder das Zusammenfassen nach Lautgruppen wie den Zischlauten.

5.4 Individuelle Ebene

➤ Emotionaler Bezug

Unter bestimmten Bedingungen (erheblich verzögerter Schriftspracherwerbsverlauf; kognitiv beeinträchtigte Schüler; erwachsene Analphabeten) ist es sinnvoll, die Anlauttabelle mit individuell bedeutsamen Icons zu erstellen. Hierzu können auch Fotos von Personen zählen, deren Name das Anlautgraphem repräsentiert.

➤ Reduktion auf wesentliche Grapheme

Bei kognitiven Defiziten beziehungsweise zur Vermeidung visueller Reizüberflutung kann die Tabelle auf Grapheme und Graphemkombinationen reduziert werden, die das lautgetreue Verschriften ausreichend sichern. Auf /y/, /v/, /c/, /qu/ und /x/ oder die Affrikata wie /pf/ könnte vorerst verzichtet werden.

➤ Reduktion auf noch nicht gesicherte Grapheme

Schüler mit einem deutlich verzögerten Erwerbsprozess brauchen eine über-

arbeitete Anlauttabelle, die sich nicht nur verstärkt auf individuelle Begriffe bezieht, sondern lediglich die ungesicherten Grapheme anbietet. Dies erhöht einerseits die Zugriffsgeschwindigkeit und spiegelt andererseits die persönlichen Erfolge.

Liegen phonologische Aussprachestörungen zu Grunde, muss auf die phonologischen Prozesse beim Gebrauch der Anlauttabelle in der Therapie eingegangen werden.

6. Anwendung der Kriterien

Einerseits können mit Hilfe der oben dargelegten Kriterien zur Begriffs- und Bildauswahl gebräuchliche Anlautkonzepte überarbeitet und an die Schülerbedürfnisse angepasst werden, andererseits besteht zusätzlich die Möglichkeit, auch eigene Ideen der graphischen Gestaltung und Anordnung einzubringen.

Es gibt letztlich jedoch keine „Idealtabelle“, da hinsichtlich der Begriffs- und Bildauswahl die verschiedenen Kriterien gegeneinander abgewogen werden müssen. Teilweise sind Prioritäten zu setzen, die ein Kriterium bevorzugen. Dies kann sowohl die Sprachebenen als auch spezifische Nutzerbedürfnisse betreffen.

Nachfolgend wird eine Tabelle vorgestellt, die beispielhaft eine Begriffs- und Bildauswahl zeigt, vermutlich aber durch den zusätzlichen Einbezug von Artikulationsstellen in der Anordnung und graphischen Gestaltung, Anregung zu Diskussion und weiterführenden Überlegungen bietet.

In der vorläufigen Konzeption des „Buchstabenclowns“, die zur Zeit erprobt wird, sind die oben beschriebenen Auswahlkriterien berücksichtigt. Dabei kam es zu konkurrierenden Anforderungen. Entsprechend mussten Einzelaspekte gegeneinander abgewogen werden.

Unabhängig von den dargestellten Kriterien zur Begriffs- und Bildauswahl flossen zusätzliche Gesichtspunkte in die Gestaltung ein, die hier nur kurz angerissen werden:

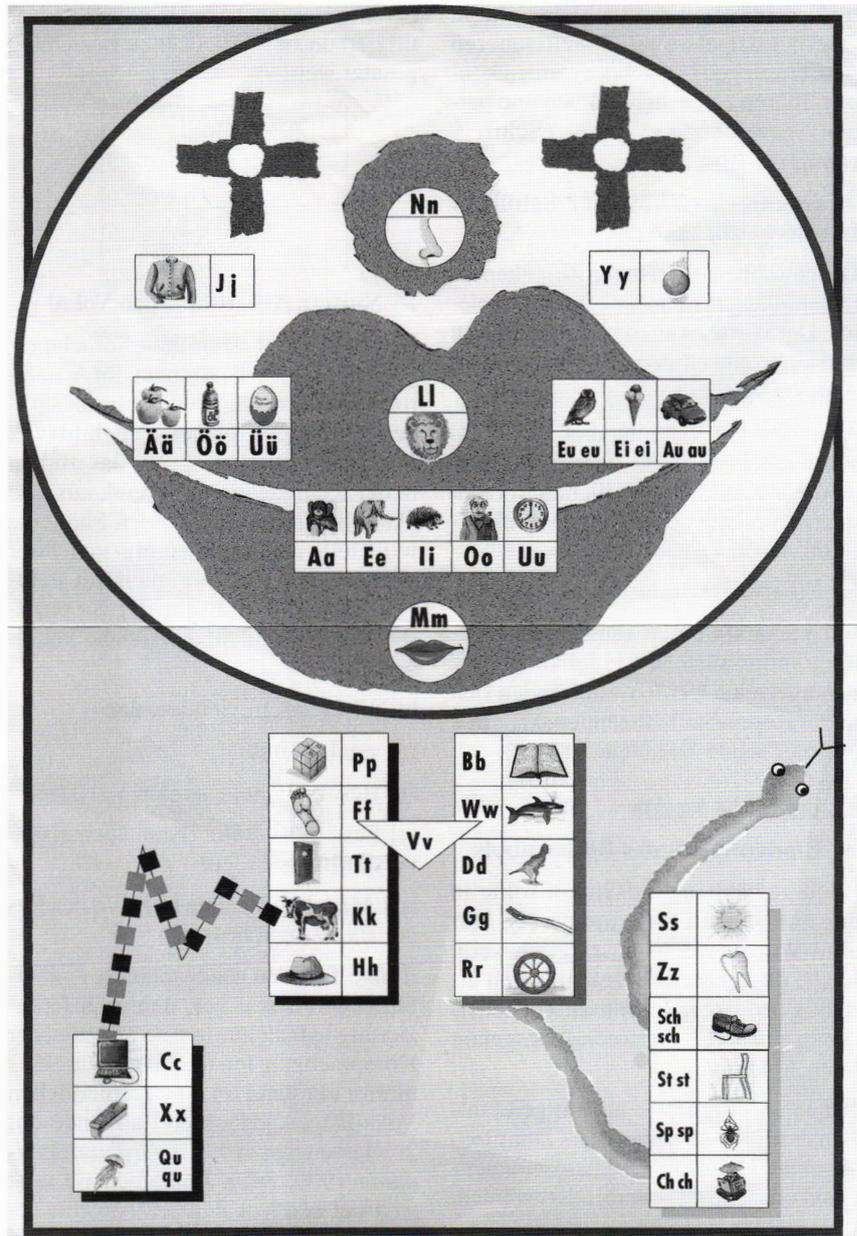


Abbildung 3: „Buchstabenclown“ (Thul / Kruth; unveröffentlichtes Material)

- Clown als emotionaler Rahmen
- Artikulationsstellenrepräsentation:
 - Vokale und Diphthonge im Mundbereich
 - M als „Lippenbuchstabe“
 - N als „Nasenbuchstabe“
 - L als „Die-Zunge-zeigt-nach-oben-Buchstabe“
- J und Y als „Dicke-Wange-Buchstaben“
- weitere Konsonanten als Hals des Clowns
- stimmlose und stimmhafte Konsonanten sind gegenübergestellt dem Mund am Nächsten sind die Labiale

- Das Graphem /v/ hängt als Wechselelement ohne Abbildung zwischen den Graphemen /f/ und /w/
- Die Zischlaute sind als Gruppe über eine „Zischschlange“ angelagert
- Die /k/-verwandten Grapheme hängen an einer „Kette“

Es ist vorgesehen, dass der Buchstabenclown über eine CD-Rom ausgedruckt werden kann. Zu möglichst allen Graphemen werden Alternativen in der Begriffsauswahl zur Verfügung gestellt.

Das Grundschema mit 36 Graphemen kann durch Ausblenden (Wegklicken) auf eine beliebige Auswahl reduziert werden, dabei bleiben die Grundelemente des Kopfes und die Schlange erhalten. So können auf verschiedene Entwicklungsstufen zugeschnittene Tabellenvarianten erstellt werden.

Zusammenfassung

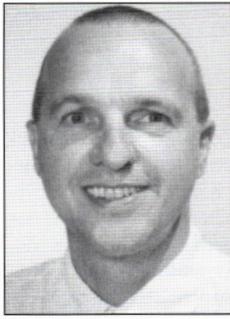
Zentraler Aspekt in der Konzeption von Anlauttabellen ist die Auswahl der Anlautbegriffe und Anlautbilder. Insbesondere für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache ergeben sich aus einer Analyse der Problemfelder differenzierte Anhaltspunkte. Die Bild- und Begriffsauswahl sollte sich dementsprechend nach phonetisch-phonologischen, semantisch-lexikalischen, graphischen und individuellen Aspekten ausrichten, die vorhersehbare störungsspezifische Probleme reduzieren und die Handhabung der Anlauttabelle erleichtern können.

Literatur

- Brügelmann, H.* (1989): Die Schrift entdecken: Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen. Konstanz.
- Brügelmann, H.* (1992): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. Konstanz.
- Crämer, C., Füssenich, I., Schumann, G.* (1996): Lese- und Schreibschwierigkeiten im Zusammenhang mit Problemen der gesprochenen Sprache. In: Die Sprachheilarbeit 1, 5-21.
- Crämer, C., Schuhmann, G.* (1999): Schriftsprache In: Baumgartner, S., Füssenich, I.: Sprachtherapie mit Kindern. München, Basel, 256-319.
- Günther, K. B.* (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, H. (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Forge, 33-54.
- Günther, K.-B.* (1989): Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg.
- Jansen, H., Marx, H.* (1999): Phonologische Bewußtheit und ihre Bedeutung für den Schriftspracherwerb. In: Forum Logopädie. Heft 2. März.
- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. u. Skowronek, H.* (1999): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC), Göttingen.
- Kegel, G.* (1997): Sprach- und Zeitverarbeitung bei sprachauffälligen Kindern. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie Bd. 4: Störungen der Grammatik. Berlin, 225-243.
- Kruth, I.* (2001): Von der Schrift zurück zur Sprache – Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit phonologischen Aussprachestörungen durch den Schriftspracherwerb mit Hilfe einer Modifizierung der Anlauttabelle von J. Reichen. Unveröffentlichte Examensarbeit. Köln.
- May, P.* (1998): Hamburger Schreib-Probe. Hamburg. Verlag für pädagogische Medien.
- Osburg, C.* (1998): (Hrsg.): Textschreiben – Rechtschreiben – Alphabetisierung. Baltmannsweiler.
- Osburg, C.* (2000): Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörung Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler.
- Pétursson, M., Neppert, J.* (1996): Elementarbuch der Phonetik. 2. durchges. und erw. Auflage. Hamburg.
- Reichen, J.* (1988): Lesen durch Schreiben. Wie Kinder selbstgesteuert Lesen lernen. Heft 1. Zürich.
- Warnke, F.* (1999): Der Takt des Gehirns. Wie Sie Informationen schneller verarbeiten. Dortmund.

Anschrift der Verfasserinnen:

Irmgard Kruth
Borkumer Str. 33
42287 Wuppertal
EMail: IrmgardKruth@web.de
Lehramtsanwärterin an der Schule für Sprachbehinderte, Wuppertal
Inge Thul
Tieckstr. 36
50825 Köln
Inge.Thul@t-online.de
Sonderschullehrerin an der Schule für Sprachbehinderte, Köln-Longerich



Manfred Flöther, Oldenburg

Auditive Verarbeitung und Wahrnehmung als Voraussetzung für den Schriftspracherwerb

1. Einführung

Aktuelle Forschungsergebnisse weisen auf den engen Zusammenhang zwischen auditiver Verarbeitung und Wahrnehmung (AVW) und dem Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen hin. Für die Hörgeschädigten- und Sprachbehindertpädagogik gehört dies zum traditionellen Wissensgut, das Interesse anderer Disziplinen am Einfluss peripherer und zentraler Hörstörungen auf den gesamten Sprach- und Schriftspracherwerb ist allerdings in den vergangenen etwa 10 Jahren stetig gewachsen.

Statistisch treten bei etwa 7-9% der Kinder einer Altersstufe Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) auf (Küspert/Schneider 1999) und können zu erheblichen Folgebeeinträchtigungen führen. Jungen sind etwa dreimal häufiger als Mädchen betroffen – Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen sind Risikokinder: Warnke et al. (1999) – ermittelten anamnestisch bei 30-70% der lese-rechtschreibschwachen Personen Störungen in der Sprachentwicklung, Horgan schätzt 85% der SES-Kinder als LRS-Risikofälle ein.

