

# Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik



*Yvonne Adler, Leipzig*

**Selbsteinschätzungen dysgrammatisch sprechender Kinder bezüglich ihrer grammatikalischen Leistungen**

*Christian Harnischmacher, Siegen; Martina Pälchen, Gummersbach*

**Geister, Geister ... Sprachtherapeutische Perspektiven beim Theaterspiel**

*Uta Lürßen, Christa Dücker, Bremen*

**Selbsthilfe für Aphasiker – ein wichtiger Fels in der Brandung**

5

2004

49. Jahrgang/Oktober 2004

ISSN 0584-9470

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

Deutscher Bundesverband der Sprachheilpädagogen e.V. (dbs)



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

#### Landesgruppen:

##### **Baden-Württemberg:**

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

##### **Bayern:**

dgs • Horst Hußnätter, Borkumer Str. 70, 90425 Nürn-  
berg, Fax. + Tel.: 09 11 / 34 17 55  
dbS • Claudia Wirts, Grimmelshausenstr. 5, 81677 Mün-  
chen, 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 • Manfred Düwert, Ferdinandstr. 6, 16556 Borgsdorf,  
Tel.: 0 33 03 / 50 11 63

##### **Bremen:**

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

##### **Hamburg:**

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

##### **Hessen:**

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

##### **Mecklenburg-Vorpommern:**

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

##### **Niedersachsen:**

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

dbS • Stefanie Dickhaut, Peiner Str. 11, 31319 Sehnde,  
Tel.: 0 51 38 / 70 27 03

##### **Rheinland:**

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

##### **Rheinland-Pfalz:**

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

##### **Saarland:**

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

##### **Sachsen:**

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

##### **Sachsen-Anhalt:**

dgs • Regina Schleiff, Pölkenstraße 7, 06484 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 • Katrin Schubert, K.-Liebknecht Str. 1, 01796 Pirna,  
Tel.: 0 35 01 / 52 87 70

##### **Westfalen-Lippe:**

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

#### Geschäftsstellen:

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

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

Verlag, Anzeigenverwaltung und Abonnementbestellungen:

**BORGSMANN**

**MEDIA**

verlag modernes lernen Borgmann KG

Hohe Straße 39 • D-44139 Dortmund

Telefon: (0180) 534 01 30, Telefax: (0180) 534 01 20

**Anzeigen**

Unterlagen bitte an den Verlag senden. Gültig ist

Preisliste Nr. 4/2000. Anzeigenleiter: Gudrun Nucaro

Anzeigen: 02 31/12 80 11, Fax: 02 31/9 12 85 68

Druck: Löer Druck GmbH, Dortmund

**Die Sprachheilarbeit**

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

**Impressum**

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

**Redaktion**

Prof. Dr. Otto Braun, Zandergasse 10, 78464 Konstanz

Telefon: 0 75 31 / 36 47 12, Telefax: 0 75 31 / 36 47 13

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

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

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

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

**Mitteilungen der Redaktion**

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

**Beirat**

Dr. paed. Reiner Bahr, Düsseldorf

Theo Borbonus, Essen

Dr. phil. Friedrich M. Dannenbauer, München

Dr. paed. Barbara Giel, Köln

Giselher Gollwitz, Bad Abbach

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

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

Prof. Dr. med. Martin Ptok, Hannover

Prof. Dr. phil. Alfons Welling, Hamburg

**Erscheinungsweise**

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

(Anzeigenschluss: jeweils am 3. des Vormonats)

(Einsendeschluss für die Rubriken des Magazinteils:

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

**Bezugsbedingungen**

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

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

**Copyright**

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

## Inhalt

5

2004

*Barbara Giel, Köln*

Bologna Dekret – Chance oder Ausverkauf  
der akademischen Sprachtherapie? **218**

Magazin

*Yvonne Adler, Leipzig*

Selbsteinschätzungen dysgrammatisch  
sprechender Kinder bezüglich ihrer  
grammatikalischen Leistungen **220**

*Christian Harnischmacher, Siegen;*

*Martina Pälchen, Gummersbach*

Geister, Geister ...  
Sprachtherapeutische Perspektiven beim  
Theaterspiel am Beispiel eines Projekts in  
der Primarstufe **229**

*Uta Lürßen, Christa Dücker, Bremen*

Selbsthilfe für Aphasiker – ein wichtiger  
Fels in der Brandung **239**

Therapie – Raum: Projekte und Methoden im Kurzportrait

*Bernd Hansen, Hildegard Heidtmann, Kiel*

Praxis- und Forschungsprojekt „Lernstütz-  
systeme zur Förderung sprachlich-  
kommunikativer Fähigkeiten“ **243**

**Aktuelles:** dgs – Aktuelles **247**

dbS – Beruf und Politik im Verband **249**

**Persönliches** **250**

**Medien** **252**

**Termine** **259**

**Rückblick** **259**

49. Jahrgang/Oktober 2004

**dgs/dbS**

ISSN 0584-9470

**Beilagenhinweis:** Dieser Ausgabe liegt ein Buchkatalog des verlag  
modernes lernen bei.



Barbara Giel, Köln

# Bologna Dekret – Chance oder Ausverkauf der akademischen Sprachtherapie?

Die sprachheilpädagogische Universitätsausbildung befindet sich im Umbruch.

Spätestens seit der „Bologna Erklärung“ vom 19.06.1999, in der alle europäischen Bildungsminister beschlossen haben, die Diplomstudiengänge zu Gunsten der international anerkannten Bachelor- (BA) und Master- (MA) Studiengänge abzulösen, herrscht an deutschen Hochschulen Aufbruchstimmung. Die vor diesem Hintergrund entwickelten KMK-Beschlüsse, Empfehlungen des Wissenschaftsrates und Erlasse der zuständigen Ministerien, in denen u.a. Eckwerte für die Genehmigung von BA- und MA-Studiengängen formuliert wurden, fordern nun alle Hochschulen auf, diese umzusetzen.

Auch in den Seminaren und Instituten, in denen meist seit den 70er Jahren Diplom- oder Magisterstudiengänge mit dem Schwerpunkt Sprachbehindertenpädagogik angeboten werden, muss und darf nun neu gedacht, geplant und entwickelt werden, denn der Zeitplan ist festgelegt. Spätestens bis 2010 werden alle Diplomstudiengänge eingestellt und bei positiver Entwicklung durch BA- und/oder MA-Studiengänge abgelöst.

### Zur Außensicht

Unsere außerschulischen Studiengänge sind nun seit Jahren etabliert und die Absolventinnen und Absolventen der Seminare und Institute für Sprachbehindertenpädagogik der verschiedenen Hochschulen werden anerkannt. Sie sichern durch eine umfangreiche und fachlich spezifische Sachkenntnis einer-

seits und die Kompetenz zum wissenschaftlichen und damit auch evaluierten Arbeiten andererseits die Qualität der Sprachtherapie in den unterschiedlichsten Organisationsformen in Deutschland. Der Arbeitsmarkt ist – trotz budgetärer Maßgaben, wie den Heilmittelrichtlinien der Krankenkassen – hervorragend, so dass bei einem Blick beispielsweise auf die Internetseiten des dbS, den schwarzen Brettern für Stellenangebote an den Hochschulen oder in Gesprächen mit „frischgebackenen“ Sprachheilpädagoginnen der Eindruck entsteht, dass zur Zeit das Stellenangebot wesentlich größer ist als die Nachfrage.

Die Sicht aus der sprachtherapeutischen Praxis, aus dem sprachtherapeutischen Alltag, wird vermutlich von der Vorstellung geprägt sein, dass es sich bei der Umsetzung der Bologna Erklärung, also bei der Ablösung der Diplomstudiengänge durch BA- und MA-Studiengänge, um einen formaljuristischen Schritt handelt, frei nach dem Motto: Was sich als gut und erfolgreich durchgesetzt hat, muss und wird ja wohl beibehalten werden. Mit dem berechtigten Bewusstsein, dass an zahlreichen Universitäten in Deutschland ein qualifizierendes Studium für die klinische Sprachtherapie angeboten wird und Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen wesentlich zur sprachtherapeutischen Versorgung beitragen, ist diese Annahme folgerichtig und nachvollziehbar.

### Zur Innensicht

Die raue Wirklichkeit an deutschen Hochschulen sieht jedoch vielerorts anders aus.

Knapper werdende Ressourcen, ministerielle Vorgaben und fakultätsinterne Entwicklungen führen an einigen Hochschulen zu existenzbedrohenden Verteilungskämpfen.

Die Anforderungen an die neuen Studiengänge sind vielfältig. Interdisziplinarität, Internationalität und Berufsqualifikation sind nur einige Aspekte, die bei der Entwicklung zu berücksichtigen sind.

Die Modulstrukturen und die Festlegung der einzelnen Studienleistungen durch sogenannte 'workloads' (Maß des zu erbringenden Arbeitsaufwandes), die wiederum durch 'creditpoints' bestätigt werden, mögen manch einem von uns befremdlich erscheinen.