Nachdem im Rahmen der Legasthenieforschung entwickelte Förderkonzepte keine entscheidenden Erfolge erzielen konnten, kam es zur Neuorientierung in Richtung AVW in den 90er Jahren: positive Effekte hatte z.B. das Würzburger Trainingsprogramm von Küspert und Schneider (1999) bei Risikokindern für LRS, die mit dem BISC von Jansen et al. (1999) diagnostisch erfasst worden waren. Die geförderten Kinder hatten signifikant weniger Probleme beim Schriftsprach-

erwerb als die Kontrollgruppe. Sprachwissenschaftliche Disziplinen betonen seit langem die Zusammenhänge zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch. Ein differenziertes Modell für den Deutschunterricht liegt seit den 70er Jahren in der Taxonomie der Empirischen Sprachdidaktik von Messelken (1971) (modifiziert von Steinert (1978) im „Allgemeinen Deutschen Sprachtest“ / ADST) vor. Die Kombination von sechs Sprachebenen und vier Sprachfertigkeiten ergibt ein Spektrum sprachlicher Leistungen mit 24 Unterfeldern. Steinert (1978) konnte empirisch nachweisen, dass die Schwierigkeitsgrade im Mittel der gesamten Stichprobe (bei der Endstandardisierung 4747 Schüler der Klassen 3-10 in Sonderschulen für Lernbehinderte, Grund-, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien) von den perceptiven Fertigkeiten Hören und Lesen zu den produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben stufenweise ansteigen, auf den Sprachebenen in der Reihenfolge: Textematik – Lexematik – Morphematik – Syntagmatik – Phonematik – Prosodie. Für die Subgruppe der lernbehinderten Schülerschaft konnte in einer gesonderten Auswertung (Flöther 1980) nachgewiesen werden, dass – anders als im Gesamtergebnis – diese in den mündlichen Fertigkeiten weniger Probleme als im schriftlichen Sprachgebrauch haben, so dass für sie eine veränderte Reihenfolge der Schwierigkeiten gilt: Hören – Sprechen – Lesen – Schreiben.

Auf der Basis dieser revidierten Reihenfolge (die für die sprachlich leistungsschwächere Schülerschaft in der

Konsequenz für didaktische und therapeutische Planung anzuwenden wäre) werden exemplarisch in der folgenden Darstellung einige Störungen der sprachlichen Teilleistungen für die 24 Segmente genannt (s. Tab. 1, S. 165).

Im Gesamtkontext aller Sprachleistungen wird deutlich, dass die Rechtschreibung im engeren Sinne nur einen einzigen der 24 Teilbereiche betrifft (der in der Notengebung jedoch traditionell hoch bewertet ist). In den korrespondierenden mündlichen Sprachleistungen finden sich auf der gleichen Sprachebene (Phonematik) ggf. in der Vorgeschiede auffälliger Schüler frühere Sprach-, besonders vielleicht Artikulationsprobleme oder auch – soweit diagnostisch erfasst – eine phonematische Diskriminationsschwäche. LRS als umfassenderes Problem im schriftlichen Sprachgebrauch (das mehrere Sprachebenen tangiert) erfordert deshalb den Blick auf alle mündlichen Sprachleistungen. Der Beginn jeder sprachlichen Entwicklung liegt im Hören, so dass Störungen des peripheren Hörvorganges (und das können auch scheinbar harmlose Paukenergüsse oder Mittelohrentzündungen sein) potenzielle Störfaktoren für alle produktiven mündlichen Sprachleistungen sind. Die Perception des peripher aufgenommenen Schalls, als elektrischer Reiz über die zentralen Bahnen bis zum Gehirn weitergeleitet, ermöglicht erst das Verstehen von Sprache. Störungen der Schallaufnahme bergen also direkt die Gefahr von Verständnisstörungen in sich: zu einem guten Hören gehört also auch eine gute AVW als Voraussetzung für Verstehen (s. Tab. 2, S. 166).

Sprachfertigkeiten →	Mündliche Sprachfertigkeiten		Schriftliche Sprachfertigkeiten	
	perzeptiv	produktiv	perzeptiv	produktiv
Sprachebenen ↓	Hören	Sprechen	Lesen	Schreiben
Textematik (Textebene)	Eingeschränktes allgemeines Sprachverständnis	Sprachgestaltungs- schwäche	Eingeschränktes sinnerfassendes Lesen	Aufsatz-, „Schwäche“
Lexematik (Wortschatz)	Defizite im passiven Wortschatz	Defizite im aktiven Wortschatz; Wortfindungs- probleme	Unsicherheiten in der Wortbildererkennung	
Morphematik (Wortbau)	Unsicherheiten in der auditiven Analogieerkennung	Dysgrammatismus		
Syntagmatik (Satzbau)	Verminderte Hör- Merk-Spanne (Nachsprechttest)	Dyssyntaxie; wenig Satzbaupläne		
Phonematik (Lautebene)	Phonematische Diskriminations- schwäche, Unsicherheiten in Analyse, Synthese, Ergänzung	Dyslalie / Stammeln Phonologische Störung	Erschwertes analytisches und synthetisches Lesen (Legasthenie?)	Rechtschreib- schwäche (Legasthenie?)
Prosodie (Melodie etc.)		Redeflussstörungen (Stottern, Poltern) Dysprosodie		Fehlerhafte Zeichensetzung
(übergreifend)	Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungs- störungen	Mutismus Näseln (Rhinophonie)	Leseschwäche (Legasthenie?)	Schreibschwäche (Legasthenie?)

Tabelle 1: Exemplarische Einordnung einiger sprachlicher Störungsbilder in die veränderte Taxonomie der Empirischen Sprachdidaktik

Umfassende Störungen der AVW manifestieren sich deshalb anders als z.B. isolierte phonematische Diskri-

minationsschwächen (die wir als auditive Teilleistungsstörungen bezeichnen könnten). Sie bedingen eine um-

fangreiche Diagnostik und spezielle Förder- und Behandlungsmaßnahmen bei möglichst früher Erfassung und

Außenohr	Mittelohr	Innenohr (Cochlea)	Hörbahnen	Hörzentrum (Cortex)
Schallleitung	Schallleitung	Schallempfindung	auditive Verarbeitung	auditive Wahrnehmung
peripher	peripher	peripher	zentral	zentral

Tabelle 2: Vereinfachte Übersicht peripherer und zentraler Hörprozesse

Intervention als Ziel (Flöther 2001a und b, 2002).

2. Terminologie: Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS)

Zwecks eindeutiger Terminologie begrüßen wir das Konsensuspapier der deutschen Phoniater und Pädaudiologen (Ptok et al. 2000, 90): es liegt eine „auditive Verarbeitungs- und /oder Wahrnehmungsstörung (AVWS) ... vor, wenn zentrale Prozesse des Hörens gestört sind. Zentrale Prozesse des Hörens ermöglichen u.a. die vorbewusste und bewusste Analyse von Zeit-, Frequenz- und Intensitätsbeziehungen akustischer Signale, Prozesse der binauralen Interaktion (z.B. zur Geräuschlokalisierung, Lateralisation und Störgeräuschbefreiung)“. Verarbeitung wird „im Sinne einer neuronalen Weiterleitung sowie Vorverarbeitung und Filterung von auditiven Signalen bzw. Informationen auf verschiedenen Ebenen“ verstanden (ebd.), „Wahrnehmung (= Perzeption) wird als Teil der Kognition im Sinne einer zu höheren Zentren hin zunehmenden bewussten Analyse auditiver Informationen verstanden“ (ebd.).

Ätiologisch wird von einer „Dysfunktion der Afferenzen und Efferenzen der zur Hörbahn gehörenden Anteile des zentralen Nervensystems“ (ebd., 91) ausgegangen, die Prävalenz wird bei Kindern mit 2-3% angegeben. Frerichs

(2000, 126) formuliert vor dem Hintergrund der aktuellen Hirnforschung folgende Hypothesen:

„Die zentral-auditive Verarbeitungsstörung lässt sich als Konsequenz einer organischen Schädigung der Hörbahn definieren (Myelinisierungsstörung).

1. Zentral-auditive Verarbeitungsstörungen lassen sich im Schulalter nur noch bedingt therapieren (Konsequenz der Myelinisierungsphase).
2. Zentrale Wahrnehmungsstörungen sind in der Regel cortikale Funktionsstörungen als Konsequenz beeinträchtigter Verarbeitungsprozesse in der Hörbahn (defizitäre Signalleistungsbilanz mit eingeschränkter Hörmusterstrukturierung).“

3. Diagnose von peripheren und zentralen Hörstörungen

Wichtige Hinweise für eine AVWS ergeben sich bereits bei der gründlichen Anamneseerhebung. Bei Kindern mit AVWS finden sich z.B. häufig rezidivierende Mittelohrprobleme sowie die oft daraus resultierenden Spracherwerbsstörungen.

Neben traditionellen audiologischen Messmethoden (Audiogramm, Impedanzmessung etc.) werden zur Abklärung einer AVWS als objektive Tests in der Pädaudiologie u.a. otoakustische Emissionen gemessen, Messwerte der Stapediusreflexschwellen bei Schmalbandrauschen und Tonreizen vergli-

chen, frühe und späte akustische Hirnstammpotenziale abgeleitet (siehe hierzu z.B. Schönweiler 2001 oder Ptok et al. 2000). Allerdings gibt es durchaus skeptische Stimmen, die zentrale auditive Störungen derzeit für nicht eindeutig diagnostizierbar halten - eine intensive Forschung und Diskussion wird in den nächsten Jahren zu verfolgen sein, Standardisierungen stehen in vielen Bereichen noch aus (siehe z.B. Kiese-Himmel 2002 oder Iven et al. 2002).

Umfassende AVWS erfordern den Einsatz von Testbatterien, deren Umfang belastend für die Testpersonen sein kann. In der Medizinischen Hochschule Hannover (MHH) wird z.B. ein Untersuchungsprogramm mit einem Zeitbedarf von ca. 5-6 Stunden durchgeführt, in der pädagogischen Audiometrie der niedersächsischen Landesbildungszentren für Hörgeschädigte (LBZH) rechnet man mit ca. 2-3 Stunden (wobei allerdings die Testbatterien für Schulkinder konzipiert sind). Für Vorschulkinder hält Berwanger (2001) auf der Grundlage ihrer Untersuchungen derzeit nur den Einsatz verbaler Verfahren für durchführbar. Es empfiehlt sich deshalb ein abgestuftes Programm von Screenings vor einer Überweisung in Facheinrichtungen.

3.1 Verhaltensbeobachtung

Verhaltensbeobachtungen sind erste wichtige Möglichkeiten, Indizien für eventuelle AVWS zu erfassen. Konken (2000) hat eine entsprechende „Checkliste“ aus der Literatur und aus Fort-

1. Andauernd übermäßig leises Sprechen
2. Andauernd übermäßig lautes Sprechen
3. Allgemein „lärmig“ im Umgang
4. Andauernd auffällig monotones Sprechen
5. Langes Andauern gewisser Sprachfehler (besonders f, s, sch)
6. Allgemeine Verhaltensunsicherheit
7. Schaut oft, was die anderen machen
8. Viele Rückfragen, Vergewisserungsfragen
9. Relativ häufiges unmotiviertes („unerklärliches“) Erschrecken, z.B. wenn jemand von hinten an das Kind heran tritt
10. Reagiert schlechter in lauten oder halligen Räumen
11. Inhaltlich von der Frage abweichende Antworten
12. Inhaltlich von der Aufforderung abweichende Leistungen
13. Verwechseln ähnlich klingender Wörter: Fisch-Tisch, Kopf-Topf
14. Besseres Aufgabenverständnis in Einzel- oder Kleingruppensituationen
15. Auffälliges Interesse an Mundbewegungen und Mimik
16. Reklamation, wenn zu leise gesprochen wird
17. Orientierungslosigkeit bei Ansprache
18. Durch andere Reize (visuell oder auditiv) schnell abgelenkt
19. Kein oder nur kurzzeitiges Interesse an Geschichten
20. Deutlich eingeschränkte auditive Merkfähigkeit (Abzählreime, Liedtexte etc.)

Tabelle 3: Checkliste zur Verhaltensbeobachtung (von Konken 2000)

Außenohr	Mittelohr	Innenohr (Cochlea)	Hörbahnen	Hörzentrum (Cortex)
Schallleitung	Schallleitung	Schallempfindung	auditive Verarbeitung	auditive Wahrnehmung
peripher	peripher	peripher	zentral	zentral
			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lokalisation ➤ Ordnungsschwelle ➤ Selektion ➤ Zeitkomprimierte Sprache 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kurzzeitspeicher ➤ Ergänzung ➤ Synthese ➤ Aufmerksamkeit ➤ Langzeitgedächtnis
			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Binaurale Summation ➤ Dichotisches Hören ➤ Analogie ➤ Analyse ➤ Diskrimination 	

Tab. 4: Periphere und zentrale auditive Prozesse mit Zuordnung von Teilfunktionen

bildungsveranstaltungen zusammengestellt und aufgrund eigener Erfahrungen erweitert (s. Tab. 3).

Ähnliche Listen oder Fragebögen gibt es auch von anderer Seite, sie sollten in der Praxis erprobt, ergänzt, verändert werden (siehe z.B. Schönweiler 1999 und 2001 oder Schydlo 2001).

3.2 Screening

Gezieltere Überprüfungen können anhand subjektiver Tests durchgeführt werden. Es gab schon immer einige Tests für einzelne Teilleistungen, z.T. auch als Subtests in den großen normierten Testbatterien „Psycholinguistischer Entwicklungstest“ (PET) von Angermaier (1974) oder „Heidelberger Sprachentwicklungstest“ (HSET) von Grimm und Schöler (1978). Zu nennen wären z.B. auch der „Mottier-Test“ aus dem „Zürcher Lesetest“ von Linder und Grisseman (1974), der „Bremer Lautdiskriminationstest“ von Niemeyer (1976), der Schäfer-Schilling-Test (1986) oder Subtests der „Differenzierungsprobe“ von Breuer und Weuffen (1994). Im Folgenden werden einige gängige Testbatterien in ihrer Grundkonzeption dargestellt (Tabelle 4 ordnet auditive Teilleistungen den verschiedenen Bereichen zu; Tabelle 5 zeigt eine Übersicht).