Sie sollen international anerkannt werden und auch dementsprechende Standards erfüllen.

Die Entwicklungen und Ansprüche an diese Studiengänge sind ausgesprochen hoch und viele Hürden sind zu nehmen.

Die erste und oftmals schwierigste Hürde ist dabei nicht selten die Zustimmung der jeweils zuständigen Fakultäten, die natürlich zahlreiche Bedürfnisse der unterschiedlichen Fachbereiche berücksichtigen müssen, wobei aufgrund der vorgegebenen Berechnungen nicht jeder Studienentwurf jedes Seminars positiv beschieden werden kann.

Danach müssen die Entwürfe durch das Rektorat und durch Akkreditierungsagenturen anerkannt werden, um danach, nicht zuletzt neben den wissenschaftsministeriellen Anforderungen, auch auf kassenrechtlicher Ebene durch die Berufsverbände zertifiziert zu wer-

den. Nur so ist gesichert, dass Absolventinnen und Absolventen die Voraussetzung zur Ausübung von Sprachtherapie im Rahmen des Sozialgesetzbuches erreichen.

Bachelor- und Masterstudiengänge für Sprachtherapie wie sie – zur Zeit beispielhaft – am Institut für Sprachbehindertenpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München oder an der Universität in Bielefeld entwickelt und etabliert wurden, bilden leider noch die Ausnahme.

### Zur Zwischensicht

Viele Lehrende und die Berufsverbände sehen in der BA/MA-Entwicklung Chancen.

Im Oktober werden sämtliche Lehrstuhlvertreter der Sprachheilpädagogik, der Klinischen Linguistik, der Klinischen Sprechwissenschaft, der Patholinguistik, der Fachhochschulen und Vertreter der Logopädenlehranstalten, die Studierende zu Sprachtherapeuten ausbilden, zu einem zweitägigen Symposium zusammenkommen.

Auf Einladung der Berufsverbände dbs und dbf treffen sich Professoren und Verbandspolitiker bereits zum zweiten

Male in großer Runde. Ihr gemeinsames Ziel liegt in der Entwicklung einer gemeinsamen Perspektive der zukünftigen akademischen Ausbildung. Unter dem Druck formaler Zwänge werden Barrieren zwischen den Fachdisziplinen eingerissen, die über Jahrzehnte unüberwindbar schienen. Diesen Weg müssen Sprachheilpädagogen aktiv mitgehen und mitgestalten.

### Zur Aussicht

Die Zukunft ist nicht vorhersehbar. Qualifikation, Arbeitsmarkt, aktuelle Entwicklungen weisen alle darauf hin, dass es in Deutschland unverzichtbar ist, Sprachtherapeutinnen und Sprachtherapeuten akademisch auszubilden und dies nach möglichst einheitlichen Standards.

Ob es den zuständigen Hochschullehrern und ihren Mitarbeitern an deutschen Universitäten gelingt, dies an ihren eigenen Fakultäten oder in Kooperation mit anderen Fakultäten und Universitäten umzusetzen, wird von vielen Faktoren abhängen. Neben wissenschaftlichen Kompetenzen gewinnen zunehmend Managementqualifikationen, Verhandlungsgeschick und Durchhaltevermögen an Bedeutung.

Das Ziel hat eine klare Gestalt, den Weg dorthin wird auch die Sprachheilpädagogik gehen müssen, will sie nicht den Anschluss an die nationale und internationale Entwicklung verlieren. Es bleibt daher zu hoffen, dass es den Kolleginnen und Kollegen in den Universitäten gelingt, das spezifische Profil unseres Faches im außerschulischen und schulischen Handlungsfeld deutlich zu machen, als zukunftsfähig darzustellen und Mehrheiten für diesen neuen spezifischen BA/MA-Ausbildungsgang in den Hochschulen zu organisieren.

Gelingt dies nicht, brechen schwere Zeiten für die deutsche Sprachheilpädagogik an.



*Dr. Barbara Giel ist zur Zeit Vertretungsprofessorin im Seminar für Sprachbehindertenpädagogik der Universität zu Köln*



Yvonne Adler, Leipzig

## Selbsteinschätzungen dysgrammatisch sprechender Kinder bezüglich ihrer grammatikalischen Leistungen

### Zusammenfassung

Sprachbehinderten Kindern, insbesondere dysgrammatisch sprechenden Kindern, wird häufig unterstellt, nicht genügend über die eigene Sprache reflektieren zu können. Die vorliegende Untersuchung konnte nachweisen, dass dies zumindest auf einen Teil dieser Kinder so nicht zutrifft. Sie sind durchaus in der Lage, Grammatikalitätsurteile bezüglich ihrer eigenen Äußerungen zu treffen. Tendenzen über sprachliche Entwicklungspotentiale von dysgrammatisch sprechenden Kindern mit guten Beurteilerfähigkeiten lassen sich feststellen und sollten Gegenstand weiterer Untersuchungen sein.

### 1. Vorbemerkungen

Die vorliegenden Ergebnisse sind Teile einer größeren Studie, die sich mit Beurteilerfähigkeiten dysgrammatisch sprechender Kinder in einer Längsschnittstudie befasst. Neben den zu beurteilenden Sätzen anderer Sprecher schien es von Interesse, wie dysgrammatisch sprechende Kinder im Vergleich dazu eigene Sätze bezüglich der Grammatikalität beurteilen können und wie sich diese Fähigkeit im Zeitverlauf entwickelt. Die Ergebnisse dieses eigenständigen Teils der Untersuchung sollen hier gesondert dargestellt werden.

#### 1.1 Anforderungen beim Formulieren von Grammatikalitätsurteilen

Eine wichtige Voraussetzung zur Formulierung eines Grammatikalitätsurteils sind (neben anderen Fähigkeiten und Kenntnissen) metasprachliche Fähigkeiten. Wehr (2001) definiert metasprachliches Verhalten:

„In Anlehnung an weite Begriffsfassungen von Meta-Sprache soll es

sich immer dann um metasprachliches Verhalten handeln, wenn Sprache Objekt von Denken und Sprechen oder Objekt (spielerischer) Manipulationen ist. Das metasprachliche Verhalten kann sich dabei auf die Gebrauchsseite (Pragmatik), die Inhaltsseite (Semantik, Lexikon) und auf die Formseite (Phonologie, Morphologie, Syntax) von Sprache beziehen“ (Wehr 2001, 40).

Die Frage ist, wie man metasprachliches Wissen, auf dem oben genanntes Verhalten basiert, definieren will. Dalbert und Schöler (1989) fassen es enger und reduzieren es auf den explizierbaren Teil des sprachlichen Wissens:

„Metasprachliches Wissen ist der explizite Teil des deklarativen sprachlichen Wissens, also jener Teil, auf den kontrolliert zugegriffen werden kann und der kommunizierbar ist“ (Dalbert / Schöler 1989, 3).

Eine allgemeine Erklärung dazu, was metasprachlich ist, trifft van Kleeck:

„Specifically ... the developmental unfolding in the child of this ability to focus upon and think about the language is (i.e., what its parts are how those parts relate to each other). On a more complex level, one might focus on both how and why language works as it does. Thinking about language from any of these perspectives is referred to as language awareness or metalinguistics“ (van Kleeck 1984, 128).

Ausgehend von diesem Verständnis von metasprachlichen Fähigkeiten ist zu überlegen, welche Anforderungen ein Kind beim Fällen eines Grammatikalitätsurteils erfüllen müsste.

Basis metasprachlicher Fähigkeiten sind sprachliche Fähigkeiten und implizites Sprachwissen sowie entsprechende kognitive Verarbeitungsmöglichkeiten (siehe auch Abb. 1). Das Aufgabenverständnis vorausgesetzt, muss das Kind in der Lage sein, inhaltliche (semantische) und formale (syntaktische) Aspekte voneinander zu abstrahieren und seine Aufmerksamkeit entsprechend zu fokussieren. Rein for-

mal müsste es den Satz hören, seine grammatische Struktur feststellen und überprüfen, ob diese mit den eigenen Vorstellungen bzw. dem internen Sprachsystem übereinstimmen. Dann kann entschieden werden, ob der Satz grammatisch wohlgeformt ist oder nicht. Tatsächlich sind aber weitaus differenziertere Aufgaben zu lösen.

Bereits bei der Aufnahme des Gesagten muss das Kind das Gesprochene trotz verschiedener Störfaktoren (z. B. Nebengeräusche) decodieren. Schwierigkeiten könnten dabei zusätzlich noch durch eine ungenaue oder schwer zu verstehende Artikulation auftreten. Gerade aber für eine Entscheidung über die Grammatikalität ist es wichtig, z. B. auch die entsprechenden Endungen genau zu hören.

Beide Prozesse (semantische und syntaktische Encodierung) verlaufen relativ gleichzeitig und gehen zum Teil ineinander über, denn verschiedene semantische Strukturen lassen sich ohne das genaue Erfassen der grammatischen Struktur nicht erkennen. Es gibt Forschungsergebnisse, die vermuten lassen, dass die syntaktische Analyse der semantischen im Millisekundenbereich vorausgeht (Weber/Friederici 2002). Dem Bewusstsein ist dies allerdings nicht zugänglich, sodass die Bedeutung scheinbar eher bewusst erfasst wird, als

die grammatische Struktur. Sicher ist, dass sowohl die syntaktische als auch die semantische Encodierung für das Verstehen eines Satzes notwendig sind. Der Einfluss des situativen Kontextes, also kommunikativer Prozesse, auf das Sprachverstehen (Zollinger 1991) soll hier unberücksichtigt bleiben.

Die Beurteilerkompetenz erfordert eine differenzierte syntaktische und semantische Analyse auf der Basis eines funktionierenden, adäquat aufgebauten internen Sprachsystems. Die erforderlichen Kenntnisse gehen dabei über das System der Grammatik hinaus. So müssen kognitive Voraussetzungen, wie z. B. Verfahrenkenntnisse zur Analyse von Sprache, vorhanden und entsprechende metasprachliche Fähigkeiten sowie auch kognitive Fähigkeiten entwickelt worden sein. Die in Abbildung 2 (auf S. 223) dargestellten Fähigkeiten werden als Voraussetzungen für Grammatikalitätsurteile gesehen, welche direkt aus der Art der Tätigkeit resultieren.

Das Verstehen bildet die Basis für eine strukturelle Analyse, welche dann zu einem Grammatikalitätsurteil führen kann. Insgesamt stellen Grammatikalitätsurteile sehr komplexe Anforderungen an die Kinder und gelten als Indikator für metasprachliche Kompetenzen.

## 1.2 Selbsteinschätzung – begriffliche Klärung

Eine wesentliche Grundlage der Selbsteinschätzung ist das Selbstbild des Individuums, verbunden mit dem Anforderungs- und Anspruchsniveau bezüglich des einzuschätzenden Persönlichkeitsbereiches (vgl. auch Kon 1971, 80ff). Sie wird nicht nur von der Tätigkeit im eigentlichen Sinne bestimmt, sondern vor allem auch durch die Kenntnisse, welche derjenige im jeweiligen Bereich besitzt, sowohl Sachkenntnisse als auch Norm- und Wertkenntnisse (vgl. Opwis / Gold / Gruber / Schneider 1990).

Selbsteinschätzung soll definiert werden als die mittels Vergleich wertende Verarbeitung von selbst erlebtem Ich in der Tätigkeit, in die Reflektionen über Reaktionen und Wertungen der Interaktionspartner einbezogen werden. Sie stellen Wertungen der eigenen Person dar und werden beeinflusst von emotionalen Wertbeziehungen zu sich selbst. Es werden dabei nicht allein objektiv vorhandene bzw. beobachtbare Tatsachen berücksichtigt. Selbsteinschätzungen sind einerseits in starkem Maße emotional beeinflusst und gehen in das Selbstbild ein (Franz 1982, Krause 1986, Pekrun 1987, Mummendey 1988, Adler 1991, Baldering 1992), andererseits spielen auch Wissen, die soziale Situation und Interaktion, Fremdeinschätzungen und das Erleben des Umgangs der Anderen mit dem eigenen Ich und des Ich in diesem Umfeld eine bedeutende Rolle.

Das Selbstbild eines Menschen bezieht sich stets auf konkrete Anforderungen und kann dementsprechend in seiner Qualität unterschiedlich ausfallen. Determiniert wird es unter anderem von Charakter- und Persönlichkeitseigenschaften, beispielsweise Selbstwertgefühl, optimistischer Grundeinstellung (vs. pessimistischer), Vertrauen in sich selbst; vor allem aber das Erleben der eigenen Person in entsprechenden Anforderungssituationen führt zu jeweils anforderungsspezifischen Selbstbildern (Adler 1991).

Das Bild über sich selbst sowie die Selbsteinschätzung beziehen sich da-

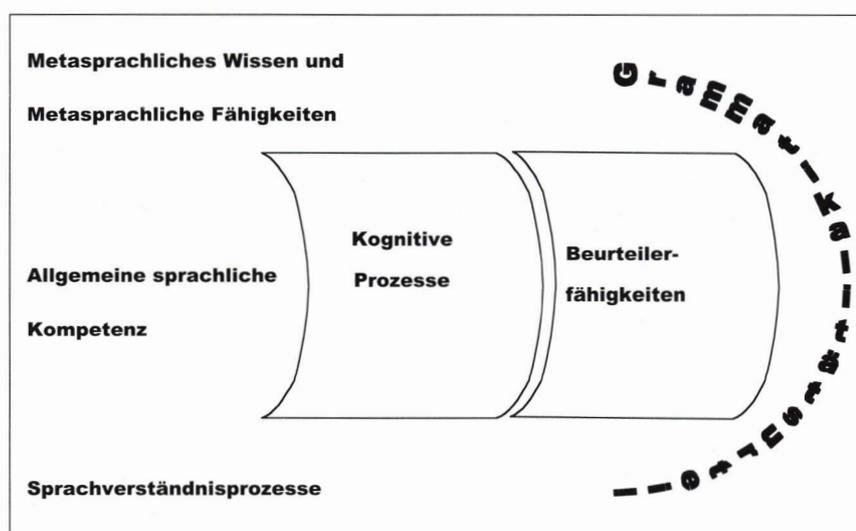


Abbildung 1: Voraussetzungen für Grammatikalitätsurteile

bei nicht allein auf das Ergebnis von Handlungen, sondern auch auf deren Verlauf. Sie sind geprägt vom eigenen Anspruchsniveau und von den Forderungen aus der Umwelt (Eltern, Lehrer). Kinder mit einem hohen Anspruchsniveau werden ihre Leistungen sicherlich kritischer betrachten als solche mit einem niedrigen.

Neben den inneren Bedingungen sind es die Maßstäbe bzw. Maßsysteme, die an die Bewertung einer bestimmten Handlung, an das Ergebnis, in diesem Fall an die sprachliche Äußerung, gelegt werden, welche ein Urteil wesentlich bestimmen. Diese Maßstäbe können von außen gesetzt (zum Beispiel durch Beschreibung der Grammatik) oder intern vorhanden sein. Jeder Mensch entwickelt für die Bewertung verschiedenster Handlungen interne Maßsysteme. Diese basieren auf Erfahrungen und werden von „offiziellen“ Maßstäben determiniert. Solche offiziellen Maßstäbe können zum Beispiel Moralvorstellungen und Konventionen sein. Sie können aber auch als konkrete Anforderungen formuliert werden (z. B. in Form von Handlungsvorschriften und Ergebniserwartungen). Ohne ein solches entsprechendes Wertesystem, ohne Maßstäbe, an denen gemessen werden soll, kann keine realistische Selbsteinschätzung, kein adäquates Selbstbild entstehen (Adler 1991).

### 1.3 Selbsteinschätzungen bezüglich der Grammatikalität von Äußerungen

Sollen Selbsteinschätzungen bezüglich der Grammatikalität eigener sprachlicher Leistungen getroffen werden, so gehen in diese Einschätzungen sowohl Aspekte des Selbstbildes ein, als vor allem auch das Wissen über Anforderungen an die Grammatikalität der Sprache.

Die dabei ablaufenden Prozesse sind wesentlich diffiziler als beim Bilden eines Urteils über fremde Äußerungen, da es dabei nicht allein um ein Urteil über die Sprache, sondern um die eigene Person, um die Integrität dieser geht. Sollen die Kinder von ihnen selbst produzierte Sätze bezüglich ihrer grammatischen Wohlgeformtheit einschät-

zen, dann verlangt dies von ihnen nicht allein ein Urteil über die Grammatikalität, sondern ein Urteil über sich selbst.

Gesichtspunkte des Selbstbildes, der Fähigkeit, sich selbst einzuschätzen und der Kritikfähigkeit sich selbst gegenüber, fließen in das Grammatikalitätsurteil mit ein. Die Selbsteinschätzung oder -beurteilung eigener sprachlicher Äußerungen bezüglich der Grammatikalität ist vielfältigen Faktoren und Determinanten unterworfen, was in Abbildung 2 verdeutlicht werden soll.

Der Vergleich mit anderen und die Urteile anderer Personen (Lehrer, Eltern, Erzieher, Therapeuten, Kinder) über die eigene Sprache bestimmen neben den sprachlichen Fähigkeiten und den Fähigkeiten zur Analyse und Urteilsbildung wesentlich die Selbsteinschätzung mit und zwar bereits vor der Analyse der eigenen Sprache. Das Kind bildet aufgrund dieser erhaltenen Beurteilungen „Selbstvorurteile“. Ein Kind, welches ein niedriges Selbstwertgefühl hat und immer in seiner Schulumwelt erfährt, dass es auf dem Gebiet der Sprache mangelhafte Leistungen aufbringt, wird eher dazu neigen, bereits im Vorfeld eigene Sätze als nicht korrekt zu bezeichnen, als ein Kind mit einer hohen Meinung von sich selbst.