3.2.1 Screening nach Lauer

Aus der logopädischen Praxis entwickelte Lauer (1999) ein mittlerweile verbreitetes Screening mit Untertests für acht auditive Teilfunktionen im Rahmen ihres Modells der auditiven Verarbeitung: Aufmerksamkeit, Speicherung und Sequenz, Lokalisation, Diskrimination, Selektion, Analyse, Synthese, Ergänzung. Das eingesetzte Material ist sehr kindgerecht und eignet sich (als verbales Verfahren) für Kinder ab 5 Jahren. Großer Wert wird auf die Erfassung rein auditiver Leistungen gelegt (z.B. durch Abdecken des Mundbildes).

3.2.2 BISC („Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten“)

Das bereits erwähnte BISC (Jansen et al. 1999) ist für jene Kindergartenkinder konzipiert, die sich im letzten Jahr vor der Einschulung befinden. Untersuchungen der Universität Bielefeld konnten nach-

weisen, dass es „Prädiktoren“ für LRS gibt, d.h. Merkmale mit Vorhersagewert: im auditiven Bereich der Komplex „Phonologische Bewusstheit“ sowie der Bereich „Aufmerksamkeit und Gedächtnis“. Die Ausrichtung des Gesamttests auf die Gruppe der schulpflichtig werdenden Kinder lässt den Einsatz in früheren Lebensjahren oder bei gravierenderen Entwicklungsverzögerungen nur eingeschränkt zu.

3.2.3 Die Diagnostischen Einschätzskalen (DES)

Barths (1998) Verfahren zur „Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit“ erfasst viele Funktionen, auch folgende auditive Leistungen: Auditives Kurzzeitgedächtnis (Klatschrhythmus, Zahlenfolgen, sinnlose Silben); Phonologische Bewusstheit (Anlaute erkennen, Silben klatschen, Lautsynthese, Reimpaare erkennen); Phonematische Diskrimination; Sprachgedächtnis / Auditive Merkfähigkeit; Sequenzgedächtnis / Sprachverständnis. Trotz der kindgerechten Ausrichtung sind bei einigen Subtests Überdeckungseffekte möglich, da neben den auditiven Reizen auch visuelle oder motorische angeboten werden. Dies ist bei der Durchführung und Auswertung zu beachten, die erwähnten Effekte zu vermeiden (z.B. durch bewusstes Verhindern des Absehens von Mundbewegungen).

3.2.4 Pädagogisch-audiologische Diagnostik

In den niedersächsischen LBZH wird neben der obligatorischen klassischen Audiometrie (Hörschwellenmessung, Sprachaudiometrie – auch mit Störschall, Richtungshören, dichotisches Hören) im Rahmen der pädagogischen Audiologie das „Prüfmittel für Untersuchungen zur auditiven Verarbeitung und Wahrnehmung“ (Ptok 1997) eingesetzt. Es umfasst folgende Subtests: Lautdiskrimination; Hörgedächtnisspanne für Zahlen, für Sätze und für sinnlose Silben; Erkennen von Sinnwidrigkeiten; Unterscheiden von Geräuschen; Binaurale Summation; Hörtest mit zeitkomprimierter Sprache; Text zur Überprüfung der auditiven Aufmerksamkeit; von Deuster Test (partielle Lautagnosie). Ergänzend wird in einigen Einrichtungen auch die Ordnungsschwelle

ermittelt, zudem werden andere ergänzende Tests durchgeführt (z.B. Speichern von Rhythmen). Im LBZH Oldenburg wurde eine Weiterentwicklung der Testbatterie der MHH durch Subtests aus anderen Screeningverfahren vorgenommen (Behrens / Flöther 2001, siehe Tabelle 4). Um eine Überlastung der spezialisierten Diagnosezentren (Pädaudiologen, LBZH etc.) zu vermeiden, wird ein Satellitensystem mit Ansprechpartnern in den Regionen angestrebt, die im Rahmen der erwähnten Screeningverfahren eine Filterung durchführen, damit nur noch Verdachtsfälle mit komplexeren Störungsbildern in die Fachzentren überwiesen werden müssen.

4. Frühe Erfassung und Intervention: Förderung in Kindergarten und Schule

Eine frühe Erkennung von möglichen Risikofällen für breitbandige AVWS ist vor dem Hintergrund der geschilderten Belastungsgefahren (z.B. Mittelohrprobleme, Sprachentwicklungsstörung (SES), LRS, psychosoziale Folgen) mittlerweile möglich, die Sensibilität der Fachleute wächst. Die rechtzeitige Erfassung möglichst vieler Risikokinder für AVWS innerhalb der sensibelsten Phase (also im Vor- und frühen Grundschulalter) erfordert interdisziplinäre Behandlungs- und Förderangebote, um schwerwiegende Folgestörungen, z.B. im Sinne einer LRS sowie der hieraus resultierenden psychosomatischen Komorbiditäten, zu vermeiden. Den Zusammenhang zwischen AVWS und LRS verdeutlichen z.B. Zahlen von Schydlo (2001), der bei 67% seiner LRS-Klienten auditive Wahrnehmungsschwächen feststellte (gegenüber 14% mit visuellen Problemen).

4.1 Allgemeine Hinweise

Frerichs (1999) und Wisnet (1999) geben für die Schule allgemeine Anregungen für die Arbeit mit Kindern mit AVWS, die sich auch auf die Kindergartenarbeit übertragen lassen – vieles ist z.B. in Sprachheilkindergärten selbstverständlich: hörgerichteter Spracherwerb (Hörerziehungsübungen,

Test → ↓ Kategorie	Norina Lauer (1999)	LBZH (OL) (Behrens / Flöther 2001)	BISC (Jansen et al. 1999)	MHH (Ptok et al.)	DES (Barth 1998)	andere (Auswahl)
Lokalisation	Lokalisation	Richtungshören		Richtungshören		
Ordnungsschwelle		Ordnungsschwelle				
Selektion (Figur-Grund-Wahrnehmung)	Selektion	Sprachaudiometrie mit Störgeräusch		Sprachaudiometrie mit Störgeräusch		
Zeitkomprimierte Sprache		Zeitkomprimierte Sprache		Zeitkomprimierte Sprache		
Binaurale Summation		Binaurale Summation		Binaurale Summation		
Dichotisches Hören		<ul style="list-style-type: none"> Unterscheidung von Geräuschen Uttenweiler-Test 		<ul style="list-style-type: none"> Unterscheidung von Geräuschen Uttenweiler-Test 		
Diskrimination	Diskrimination (sinnfreie Silben)	<ul style="list-style-type: none"> Hannoverscher Lautdiskriminationstest Oldenburger Kinderreimtest 		Hannoverscher Lautdiskriminationstest	Phonematische Diskriminationsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> Bremer Lautdiskriminations-Test Schäfer-Schilling-Test Akustisch-phonematische Differenzierung (Breuer/Weuffen)
Analogie		Reimen (BISC)	Reimen (R)		Reimtest	
Analyse	Analyse: <ul style="list-style-type: none"> Identifikation Positionsbestimmung 	Analyse: (LAUER) <ul style="list-style-type: none"> Identifikation Positionsbestimmung Silbenklatschen 	<ul style="list-style-type: none"> Laut-zu-Wort Silben-Segmentieren 		<ul style="list-style-type: none"> Anlauterkennen Silbenklatschen 	
Ergänzung	Ergänzung (Laute)	Serielle Merkfähigkeit <ul style="list-style-type: none"> Zahlen Semant. Serien Sinnfreie Silben Ergänzung (LAUER)				Wörter ergänzen (PET)
Synthese	Synthese	Synthese (LAUER)	Laute-Assoziieren		Lautsynthese	Laute verbinden (PET)
Kurzzeitspeicher	Speicherung <ul style="list-style-type: none"> (Umfang): Silben (Sequenz): Silben 	Hörgedächtnisspanne <ul style="list-style-type: none"> Zahlen Wörter / Sätze sinnleere Silben Rhythmen 	Pseudowörter-Nachsprechen	Hörgedächtnisspanne <ul style="list-style-type: none"> Zahlen Wörter / Sätze sinnleere Silben Rhythmen 	Kurzzeitgedächtnis: <ul style="list-style-type: none"> Rhythmus Zahlen Silben Text 	<ul style="list-style-type: none"> Mottier-Test Rhythmische Differenzierung (Breuer/Weuffen) Imitieren grammatischer Strukturen (Breuer/Weuffen) Textgedächtnis (HSET) Zahlenfolgedächtnis (HSET)
Aufmerksamkeit	Aufmerksamkeit	Aufmerksamkeit (LAUER)	Wortvergleich-Suchaufgabe	Aufmerksamkeit		
Langzeitgedächtnis		Seuenzgedächtnis / Handlungsplanung (DES)	<ul style="list-style-type: none"> Farbabfrage Schnelles Benennen Farben (SBF1) Schnelles Benennen Farben (SBF2) 		Sequenzgedächtnis / Handlungsplan	Melodische Differenzierung (Breuer / Weuffen)

Tab. 5: Übersicht der vorgestellten Überprüfungsverfahren im Vergleich

Gesprächserziehung, Tagebuch etc.); Montessori-Pädagogik; anthroposophische Sinneserziehung; Erfahrungsfeldpädagogik; Snoezelen; Sinneswerkstatt; täglicher Morgenkreis; rhythmisch-musikalische Erziehung; gemeinsames, selbst vorbereitetes Frühstück.

Schon im Kindergarten sind ganzheitlich orientierte, multisensorisch ausgerichtete Förderangebote möglich (siehe z.B. Christiansen 2000 und 2001). Entsprechend den Erkenntnissen aus der modernen Wahrnehmungsforschung sind klare Strukturen im Tages- und Wochenablauf, in Kommunikationssituationen, in Bewegungsmustern etc. zu fordern, aber auch sprachliche Redundanz im Sinne häufiger Wiederholungen zur Absicherung der semantischen und syntaktischen Sprachvernetzungen als wichtiges Element in der Förderkonzeption. Gezielte Interventionen sind mit dem Therapieprogramm von Lauer (1999), den Trainingsprogrammen und Materialien von Küspert und Schneider (1999), Nickisch et al. (2001) und Christiansen / Stoltenberg (2002) möglich. Die Übersichtsarbeit von Breitenbach (1995) liefert viele Anregungen inklusive kritischer Wertungen (auch zu Schwierigkeitsgraden und der Altersentsprechung); alltagserprobte und spielorientierte Behandlungs- und Trainingselemente stammen aktuell auch aus der Hörgeschädigtenpädagogik (Beduhn et al. 2001/2002, Schlegel 2002). Trotz der Notwendigkeit, den auditiven Kanal gezielt zu behandeln, sollten im therapeutischen Prozess die sensorischen Integrationsleistungen durch eine gegenseitige Befruchtung der verschiedenen Sinnesmodalitäten nicht vergessen werden (Donczik / Clausnitzer 2001).

4.2 Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf die Schriftsprache

Küspert und Schneider (1999) haben für den Vorschulbereich ein detailliertes Trainingsprogramm mit einem Zeitplan für 20 Wochen entworfen. Erste Erfahrungen in niedersächsischen Sprachheilkindergärten zeigen, dass der Einsatz dieser Materialien eine deutliche Zunahme metasprachlicher Kom-

petenz (auch im Sinne einer vorbereitenden Literalität) auch bei Kindern mit gravierenden Spracherwerbsstörungen bewirkt (Flöther 2001b). Das Konzept geht davon aus, dass neben spezifischen visuellen Fertigkeiten und Gedächtnisleistungen vor allem sprachliche Fertigkeiten im Sinne der sog. „phonologischen Bewusstheit“ von entscheidender Bedeutung für den Erwerb der schriftsprachlichen Fertigkeiten sind, wobei zwischen einer phonologischen Bewusstheit im weiteren und im engeren Sinne unterschieden wird. Erstere bezieht sich auf größere Einheiten der Sprache (z.B. Reime, Silben – in der Taxonomie der Empirischen Sprachdidaktik die oberen Ebenen), während im engeren Sinne die kleinsten, bedeutungsunterscheidenden Elemente, die „Phoneme“ gemeint sind. Im Trainingsprogramm werden Sprachspiele aus fast allen Ebenen der Empirischen Sprachdidaktik eingesetzt, und zwar in einem 20-wöchigen Programm mit einer vorgeschriebenen Abfolge der einzelnen Spiele/Ebenen, wobei der zeitliche Aufbau in weiten Teilen der Schwierigkeitsabfolge in der Taxonomie der Empirischen Sprachdidaktik entspricht, so dass hier dem sonderpädagogischen Prinzip „vom Einfachen zum Schwierigen“ entsprochen wird.

4.3 Behandlungsmöglichkeiten

Die bereits mehrfach erwähnte Arbeit von Lauer (1999) enthält neben dem Screening vor allem ein sehr ausführliches, praktisch erprobtes Therapiekonzept, welches gezielte Behandlungen entsprechend dem diagnostizierten Störungsprofil erlaubt. Hierbei geht es um die einzelnen Teilleistungen der AVW. Innerhalb dieser spielen die sprachlichen Ebenen wieder eine Rolle, da Lauer (1999) die Schwierigkeitsgrade von der außersprachlichen Ebene in die sprachlichen Ebenen hinein nach dem Prinzip der kleinen Schritte steigert.