Beim Fällen eines Grammatikalitätsurteils über die eigene Sprache beeinflussen die Prozesse der Selbsteinschätzung den der Sprachbeurteilung erheblich mit. Die gesamte Komplexität lässt sich nur schwer darstellen. So spielen unter anderem Aspekte der Verfremdung eine Rolle. Das Kind muss erkennen, dass es seine eigene Sprache ist, die es vom Tonband hört und sie als diese anerkennen. Durch die technische Veränderung und die andere Art der Wahrnehmung der eigenen Stimme kann es mitunter Schwierigkeiten geben.

Sicherlich wirken bei der Beurteilung der eigenen Äußerungen auch andere Rückkopplungsprozesse mit. Das Kind überlegt, was es damals sagen wollte und ob die Aussage treffend war. Es registriert Aussprachevarianten oder auch Störungen des Redeflusses mit und muss von diesen abstrahieren, um die

Aufmerksamkeit auf die Grammatikalität zu richten. Die Beurteilung der Grammatikalität stellt dann den Kern des eigentlichen Urteils über die eigene Sprache dar.

## 2. Ziel der Untersuchung

Von Praktikern wird zuweilen die Meinung vertreten, dass sprachauffällige Kinder auch deshalb sprachauffällig sind, weil sie ein gering ausgeprägtes Störungsbewusstsein haben. Es wird vermutet, dass sie weniger auf ihre eigene Sprache achten und diese weniger gut bezüglich ihrer Wohlgeformtheit einschätzen können. Dies umso mehr, als dass ihnen die dazu notwendigen sprachlichen Fähigkeiten fehlen würden. Da diese Kinder nicht in der Lage sind, grammatisch wohlgeformte Sätze zu produzieren, wird ihnen ein inadäquat aufgebautes internes Sprachsystem unterstellt, was letztlich adäquate Grammatikalitätsurteile verhindern würde.

Wenn aber davon ausgegangen wird, dass nicht bei allen dysgrammatisch sprechenden Kindern gleichermaßen eine Perzeptionsstörung vorliegt (Schöler/Dalbert/Kany/Schäle 1990, Oláh 1998), sondern die Störung sich bei einer Gruppe von ihnen durchaus mehr auf der Produktionsebene bewegt (Adler 2004), dann müssten diese Kinder nicht nur zu Grammatikalitätsurteilen schlechthin, sondern auch zu Selbstbeurteilungen in der Lage sein.

Gestützt wird dies noch von der Annahme, dass das metasprachliche Wissen dysgrammatisch sprechender Kinder besser entwickelt sei, als ihr primärsprachliches (Dalbert/Schöler 1989).

Selbsteinschätzungen könnten Auskunft darüber geben, ob die Kinder bereit und in der Lage sind, über ihre eigenen sprachlichen Produkte zu reflektieren. Im Vergleich mit ihren allgemeinen Fähigkeiten zur Beurteilung der Grammatikalität von Sprache soll sich zeigen, ob die Selbsteinschätzungen von diesen Fähigkeiten abweichen, oder ob sich beide Fähigkeiten ähneln.

Mit Hilfe einer Längsschnittstudie sollte

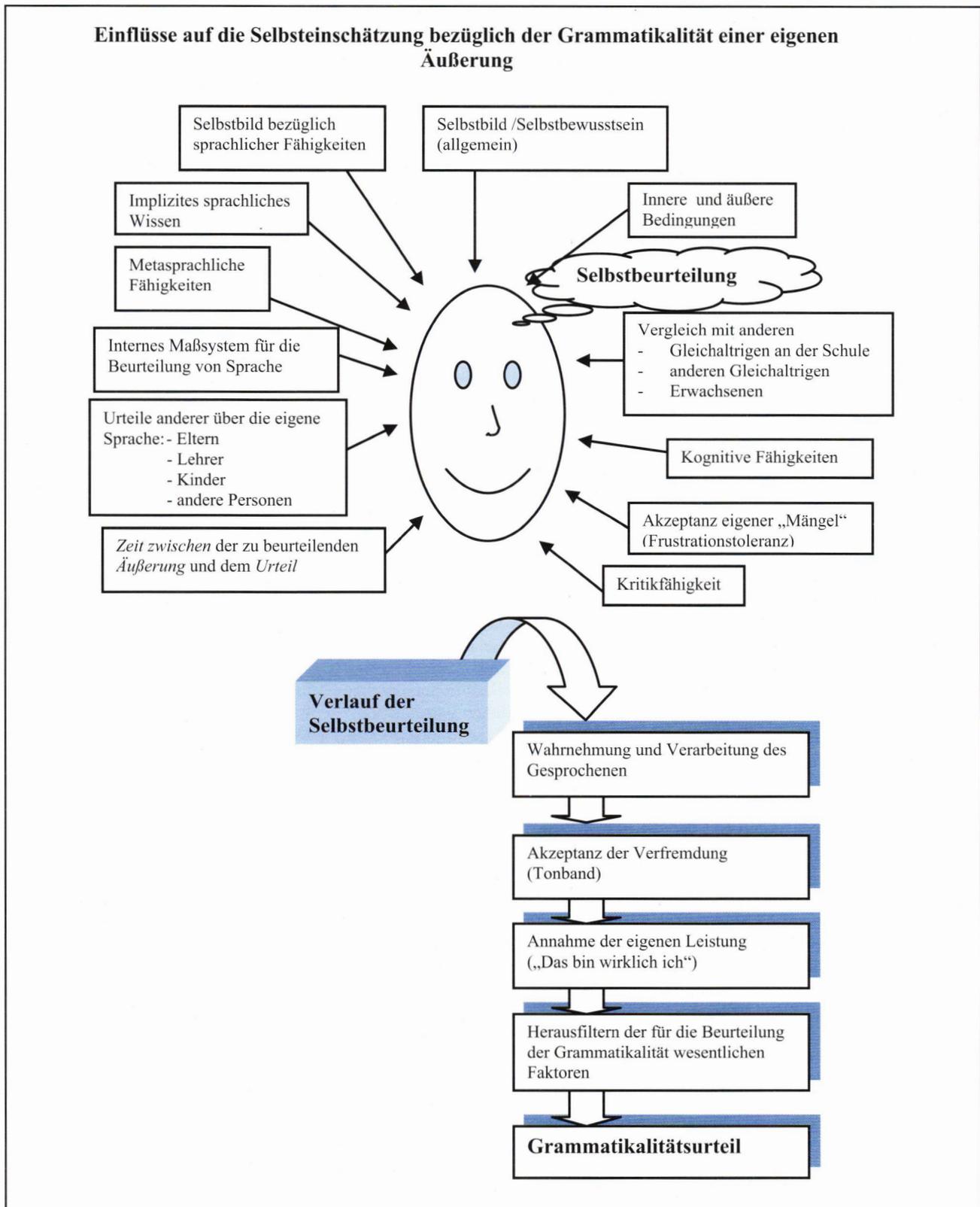


Abbildung 2: Determinanten bei Selbsteinschätzungen bezüglich der Grammatikalität

festgestellt werden, ob dysgrammatisch sprechende Kinder ihre eigenen Äußerungen bezüglich der Grammatikalität beurteilen können. Vergleichend dazu wurde eine analoge Befragung bei sprachunauffälligen Kindern durchgeführt, um festzustellen, ob sich beide Gruppen bezüglich dieser Beurteilungsfähigkeit unterscheiden und auf welche Weise sie dies tun.

Vermutet wurde, dass es den Kindern nicht gelingt, ihre eigene Sprache adäquat zu beurteilen, da sie zum einen nicht über das notwendige implizite sprachliche Wissen verfügen (bzw. dieses anders aufgebaut ist als bei sprachunauffälligen Kindern) und sie zum anderen kein entsprechendes Problembewusstsein entwickelt haben.

### 3. Methoden

Um die Entwicklung der Fähigkeiten zur Beurteilung der Grammatikalität darstellen zu können, wurde die Form einer vergleichenden Längsschnittuntersuchung gewählt. Über vier Untersuchungszeiträume hin wurden jeweils 44 sprachauffällige (dysgrammatisch sprechende) Kinder und 30 sprachunauffällige Kinder einbezogen.

Um Effekte auszuschließen, die auf Intelligenzdefizite zurückzuführen sind, wurde einmalig ein Intelligenztest mit allen Probanden durchgeführt.

Den Kern der Untersuchung bildete das Evozieren von Grammatikalitätsurteilen mittels einer mündlichen Befragung. Die Kinder sollten Urteile über auditiv aufgenommene grammatikalisch wohlgeformte und nicht wohlgeformte Sätze fällen. Die Form der auditiven Bewertung wurde gewählt, weil sie der Beurteilung von Sprache im Alltag am nächsten kommt. Ein weiterer Faktor, der der auditiven den Vorzug vor der schriftlichen Befragung gab, war die zum ersten und zweiten Untersuchungszeitraum noch nicht vorhandene bzw. nicht ausreichende Schriftsprachkompetenz der Kinder.

Die Einzelbefragung garantierte für jedes Kind die gleichen Bedingungen, schloss Ablenkungen durch andere Kinder aus und ermöglichte somit eine

bessere Konzentration. Sie standen des Weiteren nicht unter dem Druck, ebenso schnell arbeiten zu müssen, wie andere Kinder und konnten das Tempo selbst bestimmen. Die für die auditive Beurteilung wichtige Minimierung der Störgeräusche konnte in der Situation der Einzelbefragung gut realisiert werden.

Es wurde eine stark strukturierte, standardisierte Befragung entwickelt, die absicherte, dass alle Kinder auf die gleiche Art und Weise befragt wurden. Die Standardisierung sicherte ein analoges Vorgehen zu jedem Untersuchungszeitraum und auf der Durchführung beruhende Effekte konnten so ebenso ausgeschlossen werden.

Es wurden offene Fragen gewählt, um einerseits die quantitative Auswertung mittels der Standardisierung zu sichern und andererseits qualitative Aspekte mit beachten zu können. Die Erkundung der Art und Weise von Grammatikalitätsurteilen jüngerer Kinder kann nur durch eine offene Fragestellung erfolgen. Jegliche Vorstrukturierung von Antworttypen würde das Denk- und Antwortschema der Kinder kanalisieren und keine Schlüsse darüber erlauben, welche Aspekte sie selbst in entsprechenden Urteilen einbeziehen würden.

In der Untersuchungssituation hörten die Kinder unter Anleitung des Versuchsleiters das Tonband mit den Sätzen ab und wurden aufgefordert, diese bezüglich ihrer Grammatikalität zu beurteilen. Um einen Einblick in die Bewertungsstrukturen der Kinder zu bekommen und Rückschlüsse auf ihr implizites sprachliches Wissen ziehen zu können, wurden die Kinder veranlasst, den/die Fehler zu benennen. Interne Maßstäbe der Kinder konnten so sichtbar gemacht werden.

Mit der anschließenden Aufforderung zur Korrektur sollte aufgedeckt werden, inwieweit sprachliches Wissen sich in den expressiven sprachlichen Fähigkeiten widerspiegelt. Diskrepanzen zwischen metasprachlichen und primärsprachlichen Fähigkeiten sollten damit deutlich werden.

Die Auswahl der zu beurteilenden eigenen Sätze erfolgte anhand der zu

Untersuchungsbeginn erhobenen freien Sprachproben jedes Kindes. Aus diesem Korpus wurden bis zu fünf Äußerungen entnommen, von denen mindestens eine grammatisch korrekt sein sollte. Es erwies sich bei einigen Kindern der Kontrollgruppe als schwierig, mehrere unkorrekte Sätze zu finden. Ein weiteres Problem war die Vergleichbarkeit der Beurteilung dieser Sätze. Sie waren sehr unterschiedlich sowohl vom Inhalt, als auch von der Länge und der Qualität der Fehler. Die Hauptaussage aus der Beurteilung dieser eigenen Sätze kann demzufolge nicht im interindividuellen Vergleich liegen, sondern vor allem in der intra-individuellen Entwicklung sowie der generellen Bereitschaft zur Selbsteinschätzung und Kritik.

Die Befragung wurde unter jeweils gleichen Bedingungen zu vier unterschiedlichen Zeitpunkten wiederholt: zu Beginn der ersten Klasse, am Ende der ersten Klasse, am Ende der zweiten Klasse und am Ende der dritten Klasse. Die Pause zwischen den Untersuchungen betrug mindestens 8, höchstens 12 Monate, so dass annähernd gleiche Abstände gewahrt wurden. Die Zeiträume waren auch ausreichend, um Entwicklungen deutlich werden zu lassen. Der kürzere Zeitraum zwischen der ersten und zweiten Untersuchung war erforderlich, da die Kinder vom Beginn bis zum Ende der ersten Klasse insbesondere in Bezug auf die Sprache enorme Entwicklungsfortschritte zu verzeichnen hatten. Hier wirkte vor allem das intensive Eindringen in das System der Sprache in Form des Schriftspracherwerbs entwicklungsfördernd. Es konnte davon ausgegangen werden, dass sich durch den Schriftspracherwerb die metasprachliche Bewusstheit erhöht.

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Die Fähigkeiten dysgrammatisch sprechender Kinder zu Selbsteinschätzungen

Es ließ sich feststellen, dass die Kinder durchaus in der Lage waren, ihre

eigenen Leistungen einzuschätzen. Zu Beginn der Untersuchungen (Untersuchungszeitraum 1) wurden in beiden Gruppen etwa ein Drittel der grammatisch nicht wohlgeformten eigenen Sätze auch als „falsch“ von den Kindern bezeichnet. Es erfolgte dann eine allmähliche und stetige Steigerung (siehe Abbildung 3).

Die Erkennensrate grammatisch nicht wohlgeformter eigener Sätze ist bei den dysgrammatisch sprechenden Kindern bereits zu Beginn der Untersuchung höher als bei den sprachunauffälligen. Zum Vergleich sollen hier die Ergebnisse beim Beurteilen fremder Sätze herangezogen werden. Es lässt sich feststellen, dass es nur geringe Unterschiede zwischen der Fähigkeit, eigene bzw. fremde Sätze als grammatisch nicht wohlgeformt zu erkennen, gibt (Adler 2004). Bei den sprachunauffälligen Kindern ist eine Diskrepanz zwischen der Beurteilung eigener und fremder Äußerungen zu beobachten, während die dysgrammatisch sprechenden Kinder sehr ähnliche Ergebnisse liefern (siehe auch Abbildung 4).

Die nicht wohlgeformten eigenen Sätze wurden von den dysgrammatisch sprechenden Kindern zu allen Zeitpunkten häufiger erkannt als von den sprachunauffälligen. Dies macht umso mehr deutlich, dass bei den Selbsteinschätzungsprozessen Abwehrtendenzen zum Tragen kommen, denn die Beurteilerleistungen der sprachunauffälligen Kinder sind, wenn es um fremde Äußerungen geht, durchschnittlich besser (Adler 2004). Während sich die Häufigkeit der erkannten unkorrekten Sätze bei den dysgrammatisch sprechenden Kindern der bei der Beurteilung fremder Äußerungen angleicht (insbesondere ab dem 3. Untersuchungszeitraum), liegen die Ergebnisse der sprachunauffälligen Kinder deutlich darunter (Abbildung 4).

Es lässt sich ein Zusammenhang vermuten zwischen der Art bzw. der Qualität des Fehlers und der Erkennenshäufigkeit (Adler 2004). Betrachtet man die Art der Fehler, die in den verschiedenen Gruppen bei den eigenen Sätzen produziert wurden, so sind sie in ihrer Qualität durchaus ähnlich. Selbstver-

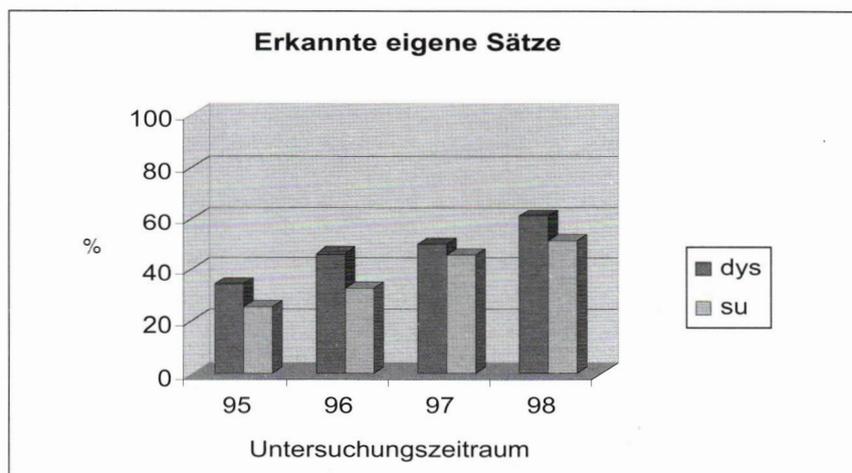


Abbildung 3: Erkennenshäufigkeit bei eigenen Äußerungen – Vergleich dysgrammatisch sprechende (dys) und sprachunauffällige (su) Kinder (Prozentangaben bezogen auf 100 % der zu erkennenden eigenen Sätze)