4.4 Technische Hilfsmittel

Technische Medien bzw. Geräte zur Therapie von AVWS (z.B. zum Training von Ordnungsschwelle und Lateralität oder

die Klangtherapie) haben ihre Berechtigung in einer ganzheitlichen Förderplanung, in der sie zur Motivation oder als visueller Einstieg in auditive Stimuli genutzt werden können. Sie können eine intermodale Wahrnehmungsförderung oder Sprachtherapie nicht ersetzen und bewirken oft nur eine Verbesserung der trainierten Teilleistung (Barth et al. 2000). Für Therapien von AVWS sind viele dieser Hilfsmittel nur begrenzt einsetzbar, da sie mit Geräuschen bzw. Musik arbeiten, also außersprachliche akustische Stimuli, für die im Gehirn eigene Areale – ebenso wie für Sprache – angelegt sind.

5. Ausblick

Die gewachsene Sensibilität für AVWS und ihr Einfluss auf LRS hat zu einer Zunahme an Diagnose-, Behandlungs- und Förderkonzeptionen geführt, die sich in der Erprobung und Weiterentwicklung befinden. Mit einem besonderen Blick auf die auditive Verarbeitung sprachlicher Inputs (Schlegel benutzt deshalb bevorzugt den Begriff „verbal-auditive“ Störungen) sind deshalb innerhalb der Sonderpädagogik vor allem die Disziplinen Sprachbehinderten- und Hörgeschädigtenpädagogik gefordert, hieran aktiv mitzuwirken, um eine verbesserte Früherfassung, eine qualitativ hochwertige Diagnostik und effektive Behandlungs- und Förderkonzepte zu entwickeln und zu gewährleisten. Eine interdisziplinäre Orientierung ist dabei anzustreben.

Zusammenfassung

Im Spektrum sprachlicher Leistungen werden Zusammenhänge zwischen Sprachperzeption und -produktion erörtert, um eine verbesserte Erfassung und Förderung bei auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen zu erreichen. Aktuelle psychometrische Diagnoseverfahren und Testbatterien sowie einige Behandlungs- und Förderkonzepte werden kurz dargestellt. Die interdisziplinäre Vernetzung ist eine wichtige Voraussetzung für die Gewährleistung einer hohen Qualität.

Literatur und Materialien

- Angermaier, M. (1974): Psycholinguistischer Entwicklungstest (PET). Weinheim: Beltz.
- Barth, K. (1998): Die diagnostischen Einschätzskalen (DES) zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit. München – Basel: Reinhardt.
- Barth, K., von Steinbüchel, N., Wittman, M., Kappert, H., Leiendecker, C. (2000): Zeitliche Verarbeitungsprozesse, „phonologische Bewusstheit“ und Lese-Rechtschreibkompetenz. Forum Logopädie 5, 7-16.
- Beduhn, R., Mangold, K., Thormählen, T. (2001/2002): Entwicklung und Förderung der auditiven Wahrnehmung. Hörgeschädigtenpädagogik 2001: 185-189 (1. Teil), 291-292 (2. Teil) und 2002: 13-15 (3. Teil).
- Behrens, W., Flöther, M. (2001): Konzept zur Überprüfung der auditiven Verarbeitung und Wahrnehmung im Rahmen der Pädagogischen Audiologie. Oldenburg: Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte (unveröffentlichtes Skript).
- Berwanger, D. (2001): Untersuchungsverfahren zur Beurteilung der auditiven Wahrnehmung. In: www.audiva.de
- Breitenbach, E. (1995): Material zur Diagnose und Therapie auditiver Wahrnehmungsstörungen. Würzburg: edition bentheim.
- Breuer, H., Weuffen, M. (1994²): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Weinheim: Beltz.
- Christiansen, C. (2000): Förderung der Phonologischen Bewusstheit zur Vorbeugung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Übungskatalog für den Kindergarten und den Schulanfang. (Hrsg.) Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. Kronshagen: IPTS.
- Christiansen, C. (2001): Abgestuftes Konzept zur Vorbeugung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Zusammenführung des bestehenden schleswig-holsteinischen Sprachheilkonzeptes im Elementarbereich mit dem Gedanken der Vorbeugung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten durch Förderung der phonologischen Bewusstheit. In: www.lernnetz-sh.de
- Christiansen, C., Stoltenberg, N. (2002): Arbeitsblätter zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Kronshagen: Joost.
- Donczik, J., Clausnitzer, V. (2001): Wird die taktil-kinästhetische Wahrnehmung als Element des Ursachengefüges von Lese-Rechtschreibschwächen vergessen. Die Sprachheilarbeit 179-188.
- Flöther, M. (1980): Sprachkompetenz bei Lernbehinderten und Hauptschülern. Eine empirische Untersuchung zur Taxonomie von Hans Messelken. Köln: Universität (unveröffentlichte Examensarbeit).
- Flöther, M. (2001a): Störungen der auditiven Verarbeitung und Wahrnehmung im Vorschulalter. Möglichkeiten früher Erfassung und Intervention. In: Logos interdisziplinär 3, 192-203.
- Flöther, M. (2001b): Zentral-auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen im Vorschulalter. In: Hörgeschädigtenpädagogik 2, 80-82.
- Flöther, M. (2002): Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen im Vorschulalter. Zur Notwendigkeit früher Erfassung und Intervention. In: SAL-Bulletin Nr. 103.
- Frerichs, H.H. (1999): Zentral-auditive Verarbeitungsstörung – eine hörgeschädigtenpädagogische Aufgabenstellung. In: *Bund Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen, Landesverband Niedersachsen (Hrsg.): Zentral-auditive Verarbeitungsstörung – eine (neue) Aufgabe der Hörgeschädigtenpädagogik ?!* Tagungsbericht der BDH-Landestagung am 18.6.1999 im Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte Braunschweig, 8-15.
- Frerichs, H.H. (2000): Auditive Verarbeitungsstörung - Anmerkung zur Klienteldiskussion. Hörgeschädigtenpädagogik, 3, 126-130.
- Grimm, H., Schöler, H. (1978): Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET). Braunschweig: Westermann.
- Hörzentrum Oldenburg (2000): Oldenburger Kinder-Reimtest (olki). Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Universität.
- Horgan, J. (1997). Spielend genommene Hürden. Spektrum der Wissenschaft, 1, 76.
- Iven, C., Homburg, G., Maihack (2002): Zentral-auditive Verarbeitungsstörungen – Phänomen oder Phantom? Köln: Prolog.
- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H., Skowronek, H. (1999): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). Göttingen: Hogrefe.
- Kiese-Himmel, C. (2002): Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen im Kindesalter – Was verbirgt sich hinter dieser populär gewordenen diagnostischen Etikettierung? In: Sprache – Stimme – Gehör 1, 38-39.
- Konken, H. (2000): Mehrdimensionale Förderung und Behandlung in teilstationärer Form am Beispiel des Zentrums für Hör- und Sprachtherapie. In: Flöther, M., Knuth, R., Backs, M., Konken, H., Lindner, S.: Zentral-auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen im Vorschulalter. Tagungsbericht zur Tagung am 30.11.2000 in Meppen.
- Küspert, P., Schneider, W. (1999): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf die Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lauer, N. (1999): Zentral-auditive Verarbeitungsstörungen im Kindesalter. Grundlagen – Klinik – Diagnostik – Therapie. Stuttgart: Thieme.
- Marx, H., Jansen, H. (1999): Möglichkeiten und Grenzen der Früherkennung und Vorhersage von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Forum Logopädie, 6, 7-16.
- Messelken, H. (1971): Empirische Sprachdidaktik, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Nickisch, A., Heber, D., Burger-Gartner, J. (2001): Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen bei Schulkindern. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Niemeyer, W. (1976): Bremer Lautdiskriminationstest (BLDT). In Bremer Hilfen für lese-rechtschreibschwache Kinder. Bremen: Herbig.
- Ptok, M. (1997): Prüfmittel für Untersuchungen zur auditiven Verarbeitung und Wahrnehmung. Audiometrie Disc. Wertingen: Westra.
- Ptok, M., Berger, R., von Deuster, C., Gross, M., Lamprecht-Dinnesen, A., Nickisch, A., Radü, H.J., Uttenweiler, V. (2000): Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen. Konsensus-Statement. Sprache-Stimme-Gehör, 2, 90-94.

Schäfer, H. (1986): Die Bildwortserie. Zur Lautagnosieprüfung und zur Schulung des phonematischen Gehörs. Weinheim: Beltz.

Schlegel, B. (2002): Hören und doch nicht verstehen – Diagnostik, Förderung und Qualitätssicherung von Kindern mit (verbal-)zentral-auditiven Wahrnehmungsstörungen. In: Hörgeschädigtenpädagogik 3, 118-123.

Schönweiler, R. (1999): Medizinische Aspekte der zentral-auditiven Verarbeitungsstörung. In: *Bund Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen, Landesverband Niedersachsen (Hrsg.): Zentral-auditiv Verarbeitungsstörung – eine (neue) Aufgabe der Hörgeschädigtenpädagogik?! Tagungsbericht der BDH-Landestagung am 18.6.1999 im Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte Braunschweig*, 4-8.

Schönweiler, R. (2001): Diagnostik auditiver Wahrnehmungsstörungen. In: www.audiva.de

Schydlo, R. (2001): Kinderpsychiatrische Störungen als Folge auditiver Wahrnehmungsstörungen. In: www.audiva.de

Steinert, J. (1978): Allgemeiner Deutscher Sprachtest. Braunschweig/Göttingen: Westermann/Hogrefe.

Warnke, A., Wewetzer, C., Henninghausen, K., Schulte-Körne, G., Remschmidt, H. (1999). Neurobiologie der Legasthenie. *Kindheit und Entwicklung*, 3, 135-140.

Welte, V. (1981): Der Mottier-Test, ein Prüfmittel für die Lautdifferenzierung und die auditive Merkfähigkeit. *Sprache-Stimme-Gehör*, 5, 121-125.

Wisnet, M. (1999): Praxis der schulischen Förderung zentral-auditiv wahrnehmungsgestörter Schüler. In: *Bund Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen, Landesverband Niedersachsen (Hrsg.): Zentral-auditiv Verarbeitungsstörung – eine (neue) Aufgabe der Hörgeschädigtenpädagogik?! Tagungsbericht der BDH-Landestagung am 18.6.1999 im*

Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte Braunschweig, 16.

Anschrift des Verfassers:

Manfred Flöther
Skagerrakstraße 5
26121 Oldenburg
manfredfloether@web.de
Manfred Flöther ist Fachberater für Hör- und Sprachgeschädigte beim Niedersächsischen Landesamt für Zentrale Soziale Aufgaben in Hildesheim. Studium der Sonderpädagogik (Lern- und Sprachbehinderten- sowie Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik) an den Universitäten Köln und Hamburg. Berufliche Tätigkeiten: Sprachheilambulanzen (NRW), Schule für Lernbehinderte, Berufsschule für Hörgeschädigte Essen, Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte Oldenburg (Frühförderung, Unterricht, Integration), Fortbildungen für Lehrkräfte und Erzieher/innen, Dozent an der Lehranstalt für Logopädie Oldenburg, Publikationen.



Phoenix
software

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**.

Besuchen Sie uns auf der RehaCare in Düsseldorf vom 15. bis 18. Okt. 2003

LingWare 5.0 für Windows XP

- 3.600 sprachtherapeutische Übungen
- Komplett überarbeitete und viele neue Übungsreihen
- Zufällige Reihenfolge von Übungen
- Umfangreiches Therapiematerial z.B. zu Syntax, Semantik, Agraphie und Phonologie

Therapieprogramm 95,- €
Übungsreihen ab 13,- €

AATP 3.2 für Windows XP

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

Einzellizenz 166,- €

Tel.: (0228) 971 99-0 www.phoenixsoftware.de/reha
Fax: (0228) 971 99-99 reha@phoenixsoftware.de

Ihr Therapiepartner



HILDESHEIM

LOGOPÄDIE ERGOTHERAPIE PHYSIOTHERAPIE

1. multiprofessionelles Forum am 15.11.2003 in Hildesheim

Praxisrelevante Forschung aus der Logopädie, Ergotherapie und Physiotherapie zu den Themen:

Neue Strukturen im Gesundheitswesen
Qualitätsmanagement
Perspektiven für Ausbildung und Beruf
Präventionsprogramme
Entwicklung von Assessments

Bachelorarbeiten, Diskussionen und Austausch

Veranstalter:

Bachelorstudiengang für Logopädie, Ergo- und Physiotherapie, Hildesheim

Tagungsinformation und Anmeldung:

Forum-Hildesheim
NLKH, Ergotherapeutische Ambulanz
Goslarschestr. 60 31135 Hildesheim
Telefon 05121.297277 Fax 05121.297278

www.fh-hildesheim.de/FBE/FBS/Medizinalfachberufe.htm
service@forum-hildesheim.de

dgs – Aktuelles, Informationen, Nachrichten

Sprachheilschulen in den neuen Bundesländern und Berlin – 1. Forum der Schulleiterinnen und -leiter

Aus der Kooperation der Landesgruppen Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen, speziell der Sprachheilschulen Cottbus, Rostock und Dresden, entstand die Idee, die guten Erfahrungen der Zusammenarbeit in ein Treffen aller Schulleiterinnen und -leiter aus den neuen Bundesländern und Berlin einzubringen, bei dem auch die Referenten aus den Kultusministerien zu Wort kommen sollen. Am 14. November wird nun das 1. Forum dieser Art in der Sprachheilschule Cottbus stattfinden, die damit ihre Veranstaltungen zum 50-jährigen Jubiläum im Jahre 2003 auf interessante Weise ergänzt. Am 15. November werden alle Teilnehmer Gelegenheit haben, am 2. Brandenburger Sprachheiltag der dgs-Landesgruppe Brandenburg teilzunehmen.