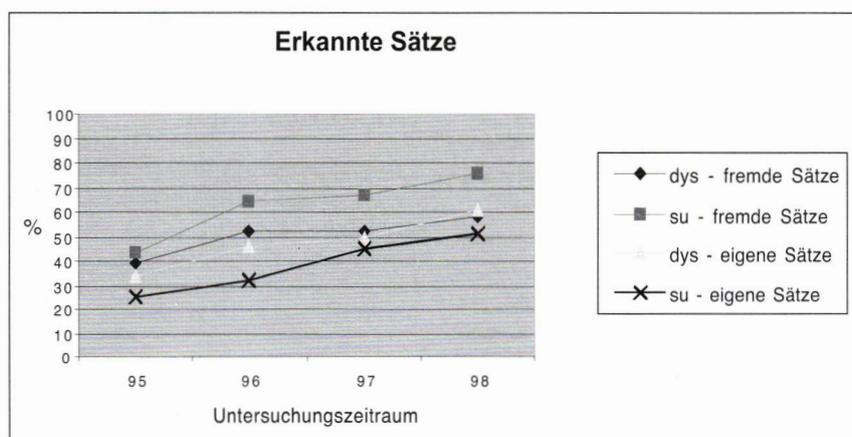


Abbildung 4: Vergleich der Erkennenshäufigkeit bei fremden und bei eigenen Sätzen (dys – dysgrammatisch sprechende Kinder; su – sprachunauffällige Kinder)

ständig gibt es gerade bei den dysgrammatisch sprechenden Kindern eher Sätze, bei denen sich die Fehler häufen. Ein typischer Fehler dieser Kinder war z.B. ein Satz wie: „Der Junge spielt mit das Mädchen ein Ball“. In beiden Gruppen sind Kasusfehler bei Artikeln zu finden, wie z.B. „Da spielt ein Mädchen mit die Junge Ball“. Noch häufiger findet man die Verwendung unpassender Präpositionen. Letzteres ist aber offenbar mehr dem Korpus, aus dem die Sätze gewonnen wurden, zuzuschreiben, da die meisten Fehler diesbezüglich in ein und demselben Satz

sowohl bei den dysgrammatisch sprechenden als auch bei den sprachunauffälligen Kindern gleichermaßen auftreten („Die Sonne scheint, wo/als es immer geregnet hatte“ – Nachsprechsatz aus dem HSET). Der prozentuale Anteil der verschiedenen Fehlerarten liegt bei den Sprachunauffälligen bei den falsch verwendeten Präpositionen am höchsten und dann beim falschen Kasus des Artikels. Bei den dysgrammatisch sprechenden Kindern sind die meisten Fehler Auslassungen („Spielen Ball fällt drüber“ oder „Die Tante kommt Besuch“ usw.). Als weitere Feh-

ler traten vor allem falsch verwendete Präpositionen und falsch flektierte Verben auf. Sätze, in denen Auslassungen vorkamen, wurden sowohl bei der Beurteilung der eigenen Sätze als auch bei der Beurteilung von fremden Sätzen gut erkannt. Diese Art, Fehler zu identifizieren, bereitete den Kindern weniger Schwierigkeiten, als andere Fehlergruppen.

#### 4.2 Korrekturen

Die Kinder wurden jeweils aufgefordert, den Fehler im Satz zu benennen und ihn zu korrigieren. Erstaunlich ist, dass es allen Kindern bei den eigenen Äußerungen noch schwerer fällt, Begründungen für ihre Urteile zu geben, als es bei der Beurteilung fremder Sätze der Fall war (Adler 2004). Dies um so mehr, je älter sie werden und verstärkt bei den sprachunauffälligen Kindern. Die sprachlichen und die metasprachlichen Fähigkeiten der Kinder, insbesondere der sprachunauffälligen, weisen ein Entwicklungsniveau auf, welches wesentlich höher ist, als die Begründungen und das Korrekturverhalten zeigen (siehe Abbildung 5).

Bei den Korrekturen der eigenen Sätze sind die dysgrammatisch sprechenden Kinder durchschnittlich erfolgreicher, als bei denen fremder Sätze, wohl auch, weil die zu korrigierenden Formulierungen eher ihren eigenen Intentionen entsprechen. Sprachunauffällige Kinder stellen den Satz vorwiegend richtig, während die Korrekturen der dysgrammatisch sprechenden Kinder häufig wiederum grammatische Fehler aufweisen.

#### 4.3 Der Zusammenhang dieser Fähigkeiten zu sprachlichen Fortschritten der Kinder

Zur Feststellung von Zusammenhängen der Fähigkeit, eigene Äußerungen beurteilen zu können, mit dem sprachlichen Entwicklungsstand bzw. den sprachlichen Fortschritten, wurden Korrelationen zu einzelnen Untertests des HSET überprüft. Dabei konnte festgestellt werden, dass es auf dem 5%-Niveau signifikante Korrelationen zu den Untertests „Bildung von Ablei-

tungsmorphemen“ (AM), „Korrektur semantisch inkonsistenter Sätze“ (KS) und „Satzbildung“ (SB) gab. Es besteht demzufolge ein Zusammenhang zwischen der Entwicklung morphologisch-syntaktischen Wissens und den Fähigkeiten, adäquate Selbstbeurteilungen bezüglich der Grammatikalität von Äußerungen treffen zu können.

Negative Korrelationen bestehen zu den Untertests „Imitation grammatischer Strukturformen“ (IS), „Verstehen grammatischer Strukturformen“ (VS), „Plural-Singular-Bildung“ (PS) und „Adjektivableitung“ (AD). Diese negativen Korrelationen lassen die Unausgewogenheit der sprachlichen Entwicklung dysgrammatisch sprechender Kinder deutlich werden und zeigen gleichzeitig, dass einzelne Prozesse und Ebenen unterschiedliche Anforderungen an die Kinder stellen und verschiedene sprachliche Leistungen beinhalten.

### 5. Interpretation

Obwohl jüngere Schulkinder durchaus zu kritischen Selbsteinschätzungen in der Lage sind (Adler 1991), stellt eine Einschätzung der eigenen sprachlichen Fähigkeiten ein besonderes Problem dar und erfordert hohe kognitive, volitive

und sprachanalytische Fähigkeiten.

Über Grammatikalitätsurteile bezüglich der eigenen Sprache gibt es nur vereinzelt Hinweise anhand von Selbstkorrekturen (Ramge 1973, Rogers 1978, Schöler, Illichmann 1987). Wilgermain (1991) geht dabei auf deren Zusammenhang zum metasprachlichen Wissen ein und sieht Selbstkorrekturen als einen wichtigen Indikator für die Entwicklung des metasprachlichen Bewusstseins an.

Dysgrammatisch sprechende Kinder greifen auf andere Voraussetzungen zurück, wenn sie ihre Sprache beurteilen sollen, als sprachunauffällige. Da sie in ihrem sprachlichen Umfeld immer wieder erleben, dass ihre Äußerungen mit Mängeln behaftet sind, akzeptieren sie möglicherweise auch eher, selbst Fehler gemacht zu haben. Darin könnte eine Ursache für die kritischere Betrachtung der eigenen Sprache und die genaueren Urteile als bei den sprachunauffälligen Kindern zu finden sein. Dabei fällt es den Kindern beim unmittelbaren Zusammentreffen von Produktion und Beurteilung (dazwischen lagen beim ersten Untersuchungszeitraum nur etwa 2 bis 3 Wochen) wesentlich schwerer, Selbsteinschätzungen bzw. Selbstkorrekturen vorzunehmen. Abwehrmechanismen zum Schutze des Selbstbildes könnten

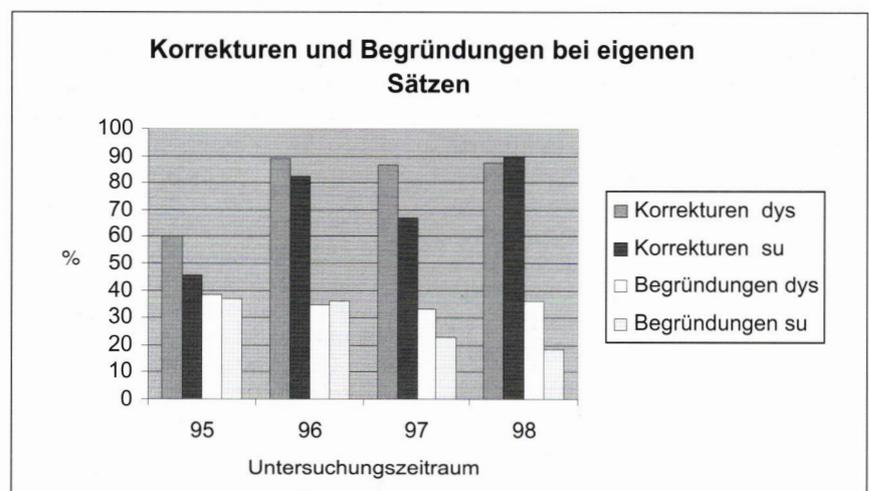


Abbildung 5: Häufigkeit der Korrekturen und Begründungen bei als unkorrekt erkannten eigenen Sätzen (dys – dysgrammatisch sprechende Kinder; su – sprachunauffällige Kinder)

hier vor allem bei den sprachunauffälligen Kindern wirken, da Kinder in diesem Alter prinzipiell durchaus zu adäquaten Selbsteinschätzungen in der Lage sind (Adler 1991). Die Ergebnisse in den folgenden Untersuchungszeiträumen stützen diese Aussage.

Im ersten Untersuchungszeitraum und verstärkt im zweiten wurden auch grammatisch wohlgeformte Sätze von den dysgrammatisch sprechenden Kindern als unkorrekt eingestuft, weil sie offenbar auf Grund ihrer Erfahrungen davon ausgingen, ohnehin mangelhaft zu sprechen und keine richtigen Sätze zu bilden. Begleitende Befragungen zum Selbstbild bezüglich der Sprache bestätigten eine solche Vermutung.

Ab dem zweiten Untersuchungszeitraum gestehen sich die Kinder nicht nur die Fehler eher ein, sie sind auch eher motiviert, sie zu korrigieren, denn das, was dort als „Fehler“ auftrat, waren Dinge, die sie produzierten, als sie noch „kleiner waren“. Mit dem gewachsenen Wissen und dem zeitlichen Abstand können sie nicht nur die Unkorrektheiten tatsächlich besser erkennen und korrigieren, es stellt auch keine Gefahr mehr für ihr aktuelles Selbstbild dar. Die höhere Rate der Selbstkorrekturen zeigt auch, dass die dysgrammatisch sprechenden Kinder auf Grund der Erfahrungen mit sich selbst und im Umfeld eher dazu bereit sind. Entsprechend ihren täglichen Erfahrungen an der Sprachheilschule wissen sie, dass ihre Sprache nicht immer wohlgeformt ist und dass dies korrigiert werden kann.

Die festgestellten Zusammenhänge zu einzelnen Untertests des HSET zeigen, dass bei den Kindern implizites sprachliches Wissen vorhanden sein muss, obwohl sich dies in ihren sprachlichen Produkten nicht im gleichen Maße widerspiegelt, da diese von den für dysgrammatisch sprechende Kinder typischen Fehlern gekennzeichnet sind. Es lässt gleichzeitig die Vermutung zu, dass bei den Kindern, die zu solchen Urteilen in der Lage sind, die Störung eher auf der Produktionsebene zu finden ist, was nicht ausschließt, dass die Störung auf einer Einschränkung der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses

beruht (Graichen 1986, 1990, Baddeley 1993, Gatherole / Baddeley 1993).

Bezeichnend erscheint auch der enge Zusammenhang zu den Fähigkeiten, semantisch inkonsistente Sätze erkennen zu können (Untertest des HSET). Einmal zeigt dies die enge Verflechtung von semantischen und syntaktischen Fähigkeiten und zum anderen wird hier die Befähigung zum analytischen Vorgehen, zur Beurteilung und Korrektur deutlich, die sich dann auch in den Grammatikalitätsurteilen niederschlägt.

Die Leistungen beim Nachsprechen (IS) zeigen nicht allein, dass dysgrammatisch sprechende Kinder Schwierigkeiten bei der korrekten Wiedergabe von Sätzen haben, sie bestärken ebenfalls den Schluss, dass bei den Kindern, die Grammatikalitätsurteile fällen können, die Probleme auf der Ebene der Produktion liegen. Da jene Kinder bessere Leistungen beim Beurteilen von Sätzen aufweisen, kann angenommen werden, dass sie sowohl in der Lage waren, den Satz in seiner Gänze zu erfassen und zu verstehen, als auch ihn über den gesamten Ausdruck hin (ganzheitliche Strategie – Grimm 1999) zu analysieren. Offenbar ist es bei diesen Kindern nicht vorrangig das Problem, sich den Satz zu merken, denn das müssen sie beim Fällen eines Grammatikalitätsurteils auch, sondern vielmehr den Satz korrekt zu produzieren. Am Beispiel des zu beurteilenden eigenen Satzes „Dann der Mann den Ball übergeben“ wird dies deutlich. Der Satz wird als unkorrekt identifiziert, als der Junge seinen Satz aber korrigieren sollte, veränderte er ihn in: „Der Mann gibt den Ball bei den Kinder“. In der Formulierung ist dennoch eine Weiterentwicklung bezüglich der Grammatik zu erkennen, ebenso wie in der vorangegangenen Aussage: „Der ist falsch, weil da was fehlt.“

Betrachtet man die Leistungen bezüglich des Sprachverstehens, dann scheinen sie im Widerspruch zu den guten Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung zu stehen. In der Testsituation sind entsprechende Handlungen auszuführen. Dies verlangt ein Verständnis über die Satzanalyse hinaus bis hin zur Umsetzung in eine Handlung. Für ein Grammatikalitätsurteil ist eher eine strukturelle Oberflächenanalyse notwendig. Das Kind beschränkt sich auf linguistische Fakten und handelt stets auf der Sprachebene.

Auf Grund der vorliegenden Studie lassen sich Tendenzen feststellen, dass Kinder, die zu selbsteinschätzenden Grammatikalitätsurteilen in der Lage sind, auch im morpho-syntaktischen Bereich Entwicklungsfortschritte vollziehen. Unausgewogenheiten in der sprachlichen Entwicklung sind bei ihnen dennoch zu verzeichnen und betreffen spezielle morphologische Erscheinungen, was genauer zu untersuchen wäre.

Die Zusammenhänge zwischen Beurteilerfähigkeiten bzw. Selbsteinschätzungen und sprachlichen Fortschritten bedürfen einer noch dezidierten Untersuchung.

#### Literatur

- Adler, Y. (1991): Zur Entwicklung von Selbsteinschätzungsprozessen bei Schülern der Klassenstufen 1 bis 3, untersucht an Lernhandlungen bei Hausaufgaben. Dissertation an der Pädagogischen Fakultät der Pädagogischen Hochschule Erfurt/Mühlhausen.
- Adler, Y. (2004): Grammatikalitätsurteile dysgrammatisch sprechender Kinder. Die Entwicklung der Fähigkeiten dysgrammatisch sprechender Kinder, Äußerungen bezüglich der Grammatikalität beurteilen zu können. Längsschnittstudie. Berlin: Logos Verlag. In Vorbereitung.
- Baddeley, A. D. (1993): Working memory or working attention? In: Baddeley, A., Weiskrantz, L.: Attention: Selection, Awareness, and Control. Clarendon Press Oxford.
- Baldering, D. (1992): Selbstkonzepte von Kindern im Grundschulalter. Frankfurt Berlin/Bern/New/York/Paris/Wien: Peter Lang Verlag.
- Dalbert, C., Schöler, H. (1989): Wissen dysgrammatisch sprechende Kinder mehr als sie können? I. Über die Unabhängigkeit des metasprachlichen vom primärsprachlichen Wissen. Arbeitsberichte aus der Forschungsprojekt „Dysgrammatismus“ Bericht Nr. 7, Pädagogische Hochschule Heidelberg.