Was ist geplant? Im Mittelpunkt stehen die Diagnostik und Förderung von Kindern mit Sprachbehinderungen im Vorschul- und Schulalter und die damit verbundenen Aufgaben und Probleme aus der Sicht der Schulleitung. Vor dem Hintergrund einer gemeinsamen „Volksbildungs-Vergangenheit“ mit sehr ähnlichen Strukturen von Nord bis Süd wird es hochinteressant sein, die unterschiedlichen länderspezifischen Entwicklungen seit der „Wende“ kritisch zu reflektieren. Besonders wichtig ist dabei die Möglichkeit für die Referenten der Kultusministerien, die Vorstellungen ihres Landes zur Weiterentwicklung des Sprachheilbereiches zu erläutern. Das Kennenlernen verschiedener Problem-Lösungsstrategien wird ebenso anregend sein wie die unterschiedliche Sicht auf Entwicklungstendenzen und notwendige Konsequenzen. Doch der Austausch zu unmittelbar praktisch interessierenden Fragen wird ebenfalls möglich sein – die Organisatoren wollen mit einem entsprechenden Rahmen dafür sorgen.

Auch wenn der Anmeldetermin längst überschritten ist, sind weitere Interessenten herzlich willkommen. Sie wenden sich bitte an die dgs-Landesvorsitzende M. Dallmaier, Tel. 0356 23020 oder: sprachheilschule-cottbus@t-online.de

Resonanz und Erfolg des Treffens sollen über eine turnusmäßige Wiederholung an jeweils anderem Ort entscheiden. Ein Forum speziell für die Belange der Sprachheilschule könnte ein konstruktiver Weg zur Bewältigung künftiger Anforderungen sein. Wir wünschen deshalb allen, die sich am 1. Forum beteiligen oder Verantwortung tragen werden, recht gutes Gelingen und großen Gewinn!

Karla Röhner-Münch

Bildungsmesse 2003 in Nürnberg: „Klasse statt Masse“

„Die Bildungsmesse ist das zentrale Messeereignis für die gesamte Bildungswirtschaft und die größte Veranstaltung ihrer Art in Europa, wenn nicht weltweit“, stellte der Präsident des

Deutschen Didacta Verbandes, Lothar Amman in der Feier zur Eröffnung der Bildungsmesse fest. 2003 hatte sie sogar 13% mehr Aussteller als im Vorjahr, doch leider war der Besucheransturm geringer: Knapp 50 000 Interessenten kamen vom 1. bis 5. April in die Nürnberger Messehallen, gegenüber den sensationellen 90 000, die Köln im Jahr 2002 verbuchen konnte. Fehlende Freistellungen von Lehrern, die wirtschaftliche Situation insgesamt und das damit einhergehende Sparverhalten gelten als wesentliche Ursachen. Doch weil die Aussteller mit der Messeorganisation und dem -service hochzufrieden waren, und sich die Besucher durchweg begeistert äußerten über die attraktiven, interessanten Angebote, kam man zum o. g. Resümee (nachzulesen unter www.bildungsmesse-nuernberg.de).

Kann man dem aus Sicht der dgs-Beteiligung, die unter der Leitung des nun schon erfahrenen Messeverantwortlichen Gerhard Zupp stand, zustimmen? Dank seines Einsatzes und dem zahlreicher Helfer aus der Landesgruppe Bayern präsentierte sich unser Fachver-



Der dgs-Messestand mit dessen Leiter G. Zupp und dem Bundesvorsitzenden K. Bielfeld (v.l.n.r.)

band wiederum auf sehr sympathische Weise der interessierten Öffentlichkeit. Und das mit Erfolg: Das Angebot zu Gesprächen und zur Information, substantiell gestützt von den auf dem praktikablen Ausstellungsequipment dargebotenen acht Informationsbroschüren sowie anderen Veröffentlichungen der dgs, wurde ganz offensichtlich gern und zahlreich genutzt. Besonders erfreulich war, dass G. Zupp innerhalb der Gesprächsstunde mit Bundesministerin Renate Schmidt am Messestand des Familienministeriums einen Termin erhalten hatte. Zusammen mit dem 2. Bundesvorsitzenden F. Schlicker nutzten sie die Gelegenheit, um auf die schwerwiegenden Folgen der unklaren, häufig auch unzureichenden Zuständigkeit im Vorschulbereich hinzuweisen, wenn es um die Förderbedürfnisse schwer sprachauffälliger Vorschulkinder geht.

Im Vorjahr war an gleicher Stelle anlässlich der Bildungsmesse von den in

Köln für dgs und dbs Tätigen die Meinung zu lesen, sie plädierten „für noch größere Messepräsenz in Nürnberg, insbesondere dafür, die Messe als Fortbildungsforum für dgs und dbs zu nutzen“ (SHA 5 [47] 232). Die Entscheidung darüber stand seinerzeit noch aus. Rückblickend kann dem Vorstand der dgs bescheinigt werden, dass sich sein „Ja“ zur Teilnahme an der Bildungsmesse, aber seine Zurückhaltung in der Frage von Fortbildungsangeboten als richtig erwiesen hat. In diesem Jahr hatten nach eigenen Beobachtungen selbst hochkarätige Referenten häufig nur eine kleine Zuhörerschaft. Ein Überangebot an Seminaren, Foren, Mitmachangeboten und Workshops warb um Besucher. Selbstverständlich entwickelten sich dennoch einige Veranstaltungen zu Zuschauer magneten, wie das Forum Bildung, das Symposium Leistungsbeurteilung nach Pisa und das Forum Multimedia. Hinter solchen Aktivitäten stehen i.d.R. große Verlage oder wirtschaft-

lich starke Träger. Insofern wäre auch künftig von solchen Planungen abzuraten, bedenkt man den hohen personellen und finanziellen Aufwand, den solch ein sehr wünschenswertes und nützliches Fortbildungsangebot von unserer Seite erfordern würde.

Popularisiert ein gemeinnütziger Fachverband sein Anliegen so angemessen und erfolgreich, wie das nun erneut in Nürnberg geschehen ist, kann man ihm ein „Klein, aber fein“ bescheinigen und kommt damit dem Gesamtresümee (s.o.) zur Bildungsmesse doch recht nahe. Allen beteiligten Helferinnen, Helfern und Verantwortlichen sei von dieser Stelle aus herzlich für ihr Engagement gedankt!

Die nächste Bildungsmesse wird vom 9. bis 13. Februar 2004 wieder in Köln stattfinden, dann unter dem nicht ganz neuen Namen didacta – die Bildungsmesse.

Karla Röhner-Münch

dbS – Beruf und Politik im Verband

Liebe Leserin, lieber Leser, die Verbandsstruktur des dbs lässt zusätzlich zum engeren auch einen erweiterten Vorstand wirken. Letzterem gehören der jeweils gewählte Vertreter der Hochschule, der Praxisinhaber, der Arbeitnehmer und der Landesgruppenvorsitzenden sowie die Vorstände der jüngst beigetretenen Verbände BKL und dbks an – demokratischen Prinzipien gemäß wird damit auch innerhalb eines Berufsverbandes gewährleistet, dass alle Mitgliederinteressen, zusätzlich zur direkten Einflussnahme über die Mitgliederversammlung, vertreten werden können. Im Januar wurde die Vertreterin der Praxisinhaber neu gewählt – lesen Sie dazu „Im Profil“ in dieser Ausgabe. Außerdem verdient das Fortbildungsangebot des dbs erneut Ihre Aufmerksamkeit, ebenso wie der Aufruf aus dem Institut für Journalistik und Kommunikationsforschung in Hannover – der Ruf nach mehr Verbindung zwischen Forschung und Praxis wird ja allenthalben wieder laut, so dass wir uns freuen, zur Mitwirkung an einem

Forschungsprojekt zur Mediennutzung unseres Klientels eingeladen zu sein.

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

Im Profil



Katrin Schubert: Vertreterin der Praxisinhaber im erweiterten Vorstand des dbs

Von Ulrike de Langen-Müller

Es hat nicht lange gedauert – nur ein Jahr nach Gründung ihrer eigenen sprachthe-

rapeutischen Praxis 1996 in Pirna begann Katrin Schubert mit der aktiven Mitarbeit in der dbs- (damals noch AGFAS) Landesgruppe Sachsen und wurde 1999 zur Landesvertreterin des dbs Sachsen gewählt. Dieses Jahr wählte die Mitgliederversammlung sie zur Beirätin für die Praxisinhaber – eine konsequente Karriere im Berufsverband, dessen Gremien die einstige Diplom-Fachlehrerin für Mathematik und Physik als zuverlässige und sachliche Pragmatikerin kennen und schätzen gelernt haben.

Katrin Schubert, 1963 in Dresden geboren, verheiratet und Mutter von zwei fast erwachsenen Söhnen, begann ihren beruflichen Werdegang 1981 mit dem Studium in Chemnitz und ihrer Tätigkeit als Fachlehrerin an einer Mittelschule von 1985-1987. 1992 schloss sie das Studium an der Humboldt-Universität zu Berlin als Diplom-Sprach- und Stimmheillehrerin ab und war zunächst Mitarbeiterin der Beratungsstelle für Sprach- und Stimmgestörte in Pirna, bevor sie sich in eigener Praxis niederließ.

Als erfahrene Ehrenamtliche des Berufsverbandes kennt sie die besonderen Schwierigkeiten, wenn es darum geht, Praxisinhaber zum Zusammenschluss zu bewegen, der über die formale Mitgliedschaft im berufsständischen Verband hinausgeht. So wird sie die Arbeit ihres Vorgängers Manfred *Düwert* fortsetzen: die Praxisinhabertage fortführen und die Serviceleistungen für Praxisinhaber erweitern. Als neues Ziel hat sie sich vorgenommen, neben der wie gewohnt weiterlaufenden Beratung in Moers Ansprechpartnerin für interne Praxisprobleme, wie den Umgang mit Mitarbeitern oder die Veränderung des Arbeitsklimas, zu werden.

dbS für Arbeitnehmer

Besuchen Sie unsere Informationsseiten im Internet und nutzen Sie das vielfältige Serviceangebot: www.dbS-ev.de/arbeitnehmer

dbS-Fortbildungen Noch wenige freie Plätze

In folgenden Seminaren sind noch Anmeldungen möglich. Z.T. sind nur noch Restplätze vorhanden, so dass eine schnelle Anmeldung Ihnen größere Chancen auf einen Teilnahmeplatz eröffnet:

24./25.10.03 in Dortmund

„Wa-wa-was ist das?“

Stottertherapie mit Kindern: Aufbaukurs. Referenten: Bernd Hansen, Dr. Claudia Iven

10./11.10.03 in Köln

Unterstützte Kommunikation in der Rehabilitation erwachsener Menschen mit zentral bedingten Sprach- und Sprechstörungen. Referentinnen: Dr. Barbara Giel, Andrea Liehs

25./26.10.03 in Hannover

Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen: Neue entwicklungsorientierte Verfahren. Referentin: Julia Siegmüller

07./08.11.03 in Hannover

Kinder mit LKGS-Spalte: Interdisziplinäre Behandlung und sprachheilpädagogische Betreuung. Referentin: Sandra Neumann

Natürlich können Sie sich auch zu allen anderen dbS-Seminaren des Jahres

2003 anmelden, die Geschäftsstelle sagt Ihnen gerne, wo noch Plätze frei sind. Weitere Informationen zu den hier aufgeführten Seminaren und zum weiteren Angebot finden Sie im dbS-Jahresprogramm, welches auf den dbS-Internet-Seiten oder in der Geschäftsstelle erhältlich ist.

Dort hilft man Ihnen auch gerne bei allen Fragen rund um die Anmeldung weiter.

Mit herzlichen Grüßen

Ihre Claudia Iven

Forschungsteam sucht Kooperationspartner

Familien mit spezifisch sprachauffälligen Vorschulkindern zur Teilnahme an einer Studie über die Mediennutzung der Kinder gesucht!

Haben Sie Kontakt zu spezifisch sprachauffälligen Vorschulkindern? Dann möchten wir Sie herzlich um Ihre Unterstützung bitten.

Wir sind ein interdisziplinär besetztes Forschungsteam an der Universität Magdeburg (Dr. Ute *Ritterfeld* und Dipl.-Päd. Sandra *Niebuhr*) und der Musikhochschule Hannover (Prof. Dr. Peter *Vorderer* und Dipl.-Medienwiss. Christoph *Klimmt*), das seit einigen Jahren die Mediennutzung von Vorschulkindern und den Einfluss des Mediengebrauchs auf den Spracherwerb untersucht.

Im Moment versuchen wir, Familien mit mindestens einem deutschsprachigen und spezifisch sprachauffälligen Kind zwischen drei und fünf Jahren zur Mitarbeit an einer neuen Studie zu gewinnen. Wir möchten die Eltern der Kinder bitten, eine Woche lang ein Medientagebuch für das Kind zu führen. Darin wird in regelmäßigen Abständen eingetragen, welche Medien das Kind nutzt. Diese Daten sollen mit Daten verglichen werden, die wir bereits an einer Stichprobe sprachunauffälliger Kinder gewonnen haben. Die Ergebnisse sollen Aufschluss darüber geben, ob sprachauffällige Kinder in der Tat andere, weniger sprachbezogene, Medien nut-

zen, wie in Fachkreisen immer wieder vermutet wird.

Voraussetzungen für die Teilnahme an der Studie:

- Das Kind soll eine spezifische Sprachentwicklungsstörung aufweisen (Sprachbeeinträchtigung, aber keine Intelligenzminderung).
- Es dürfen keine peripheren oder zentralen Hörstörungen vorliegen.
- Das Kind muss die deutsche Sprache als Primärsprache erwerben.

Die Familien erhalten von uns 50 Euro Aufwandsentschädigung für die Teilnahme an der Studie.

Leider sind unsere finanziellen Mittel, wie meistens in der Forschung, erheblich beschränkt, so dass wir die Kontaktvermittlung nicht honorieren können. Aber selbstverständlich stellen wir Ihnen unsere Erkenntnisse zur Verfügung. Bitte machen Sie Eltern von SSES-Kindern auf unsere Studie aufmerksam und ermutigen Sie sie, sich bei uns zu melden.

Wir möchten außerdem darauf hinweisen, dass mit dieser Studie die Medienpräferenzen der Kinder und nicht die der Eltern untersucht werden. Wir wollen damit vermeiden, dass bei Eltern der Eindruck entsteht, sie hätten möglicherweise falsche Medien für ihr Kind ausgesucht oder würden gar Verantwortung an der Sprachstörung ihres Kindes tragen. Da es unser vorrangiges Anliegen ist, das Sprachförderpotenzial der Mediennutzung zu erhöhen, geben wir gerne auch individuelle Hinweise, welche Medienangebote sich dafür besser oder weniger gut eignen.

Wir sind erreichbar über:

Robyn *Moore-Memis*, Institut für Journalistik und Kommunikationsforschung Hochschule für Musik und Theater Hannover, EXPO-Plaza 12, 30539 Hannover, Tel. 0511/3100-497, Fax 0511/3100-400, E-Mail: robyn.moore-memis@ijk.hmt-hannover.de

Herzlichen Dank!

Christoph *Klimmt*, Sandra *Niebuhr*, Ute *Ritterfeld* und Peter *Vorderer*

Immer erreichbar:
www.dbS-ev.de

Medien



Patricia Sandrieser und Peter Schneider (2001): Stottern im Kindesalter. Stuttgart/New York: Thieme, 172 Seiten, ca. € 31,-

Noch ein Buch zum Stottern? Die Frage scheint berechtigt angesichts der Fülle von Veröffentlichungen zu dieser Sprechstörung. Aber um es vorwegzunehmen: „Stottern im Kindesalter“ weist auf die Notwendigkeit einer möglichst früh einsetzenden therapeutischen Intervention hin, und wer sich in die Stotterbehandlung im Vorschulalter einarbeiten möchte, kommt um dieses Buch nicht herum, zumal es zu dieser speziellen Problematik noch sehr wenig Literatur gibt.

Im 1. Teil vermitteln die Autoren einen knappen Einblick in den derzeitigen Stand des Wissens zum Stottern. Der 2. Teil beschäftigt sich mit der Diagnostik, der 3. mit der Therapie. Ein Anhang mit umfassendem Literaturverzeichnis, ausreichendem Sachverzeichnis und Kopiervorlagen für zahlreiche Protokollbögen zur Anamnese und Diagnostik sowie mit einer Liste von Adressen zu Selbsthilfeorganisationen ergänzen die Ausführungen.

Die beiden Verfasser beschreiben das insgesamt überzeugende Konzept ihrer theoretischen Modellvorstellungen vom Stottern – vorwiegend angelehnt an *Starkweather* und *Adams* – und die darauf fußende Diagnostik, Therapieentscheidung, Prognose und Therapie. Der Rezensent vermisst in diesem Zusammenhang schon eine gewisse Offenheit für weitere ursächliche und unterhaltende Faktoren, die man heute im Rahmen einer klientenzentrierten

Therapieauffassung unbedingt in Betracht ziehen sollte. Aber die Beschreibung des praktischen therapeutischen Vorgehens – insbesondere das vom Mitautor P. *Schneider* inaugurierte Verfahren für Kinder „KIDS – KinderDürfenStottern“ (151-159) – ist gut nachvollziehbar. Es geht vorrangig um das Bereitstellen verschiedener therapeutischer Bausteine: Vertragskonzept; Elternberatung; Pseudostottern; Verlangsamung der Kommunikation; Sprechfreude und Selbstvertrauen; Pragmatische Kompetenz, Selbstbehauptung, Problemlöseverhalten; Gruppentherapie; Desensibilisierung und Enttabuisierung des Stotterns. Diese Bausteine müssen je nach individueller Symptomatik kombiniert werden und ermöglichen damit ein „idiographisches“ (*Motsch*) therapeutisches Handeln. Dieser Ansatz wird in folgenden Therapieabschnitten realisiert: Identifikation, Modifikation und Stabilisierung (154-159). Daneben werden noch einige andere Therapieverfahren beschrieben, z.B. das Antwerpener Konzept (146-151).

Den Anfang des 3. Teils (Therapie) nehmen Ausführungen zu den Zielen einer Stottertherapie, zu Hauptrichtungen der Stottertherapie (aber nur sehr einseitig zwei englischsprachige Ansätze erwähnend: Fluency Shaping und Stuttering Management [101-104]), zur Begründung eines mehrdimensionalen, einfallorientierten Ansatzes, zu Rahmenbedingungen einer Stottertherapie im Kindesalter, zur Wirkungsweise der Stottertherapie sowie zu Evaluation und Effektivitätsnachweis ein.

Im 1. Teil des Buchs – theoretische Grundlagen – beschäftigen sich die Autoren in lockerer, teilweise schwer nachvollziehbarer Aufeinanderfolge mit einer Reihe wichtiger Probleme des Phänomens Stottern, so zum „Begriff ‘Stottern im Kindesalter’“, zu seinen „Charakteristika“, (was immer das heißen mag), zur „Abgrenzung des Stotterns im Kindesalter“ (gemeint ist die Differentialdiagnose zum Poltern usw.), zur Sprechflüssigkeit/Unflüssigkeit (später kommen sie auf die „Theorie des flüssigen und unflüssigen Spre-

chens“ zurück, warum nicht sofort?), zum „Stottern“ (??; unter dieser Überschrift wird die Symptomatik abgehandelt!), zu „Beginn und Verlauf des Stotterns“ und zu den „Faktoren“, die diese beeinflussen, zu „Wechselwirkungen der kindlichen Entwicklung mit Stottern“, zu „Stottern und Gesellschaft“, zu „Theorien und Modelle der Entstehung von Stottern“ sowie zu „Schlussfolgerungen für Prävention und Therapie“.

Gut aufgebaut dagegen ist der 2. Teil: „Diagnostik“. Hier wird auch deutlich, dass heute jede einigermaßen solide Stottertherapie auf einer gründlichen und vielseitigen Diagnostik und Symptombeobachtung fußen muss. Der theoretische Hintergrund dafür wird mit dem Stottermodell von *Starkweather* und *Adams* gelegt, das von einem Ungleichgewicht zwischen Anforderungen (meist der Umwelt) und (intrapersonellen) Fähigkeiten ausgeht. Der Ansatz von *Sandrieser* und *Schneider* wird damit schlüssig. Allerdings vermisst man neuere neurophysiologische und neuropsychologische Erkenntnisse, wie sie gerade der deutschen Stotterforschung der letzten 15 Jahre zugrunde liegen (*Johannsen* und andere).

In diesen beiden ersten Teilen ist eine ganze Anzahl von nicht immer neuen, aber in der täglichen therapeutischen Praxis noch zu wenig beachteten Denkanstöße zu entdecken. Vorrangig gehört dazu die nicht oft genug zu wiederholende Aufforderung, beim Vorschulkind eine Stottertherapie so früh wie möglich zu beginnen und zwar mit Hilfe eines direkten Verfahrens. Damit wird auch der prophylaktische Aspekt der Frühtherapie gebührend berücksichtigt. Die Ausführungen zum Wesen des Stotterns, zu Beginn und Verlauf der Störung, vor allem zur engen Beziehung mit der allgemeinen und speziell der kommunikativen Entwicklung des Kindes und zum Wesen der Unflüssigkeiten, geben wichtige Anstöße zu klärenden und praxisrelevanten Diskussionen. Hierher gehört auch die Überwindung der Begriffe „Primär- und Sekundärsymptomatik“ durch „Kern- und Begleitsymptome“. Ebenso zu begrüßen

sind die Betonung der Nutzung von verhaltenstherapeutischen Elementen (gilt allerdings weniger für Vorschulkinder!) und die Auseinandersetzung mit der bei *Van Riper* zeitlich nur für die erste Phase zu kurz angesetzten Desensibilisierung. So wird der erfahrene Stottertherapeut noch weitere wichtige inhaltliche Details finden, die ihn in seiner täglichen Praxis bereichern können. Dazu dienen auch die fast immer gut zu „lesenden“ Abbildungen und Tabellen sowie die kurzen Zusammenfassungen am Ende bestimmter Abschnitte. Angenehm ist ebenfalls die Übersetzung der englischsprachigen Zitate, wobei man gern zusätzlich den Originaltext kennen gelernt hätte.

Insgesamt ist das Buch aber nicht leicht zu „verkräften“, was vor allem Studierende und weniger mit der Stottertherapie Vertraute zunächst abschrecken dürfte. Das liegt einmal an einer (schon oben erwähnten) gewissen Konfusion der inhaltlichen Ordnung der Gedanken und Abschnitte. Das wird aber auch daran deutlich, dass sich die Autoren nicht klar für die Darstellung der Therapie des frühen Stotterns entschieden haben und sehr oft auf spätere Phasen des Stotterns ausweichen. Zugegeben: Da wir es hier mit Neuland zu tun haben – und für ihren Mut verdienen *Sandrieser* und *Schneider* Anerkennung! – ist das nicht immer leicht. Aber die Zielstellung war Stottertherapie „im Vorschulalter“ (Vorwort der Herausgeberinnen). Am meisten verwirrt allerdings die formale Unübersichtlichkeit der Gliederung innerhalb der drei Hauptteile. Schon das Fehlen einer ordnenden und unterordnenden Bezifferung der Überschriften erschwert die Nutzung des Buchs außerordentlich. Sodann werden gleichgeordnete Überschriften in unterschiedlicher Schriftgröße und -type gesetzt (z.B. 106-110) bzw. sich unterordnende Titel in gleicher Schriftgröße und -type wie die übergeordneten Überschriften ausgeführt. Eine diesbezügliche eindeutige Systematik, eventuell durch Fettdruck usw. erreicht, hätte das Fehlen der Bezifferung etwas ausgleichen können. Schon diese Unordnung ist der Ausweisung des Werkes im Werbeflyer als

Lehrbuch (die Autoren erheben im Text nicht diesen Anspruch) stark abträglich. Hinzu kommen das Fehlen einiger im Text zitierter Literaturquellen, z.B. auf S. 23 Sommers et al. 1975, und eine Reihe von Druckfehlern, z.T. sogar sinnentstellenden.

Zusammengefasst: Das Buch „Stottern im Kindesalter“ enthält eine Vielzahl guter Gedanken und Anregungen, insbesondere zur gründlichen Diagnostik und Therapie von stotternden Kindern ab 5 Jahren. Das vorgestellte Therapiemodell „KIDS“ ist gut zu erfassen. Allerdings muss der Leser insgesamt gesehen mit der weit verstreuten Literatur zur Thematik vertraut sein, um den Gehalt der Publikation voll ausschöpfen zu können. Für diese Benutzer ist die Lektüre dieses Buchs bestimmt ein Gewinn.

Volkmar Clausnitzer



Waldemar v. Suchodoletz (Hrsg.) (2001): Sprachentwicklungsstörungen und Gehirn. Stuttgart. Kohlhammer, 176 Seiten, 29,60 €

(Der Sammelband als Speisenfolge)

Sprachentwicklungsstörungen und Gehirn. Es klingt ein wenig nach Speisekarte: Hauptgericht und Beilage. Immerhin macht der Titel Appetit auf das 7-Gänge-Menü dieses Sammelbandes, der seine audio-visuelle Präsentation im jährlichen Symposium der Kinder- und Jugendpsychiatrie der Universität München hatte.

Eindeutig als Aperitif fungiert der erste Beitrag des Buches über die Sprache der Tiere. Der Autor, Wolfgang Wickler, ist Prof. am Max-Planck-Institut Seewiesen, also von dem durch

Konrad Lorenz weltberühmt gewordenen Institut für Verhaltensforschung, und weiß in munterem Tone Erstaunliches von verschiedenen Tiergattungen zu berichten, das uns Anregungen zur Vererbung-Umwelt-Diskussion ebenso zu vermitteln vermag, wie Einsichten in ökologische Nischen und akustische Fenster. Naturgemäß wird nicht erwartet, dass der Apperitif in unmittelbarem, sachlichen Zusammenhang zum Hauptgericht stehen muss. Das ändert sich mit der Vorspeise. Dieser nächste Gang wurde vom Herausgeber sorgfältig zu einer gemischten Vorspeise komponiert, die einer Ouvertüre gleich, bereits die Themen der nachfolgenden Beiträge anklingen lässt und sie in einen Gesamtzusammenhang zu stellen vermag. Hier werden Grundlagen gelegt. In übersichtlicher Kürze werden die Untersuchungsmethoden aufgezählt und die mit ihrer Hilfe gewonnenen Einblicke in die hirnrorganische Organisation von sprachlichen Fähigkeiten bei sprachgesunden Erwachsenen. Ausführlicher werden im Weiteren die Befunde sprachentwicklungsgestörter Kinder hinsichtlich der neurologischen, neurophysiologischen, einschließlich bildgebenden Untersuchungsmethoden zusammengefasst. Dabei kommt Prof. v. Suchodoletz zu dem Schluss, dass „geringe Normabweichungen (...) auf allen Funktions- und Strukturebenen (...) die hirnrorganische Basis von Sprachentwicklungsstörungen (...) ausreichend beleg(en)“. Die dadurch notwendig werdenden Veränderungen auf der funktionellen Ebene der Sprachverarbeitung zu initiieren und zu ermöglichen, das ist pädagogisch-therapeutische Arbeit.

Der erste Gang der Hauptspeisen bringt mit einem Beitrag von Frau Uwer einen vertieften Einblick in eine neurophysiologische Methode. „Was sind ereigniskorrelierte und evozierte Potentiale?“ fragt die Autorin in einer Kapitelüberschrift und liefert uns die Antwort in einem notwendigerweise etwas „technischen“ Beitrag, der uns in den Stand der Forschung einführt, wie das Gehirn bei der Verarbeitung von Sprache „belauscht“ werden kann und welche Annahmen für die Funktionalität

des Sprachverarbeitungsprozesses daraus erwachsen. Das Menü wird fortgesetzt mit einem Beitrag von Frau Prof. *Amorosa* über die Entwicklung und Funktionsweise der Sprechmotorik. Nachdem die Sprechmotorik im Zusammenhang mit Aussprachestörungen und Stottern immer mehr Beachtung findet, werden diese einführenden Kapitel mit Gewinn zu lesen sein.

Aufgrund der modischen Thematik „Zeitverarbeitung“ wird der nächste Gang der Speisenfolge mit Spannung erwartet. Frau *Berwanger* führt zunächst in die Grundkonzepte von Zeit, Zeitempfinden und Verarbeitung zeitlicher Aspekte von Sprache ein. Sie stellt im Weiteren anschaulich Befunde von Auffälligkeiten bei sprachentwicklungsgestörten Kindern vor, um dann letztlich auf Grund ihrer eigenen Daten zu der ernüchternden Feststellung zu kommen, dass für den Einzelfall nur selten eine so starke Verlängerung der auditiven Ordnungsschwelle feststellbar war, das sie aus der normalen Variationsbreite herausfiel. Die Nachspeise wird von Frau *Noterdaeme* gereicht. Sie untersucht die Zutaten für die Entstehung von Sprachentwicklungsstörungen und bestätigt mit einer knappen Literaturübersicht das komplexe Wechselwirken von genetischen, biologischen und psychosozialen Risiken.

Der Kaffee kommt aus Österreich. Herr *Spiel* und Kolleginnen berichten über ihr sprachgestörtes Patientengut am Landeskrankenhaus Klagenfurt und untersuchen dabei den Zusammenhang zwischen schweren, hartnäckigen Sprachentwicklungsstörungen und hirnorganischen Befunden, etwa im Sinne des Landau-Kleffner-Syndroms.

Das Menü ist nun abgeschlossen und darf allen empfohlen werden, die an gut zusammengefassten und meist leicht rezipierbaren Informationen zu den aufgezählten Aspekten der hirnorganischen Basis von Sprache und ihrer Entwicklungsstörung interessiert sind. Dass dabei immer gleich therapeutische Handlungsweisen abgeleitet werden, darf nicht erwartet werden.

Christian Glück

Termine

15. Kongress Österreichische Gesellschaft (ÖGS) für Sprachheilpädagogik

Sprache(n) Lernen
Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdspracherwerb

22.-25. Oktober 2003

Reed Messe Wien – Congress Center
A-1021 Wien, Messestraße Tor 1

Information und Anmeldung:
<<http://www.sprachheilpaedagogik.at>>
Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, Landstraßer Hauptstraße 146, 1030 Wien

Mit Erfahrung neue Wege gehen – 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland

Eine Fachtagung des Bundesverbandes Alphabetisierung e.V. in Bernburg (Sachsen-Anhalt)

vom 05. bis 07.11.03

Auskunft und Anmeldung:
Bundesverband Alphabetisierung e.V.
Geschäftsstelle: Peter *Hubertus*
Goebenstraße 13
48151 Münster
Tel.: 0251/53469-40
Fax: 0251/53469-41
Bundesverband@alphabetisierung.de
Auskunft vor Ort:
Annerose *Müller*, Bernburg,
Alphabetisierung und mehr ...
Freiberufliche Dozentin
Tel.: 03471/624352
Mobil: 0171/7578719
Email: annerose.mueller@alphabetisierung.de

30. Bundeskongress der Stotterer-Selbsthilfe

„Mittendrin statt nur dabei“

2.-5. Oktober 2003 in Würzburg

Information – Austausch – Begegnung:
Der Bundeskongress 2003 bietet wie-

der eine attraktive Mischung für Stotternde, ihre Angehörigen und für Fachleute. Im Programm sind mehr als 30 Arbeitskreise rund um Selbsthilfe und Therapie des Stotterns, außerdem Arbeitskreise für Kinder und Jugendliche sowie ein Gesprächskreis für Eltern stotternder Kinder.

Alle nötigen Informationen unter www.buko.stottern.info oder bei der Bundesvereinigung Stotterer-Selbsthilfe e.V., Tel. 0221 139 11-06/-07.

Erstes multiprofessionelles Forum für Logopädie, Ergotherapie und Physiotherapie

am 15.11.03 in Hildesheim

Die neue Tagung hat sich zum Ziel gesetzt, eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen und ein Forum des Austausches und der Diskussion für die drei Berufsgruppen zu schaffen.

Veranstalter: Fachhochschule Hildesheim

Tagungsinfo und Anmeldung:

Studiengang für Gesundheitsberufe
Tappenstrasse 55
31134 Hildesheim
e-mail: info@logopaedietage.de
<http://www.fh-hildesheim.de/FBE/FBS/Medizinalfachberufe.htm>

Züricher Berufsverband der Logopädinnen und Logopäden

Fachtagung Logopädische Diagnostik

29./30. August 2003

Tagungsort: ETH Zürich, ETH-Zentrum, Rämistrasse 101, HG F 30 (Audimax), 9092 Zürich

Organisation:
ZBL Arbeitsgruppe Fachtagung
Ursula *Fimm*
Entlisbergstrasse 4
8038 Zürich
E-mail ufimm@dplanet.ch

„Krisenmanagement – Medizinische Rehabilitation und förderpädagogische Intervention“

Eine gemeinsame Tagung der Justus-Liebig-Universität Gießen und des Kuratoriums ZNS am 19. und 20. September 2003 zum Europäischen Jahr der Menschen mit Behinderungen

Information

Meike Aevermann, Fachbereich 03 Sozial- und Kulturwissenschaften, Institut für Heil- und Sonderpädagogik – Sprachheilpädagogik –, Justus-Liebig-Universität Gießen Karl-Glöckner-Straße 21B 35394 Gießen
Tel: +49 – +(0)641-9924173
Fax: +49 – +(0)641-9924179
e-mail: Meike.Aevermann@erziehung.uni-giessen.de
Homepage: <http://www.erziehung.uni-giessen.de/hsp/tagung>

4. Tag der Sprachheilpädagogik / dgs-Landesgruppe Westfalen-Lippe: Sprache für alle!

Seminare, Workshops und Podiumsdiskussion mit Vertretern aus Ministerium, Politik, Berufsverbänden, Krankenkassen und Betroffenen (Moderation: Hermann Grus)

Ein interessantes Programm mit aktuellen Beiträgen und namhaften Referenten erwartet Sie am 20. September 2003 im Öko-Zentrum NRW, Sachsenweg 8, 59073 Hamm-Heessen von 9.00 bis 18.00 Uhr.

Folgende Themenbereiche werden behandelt: Maren Berheide: Kommunikationsförderung und Sprachanbahnung bei Kindern mit geistiger Behinderung; Kerstin Bilda: Aphasie und Kognition; Sabine Brill/Christine Pigors: Phonologische Analyse – was dann?; Crockett Naini: „Vom Nutzen der Schublade“ – Syndromklassifikation bei Dysarthrophonie ...; Rainer Dollase: Die (Kinder)Gruppe wird's schon richten – ... Sprachförderung so nebenbei?; Uta Feuerstein: Die Stimmig sein-Methode; Dieter Gröschke: Entwicklungsdiagnostik im Überblick: Befragen, Beobachten, Inventarisieren und Testen kindlicher Entwicklungsprozesse; Maja Grundmann-Paternoster: Leseförderung und Leseerziehung als

präventives, förderdiagnostisches und therapeutisches Mittel im Umgang mit entwicklungsauffälligen oder behinderten Kindern; Matthias Halmheu: Beratung und Therapie von laryngektomierten Patienten; Nitzka Katz-Bernstein/Katja Subellock: Was brauchen Eltern stotternder Kinder?; Annerose Keilmann: Prävention von Sprachstörungen/elterliche Sprachförderung; Kozeluh/Sperling: Logopädische Diagnostik und Therapie bei Patienten mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten; Antje Krüger: Direktes Arbeiten am Stottern im Kindergarten- und Grundschulalter, geht das?; Petra Küspert: Möglichkeiten der frühen Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten ...; Uwe Martin: Arbeit mit CI-versorgten Kindern und ihren Eltern; Kerstin Nonn: Unterstützte Kommunikation in der Frühtherapie; Bettina Paris: Spracherwerb zwischen Interaktion und Kognition; Inge Thul: Kindliche Mehrsprachigkeit in Diagnose und Therapie

Weitere Information zum Tag der Sprachheilpädagogik siehe unter www.sprache-fuer-alle.de

Das ausführliche Programm mit Anmeldeunterlagen kann ab sofort angefordert werden bei der doppel punkt-Geschäftsstelle Hamm c/o Gabriele Frontzek, Prof.-Haindorfstr. 17, 59063 Hamm, Tel. 02381-598954, Fax 02381-598955, e-mail: gf.hamm@dgs-doppel punkt.de

Zentrale Hör- und Sprachverarbeitung bei Kindern (T5)

27.09.2003

Dr. rer. nat. Harry de Maddalena, Universitätsklinik für Hals-, Nasen- und Ohrenheilkunde, Abteilung für Phoniatrie und Pädaudiologie, Universität Tübingen. Zielgruppe: Kinder- und HNO-Ärzte, Sonderpädagogen, Beratungslehrer, Psychologen, Ergotherapeuten, Logopäden, Heilpädagogen Teilnehmerbeitrag: € 100,—

Auskunft erteilt:

WiT – WissensTransfer
Universität Tübingen
Wilhelmstr. 5
D-72074 Tübingen

Tel.: 07071/29-76439 und 29-76872 und 29-75010, Fax: 07071/29-5101

e-mail: wit@uni-tuebingen.de

Internet: <http://www.uni-tuebingen.de/wit>

Persönliches

10 Gründe eine Jubilarin zu verehren

– zum 75. Geburtstag von Frau Prof. Dr. Ruth Becker –

Die Verehrung gilt (1) einer anerkannten Wissenschaftlerin, deren zielstrebige Arbeit in Praxis und Theorie zu – für DDR-Verhältnisse – beachtlich vielen Veröffentlichungen geführt hat. Die maßgeblich von ihr getragenen, international geschätzten Bücher zur Früherziehung, zur Rehabilitativen Sprach-erziehung (Forschungsschwerpunkt: hochgradig sprachentwicklungsrückständige Kinder) und zur LRS gehören heute zum Bestand unserer Fachwissenschaft, an den angeknüpft und der weiterentwickelt worden ist.

Doch zweifellos war sie (2) auch für alle, die postgradual an der Humboldt-Universität eine Fachdisziplin der Sonderpädagogik studieren durften, eine sehr respektierte Hochschullehrerin. Ihr oblag es über Jahrzehnte, allen Studierenden entscheidende Grundlagen zur Sprachentwicklung und gestörter Sprache/Sprachheilkunde zu vermitteln. Darüber hinaus nahm sie (3) die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sehr ernst. Ich kam, wie alle anderen der überaus zahlreichen Promovendinnen Ruth Beckers, in den Genuss ihrer Aspirantenseminare. Sie sind bis heute für mich das Modell für wissenschaftlichen Diskurs, den ich in der Folgezeit in dieser Lebendigkeit leider nie mehr erlebt habe. Dieser streng fachbezogene Gedankenaustausch und das Beharren auf wissenschaftlichen Standards lieferte die Basis für die weit über die Grenzen der DDR hinaus reichende fachliche Anerkennung der sogenannten Sprachgeschädigtenpädagogik, die intern jedoch immer die (bis heute bevorzugte) „Sprachheilpädagogik“ blieb. Schließlich war Frau Prof. Ruth Becker (4) auch die erfolgreiche Leiterin einer Einrichtung von beträchtlichem Format und Anspruch. Diese anspruchsvolle Führungsaufgabe hat sie nach mei-

nem Eindruck geradezu dezent bewältigt, so dass das Ambulatorium für Sprach- und Stimmgestörte an der Charité jederzeit den Ruf einer effizienten und sehr zuverlässigen Einrichtung genoss.

Nicht zuletzt war die Jubilarin (5) der unersetzliche oder konstitutive Faktor „der Beckers“, jener starken Sektions-Doppelspitze, die gegenüber dem fast allgewaltigen Ministerium für Volksbildung und der Akademie für Pädagogische Wissenschaften ihr eigenes wissenschaftliches Profil durchzusetzen verstand. Ihre wichtige Rolle in solchen „Abwehrkämpfen“ kann ein seinerzeit Parteiloser erst heute begreifen. Die Auseinandersetzungen zwischen der ministeriell gewünschten Defektologie sowjetischer Prägung und dem wissenschaftlich überzeugenden Konzept der Rehabilitationspädagogik der Gruppe um K.-P. Becker wird man sicherlich eines Tages, nach der Veröffentlichung entsprechender historischer Arbeiten, anhand einschlägiger Dokumente differenziert nachvollziehen können.

Verehrungswürdig (6) finde ich auch die Noblesse, mit der die Jubilarin seinerzeit zurückgetreten ist. Ihr sehr klarer Trennungsstrich zwischen der erfolgreichen Berufszeit und dem Lebensabschnitt danach, dem sogenannten Ruhestand, beeindruckt mich heute mehr denn je. Ob die Erfahrungen einer schweren Krankheit, die Frau Ruth Becker im sechsten Lebensjahrzehnt zu meistern hatte, dabei eine entscheidende Rolle gespielt haben? Damit nähere ich mich den sehr persönlichen Gründen meiner Verehrung: Es ist ihre Eleganz (7), die mich stets beeindruckt hat, die wohl auch nicht ganz ohne Einfluss auf ihre Umgebung geblieben ist. In ihrem Äußeren hatte sie nicht das Geringste mit dem Erscheinungsbild jener Emanzen ihrer Generation zu tun, die in vergleichbaren Positionen zu erleben waren.

Nicht nur das Äußere, vor allem auch (8) die jederzeit bewahrte innere Haltung der Fairness und Sachlichkeit nötigt mir rückblickend großen Respekt ab. Ihr ging es, nach meiner Erfahrung, vor allem und zuerst um Fachliches. Ideologisches war etwas notwendig zu Akzeptierendes, zu Integrierendes; viel-

leicht sogar nur notwendiges Übel? Auch dieses ganz spezielle Phänomen ihrer differenzierten Haltung zur offiziellen Doktrin ist mir erst ziemlich spät deutlich geworden. Ihr erstaunliches berufliches Zurücktreten seinerzeit hatte ein weiteres Feld (9) zur Bewunderung eröffnet: Sie erweist sich als perfekte Gastgeberin und Hausfrau und hat offensichtlich ihre Freude daran, die sich den Nutznießern mitteilt. Last but not least (10): Sie ist offensichtlich nicht nur ihrer Rolle als Mutter, Großmutter und Tochter bestens gerecht geworden. Sie war und ist wohl die ideale Partnerin für einen starken, bis heute in der Öffentlichkeit tätigen, höchst aktiven Partner, wofür ihre fast 50-jährige Ehe mit K.-P. Becker spricht. Ist das nicht auch verehrungswürdig?

Karla Röhner-Münch

Prof. Dr. med. Rainer Schönweiler (44) zum Präsidenten der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde (DGSS) gewählt

Die DGSS wurde 1925 gegründet und ist die traditionsreichste interdisziplinäre deutschsprachige Fachgesellschaft, die sich mit der Erforschung und Behandlung von Stimm- und Sprachkrankheiten befasst. Die DGSS ist der interdisziplinäre Dachverband zahlreicher anderer medizinischer und nicht-medizinischer Fachgesellschaften. Anlässlich der Mitgliederversammlung beim 73. Internationalen Kongress der DGSS vom 2.-4. Mai 2003 im Kongresszentrum Basel (Schweiz) wurde Herr Professor Schönweiler, Facharzt für Phoniatrie und Pädaudiologie, Facharzt für HNO-Heilkunde und Leiter der Abteilung für Phoniatrie und Pädaudiologie der HNO-Klinik des Universität Schleswig-Holstein, Campus Lübeck, als neuer Präsident gewählt. Frau Susanne Codoni, Lehrlogopädin, Dozentin und Lehrbeauftragte der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) und der Universität Basel (Schweiz), löst Herrn Prof. Schönweiler als Geschäftsführe-

rin der DGSS ab. Frau Professor Dr. med. Annerose Keilmann, Phoniaterin und Pädaudiologin sowie Leitende Oberärztin der Klinik für Kommunikationsstörungen in Mainz, wurde als Schatzmeisterin im Amt bestätigt.

Gregor Dupuis hat den 60. Geburtstag gefeiert

Geboren am 10.12.1942 in Graz. Nach Studien in Göttingen und Hannover sammelte er von 1966 bis 1973 als Lehrer, Sonderschullehrer und als Sprachtherapeut praktische Erfahrungen. Nach dem Erwerb des Diploms in Erziehungswissenschaft arbeitete er von 1973 bis 1979 als Assistent und als Akademischer Rat/Obererrat am Institut für Sonderpädagogik in Hannover (PH-Niedersachsen, später Universität Hannover). In diese Zeit fällt die Gestaltung von Rehabilitationsmaßnahmen für erwachsene Schwerhörige und Ertaubte. 1977 erfolgte die Promotion bei Gerhard Heese, 1980 die Berufung als o. Prof. an die Universität Dortmund, 1984 die Gründung des Sprachtherapeutischen Ambulatoriums, 1992 gemeinsam mit Winfried Kerkhoff die Herausgabe der Enzyklopädie für Sonderpädagogik, der Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Auditiver Bereich, Sprachstörungen im Zusammenhang mit Hörschädigungen, diagnostische und therapeutische Medien, Informationstechnologie für Behinderte, Sprachtherapie für mehrfach- und schwerstbehinderte Menschen, Unterstützte Kommunikation, Systematik und Fachgeschichte.

Das berufliche Engagement wird durch kompetente und kooperative Kolleginnen und Kollegen (Fach, Ambulatorium) sowie Veränderungen der Arbeitsumgebung (Fakultät Rehabilitationswissenschaften) gesteigert.

Vorschau

Themenheft „Interkulturelle Sprachheilpädagogik“ mit Beiträgen von: U. Lüdtke et al., D. Ersoy et al., B. Frank, D. Utrecht und R. Bahr.

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

BBS

Bernd-Blindow-Schulen
Anerkannte Fortbildung
in Leipzig

- P.N.F. in der Logopädie
Leitung: Ulrich Engelbach (JKK anerkannter P.N.F.-Fachlehrer)
- Autogenes Training¹
- Feldenkrais • Rückenschule¹
- Progressive Muskelrelaxation nach Jacobson¹

Bitte fordern Sie unser Fortbildungsprogramm an:
Comeniusstraße 17, 04315 Leipzig
Tel: (03 41) 6 99 47 24, Fax: 6 49 08 34
Ermäßigung für Rohrbach-/Blindow-Schüler

1 Zertifikat berechtigt zur Abrechnung bei den Kostenträgern
www.blindow.de weiterbildung@blindow.de

ISST-Unna Logopädische Praxis
Dr. K.J. Berndsen – S. Berndsen
Wasserstr. 25 • 59423 Unna
Tel.: 02303/86888 • Fax: 02303/89886



Wir suchen **LogopädIn/SprachtherapeutIn**
zur Verstärkung unseres jungen Praxisteam
ab dem 01.09.03

- leistungsgerechte Bezahlung
- alle Störungsbilder – Schwerpunktbehandlung möglich
- regelmäßige Teambesprechungen
- eigener Therapieraum

Vergessen Sie nicht:
Anzeigenschluß für Heft 5/2003
ist der 3. September

Stellenanzeigen finden
Sie ab sofort
auch im Internet:



www.verlag-modernes-lernen.de

Diakonie
Diakonisches Werk
Hagen/Ennepe-Ruhr



Für unseren Heilpädagogischen Kindergarten in Hagen suchen wir ab sofort eine/einen

Sprachtherapeutin/-en – Logopädin/-en
für 13 Std./Woche auf Honorarbasis (vormittags).

Wir betreuen 24 Kinder im Alter von 3–6 Jahren mit Entwicklungsverzögerungen, geistiger Behinderung und/oder Mehrfachbehinderungen.

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

Ihre Bewerbung schicken Sie bitte an das **Diakonische Werk Hagen/Ennepe-Ruhr, Personalabteilung, Bergstraße 121, 58095 Hagen.**

 **Kath. Zweckverband**
CURA im Siebengebirge

Der Katholische Zweckverband im Siebengebirge ist Träger eines Allgemeinkrankenhauses mit 261 Betten, einer angeschlossenen Krankenpflegeschule sowie zweier Altenheime mit 120 Bewohnern.

Zum 01.09.2003 suchen wir für die Abteilung Sprachheiltherapie in unserem St. Josef Krankenhaus in Königswinter eine/n

Dipl. Sprachheilpädagogen/in
oder Logopäden/in
im Rahmen einer Elternzeitvertretung.

Zu Ihrem Aufgabengebiet gehören:

- die Tätigkeit auf der akutergeriatrischen Station, in der geriatrischen Tagesklinik und in der Sprachtherapeutischen Ambulanz des Hauses
- Interdisziplinäres Arbeiten im Team
- Diagnose und Therapie von Patienten mit neurologisch bedingten Spach-, Sprech- und Schluckstörungen
- Diagnose und Therapie von Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerungen und -behinderungen und von Kindern mit geistiger Behinderung
- Durchführung von Hausbesuchen
- Organisation und Planung der sprachtherapeutischen Ambulanz

Anforderungen:

- Abgeschlossene Ausbildung zur/m Dipl. Sprachheilpädagogen/in oder Logopäden/in
- Mindestens zweijährige berufspraktische Erfahrungszeit
- Eigener PkW

Wir bieten Ihnen einen interessanten und vielschichtigen Arbeitsplatz in einem motivierten Team, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, eine Vergütung nach AVR (analog BAT) mit den im öffentlichen Dienst üblichen Sozialleistungen und einer betrieblichen Altersversorgung.

Sollten wir Ihr Interesse geweckt haben, so steht Ihnen Frau Hubrich unter der Rufnummer 02223/ 794-350 für Vorabauskünfte gerne zur Verfügung. Ihre Bewerbung richten Sie bitte an

Kath. Zweckverband im Siebengebirge
Personalabteilung
Schülgenstr. 15, 53604 Bad Honnef

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für
Sprachbehindertenpädagogik

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

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

010 000532
Kunden-Nr.: 002 083 110732

Kurt Bielfeld
dgs

Goldammerstr. 34
12351 Berlin

Wir bringen Lernen in Bewegung



Sigrid Dordel

Bewegungsförderung in der Schule

Handbuch des Sportförderunterrichts

4., überarbeitete und erweiterte Auflage 2003, 680 S., Format
16x23cm, fester Einband
ISBN 3-8080-0447-9

Bestell-Nr. 1124, € 21,50

bis 30.9.03, danach € 29,80

Jutta Burger-Gartner / Dolores Heber

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsleistungen bei Vorschulkindern

Diagnostik und Therapie

2003, 204 S., mit Kopiervorlagen, Format DIN A4, im Ordner
ISBN 3-8080-0530-0

Bestell-Nr. 1923, € 34,80

Andrea Herrmann-Streng

Laute Flaute – Stiller Sturm

Praxisbausteine zum Hören und Hinhören für Kindergarten &
Vorschule

2003, 192 S., Format 16x23cm, Ringbindung

ISBN 3-86145-235-9

Bestell-Nr. 8319, € 19,50



20 Jahre Zeitschrift für systemische Therapie
• Das Buch zum Jubiläum:

Jürgen Hargens

Systemische Therapie ... und gut

Ein Lehrstück mit Hägar

2003, 104 S., mit 46 Hägar-Comics,
Format DIN A5, fester Einband, ISBN
3-8080-0537-8

Bestell-Nr. 4323, € 15,30

Krista Mertens

Snoezelen

Eine Einführung in die Praxis

2003, 144 S., farbige Gestaltung,
Format 17x24cm, Ringbindung
ISBN 3-8080-0518-1

Bestell-Nr. 1196, € 15,30



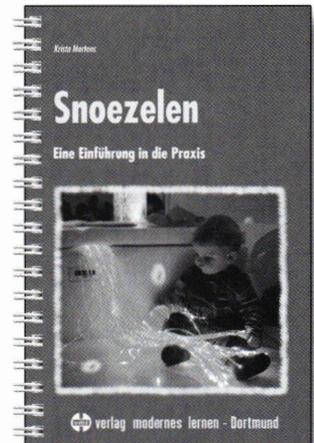
Margarita Klein / Jochen Klein (Hrsg.)

Bindung, Selbstregulation und ADS

Eltern und Kinder in Krisen mit Zutrauen begleiten

2003, 160 S., Format 16x23cm, br
ISBN 3-8080-0536-X

Bestell-Nr. 1155, € 19,50



verlag modernes lernen

borgmann publishing

Hohe Straße 39 • D - 44139 Dortmund • ☎ (0231) 12 80 08 • FAX (0231) 12 56 40

Unser Buchkatalog im Internet: www.verlag-modernes-lernen.de