- Franz, S. (1982): Die Entwicklung der Selbsteinschätzung bei Schülern. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Gathercole, S.E., Baddeley, A.D. (1993): Working memory and language. Hove: LEA.
- Graichen, J. (1990): Störungen von Gedächtnisprozessen bei Sprachbehinderungen aus neuropsychologischer Sicht. In: *Frühwirth, Meixner* (Hrsg.): Sprache und Lernen – Lernen und Sprache (28-42). Wien: Verlag Jugend und Volk.
- Graichen, J. (1986): Zentrale Bedingungen von Sprachentwicklungsstörungen. Die Sprachheilarbeit 31/2, 60-74.
- Grimm, H. (1999): Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Kon, I. S. (1971): Soziologie der Persönlichkeit. Berlin: Akademie-Verlag.
- Krause, Ch. (1986): Die Genese des Selbstbildes im Kindes und Jugendalter. Greifswald, Ernst-Moritz-Arndt-Universität, Diss. B.
- Mummendey, H.-D. (1976): Untersuchungen zur Differenziertheit des generellen und spezifischen Selbstbildes. In: Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie. Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie Nr. 22.
- Mummendey, H.-D. (1988): Veränderung von Selbstkonzepten. In: *Mummendey* (Hrsg.), H.-D. Verhalten und Einstellung. Berlin/Heidelberg/New York, 73-99.
- Opwis, K., Gold, A., Gruber, H., Schneider, W. (1990): Zum Einfluß von Expertise auf Gedächtnisleistungen sowie deren Selbsteinschätzung bei Kindern und Erwachsenen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. Bd. XXII, Heft 3 207-224.
- Oláh, Annegret E. (1998): Neurolinguistische Aspekte der dysgrammatischen Sprachstörung bei Kindern. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Pekrun, E. (1987): Die Entwicklung leistungsbezogener Identität bei Schülern. In: *Frey/Hauser* (Hrsg.): Identität. Stuttgart 3-27
- Ramge, H. (1973): Spontane Selbstkorrekturen im Sprechen von Schulanfängern. In: *Diskussion Deutsch 4/1973*, 165-190.
- Ramge, H. (1993): Spracherwerb. Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes. Tübingen: Niemeyer.
- Rogers, S. (1978): Self-Initiated Corrections in the Speech of Infant-School Children. *Journal of Child Language*, 5, 365-371.
- Schöler, H., Dalbert, C., Kany, W., Schüle, H. (1990): Kindlicher Dysgrammatismus: Erwerbs- oder Verarbeitungsstörung? Rezeptions- oder Produktionsstörung? Arbeitsberichte aus der Forschungsprojekt „Dysgrammatismus“ Bericht Nr. 11, Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Schöler, H., Illichmann, E. (1987): Selbstkorrekturen bei Erzählungen: Ein Vergleich zwischen sprachauffälligen und sprachbehinderten Kindern. *Heilpädagogische Forschung Band XIII, Heft 2*, 98-102.
- Vetter-Tesch, M. (1981): Ich- Entwicklung und kognitive Komplexität. Frankfurt/M.: Fischer-Verlag.
- van Kleeck, A. (1984): Metalinguistic skills: Cutting across Spoken and Written Language and Problem-Solving Abilities. In: *Wallach, Buttler* (Eds.): Language Learning Disabilities in School-Age Children. 128-154.
- Weber, Ch., Friederici, A. D. (2002): Neurophysiologische Aspekte der Sprachverarbeitung – Perspektiven für die Sprachpathologie. *Die Sprachheilarbeit Jg. 47 (4)*, 156-164.
- Wehr, S. (2001): Was wissen Kinder über Sprache? Bern/Stuttgart/Berlin.
- Wilgermain, J. (1991): Metasprachliches Bewußtsein. Rimpar: edition freisleben.
- Zollinger, B. (1991): Spracherwerbsstörungen. Bern/Stuttgart.

---

#### **Anschrift der Verfasserin:**

Dr. Yvonne Adler  
Wiss. Mitarbeiterin im Bereich Sprachbehindertenpädagogik  
Universität Leipzig  
Erziehungswissenschaftliche Fakultät  
Institut für Förderpädagogik  
Sprachbehindertenpädagogik  
Marschnerstr. 29-31  
04109 Leipzig



Christian Harnischmacher, Siegen; Martina Pälchen, Gummersbach

## Geister, Geister ...

Sprachtherapeutische Perspektiven beim Theaterspiel  
am Beispiel eines Projekts in der Primarstufe

### Zusammenfassung

Der Erfahrungsbericht beschreibt die Umsetzung sprachtherapeutischer Ziele im Rahmen eines Theaterprojekts. Theaterspielen bietet eine Möglichkeit zur Intensivierung des therapieorientierten Unterrichtens. Voraussetzung dafür bildet allerdings nicht das Theaterspielen selbst, sondern dessen Verknüpfung mit sprachtherapeutischer Zielsetzung und einem relativ authentischen Lernmilieu, das die Schüler herausfordert.

Im Unterschied zu anderen Schulformen resultieren unsere Lernangebote der Sonderschulen für Sprachbehinderte bekanntlich nicht nur aus allgemeinen und sonderpädagogischen Zielbereichen, sondern insbesondere aus sprachtherapeutischen Förderzielen. Diesen substantiellen Unterschied in die Tat umzusetzen, wird immer schwieriger. Inge Holler-Zittlau und Meike Gück (2001) stellen aufgrund ihrer Studie fest: „Die Sprachheilschule hat in der Praxis die ‘Dualismusproblematik’ bis heute nicht lösen können. Unter Berücksichtigung der deutlichen Zunahme von Erziehungsaufgaben kann inzwischen sogar von einer zunehmend zu bearbeitenden ‘Triasproblematik’ gesprochen werden“ (ebd., 21). In der Trias von Erziehung – Unterricht – Sprachtherapie ist die Zeit für additive Therapien häufig knapp bemessen und irgendwo zwischen Konfliktbewältigung, Streitschlichtung, Regelschulanforderungen oder Vergleichsarbeiten usw. bleibt unseres Erachtens zu viel von dem auf der Strecke, was wir mit dem Zauberwort „therapieorientierter Unterricht“ eigentlich leisten wollen.

Aus einer gewissen Unzufriedenheit mit dieser Problemlage heraus haben wir nach geeigneten Rahmenbedingungen gesucht, die stärker als bisher eine In-

tegration von sprachtherapeutischen Anteilen in den Unterricht ermöglichen.

Einen solchen Rahmen kann das Theaterspielen bieten. Dabei bezieht sich unser Vorschlag weniger auf Adaptationen von theaterpädagogischen Konzepten (z. B. Jeux Dramatiques) im Rahmen der additiven Therapiesituationen (Meesters 1997, Jung 2004), sondern auf Theaterprojekte. Diese ermöglichen eine enge Vernetzung von fächerübergreifendem Unterricht, Sprachtherapie und Lernen in lebensbedeutsamen Situationen. Das „situiertere Lernen“ (Lave / Wenger 1999) versucht, Situationen des lebenspraktischen „Ernstfalls“ in das schulische Lernen zu integrieren. Aufgrund unserer Erfahrungen mit zahlreichen Projekten und kleineren Vorhaben in dieser Art können wir die Beobachtungen von Elisabeth Auernheimer (1994) bestätigen, dass Theaterspielen die unterschiedlichsten Ziele impliziert und sich sehr wohl positiv im Sozialverhalten, also der Selbst- und Fremdwahrnehmung, in der Entwicklung handlungsorientierter Problemlösestrategien, dem Ausdrucksverhalten und vielem mehr niederschlagen kann. Kurz gesagt, Theaterspielen ist ein Zugang zu einer möglichst ganzheitlichen Förderung. Allerdings haben wir auch festgestellt, dass Theaterspie-

len nicht bereits durch den meist erhöhten Sprachanteil eine therapeutische Intervention darstellt. Vielmehr bedarf es dazu dezidiert Zielvorgaben. In unserem Erfahrungsbericht wollen wir zeigen, dass das Theaterspielen als Unterrichtsgeschehen, obwohl oder gerade weil es eine äußerst freudige Angelegenheit ist, auch den sprachtherapeutischen „Ernstfall“ bedeuten kann. Interpretiert man den Projektverlauf als eine komplexe übergreifende Handlung (bestehend aus unzähligen einfacheren Teilhandlungen), dann lassen sich die einzelnen (Handlungs-) Phasen des Projekts strukturieren nach Zielsetzung, Planung, Erprobung und Durchführung, denen sich aus pädagogischer Sicht eine Evaluation anschließt (vgl. ausführlicher Harnischmacher 1998).

### 1. Zielsetzungsphase

Im Schuljahr 2002/2003 führten wir mit 13 Schülerinnen und Schülern einer ersten Klasse der Lindenschule (SfSB) in Siegen ein Halbjahresprojekt durch. Den Projektbegriff schränken wir ein auf langfristige Vorhaben mit stark fächerübergreifendem Anteil, öffentlicher Präsentation und möglichst hoher Schülermitbestimmung. Günstige Rahmenbedingungen ergaben sich durch unser

Stundenkontingent an Teamunterricht und die Finanzierung mit „hauseigenen“ Mitteln (Förderverein, Requisitenfundus aus vorherigen GÖS-Projekten, schulinternes Tonstudio usw.). Da sich das Theaterspielen auf eine große Bandbreite von Zielbereichen erstrecken kann, haben wir von Anfang an versucht, die Vorhaben / Projekte durch Zielschwerpunkte in Folge aufzubauen. Im Hinblick auf den Förderbedarf waren die Zielbereiche des vorangegangenen Projekts gewichtet nach einer Förderung der Psychomotorik / Koordination (u. a. Tanzen), Sozialverhalten (Kooperation) und Sprache (pragmatische Ebene). Um Kontinuität zu gewährleisten, haben wir für unser aktuelles Projekt nicht alle Zielbereiche revidiert, sondern eine Umgewichtung vorgenommen. Die Gewichtung ergab sich aus den Förderschwerpunkten der Klasse, wobei für einen großen Teil der Schüler die Stimmbildung relevant war (Gruppenziel), während uns lediglich bei zwei Schülerinnen eine erhöhte Förderung der Kooperation und des Selbstvertrauens notwendig erschien. Dadurch kam mit der Stimme (Prosodie) ein „neuer“ Zielbereich hinzu. Der Schwerpunkt der Zielbereiche des aktuellen Projekts lag eindeutig auf der Förderung der Sprache (pragmatische Ebene, Sprechfreude, Artikulation, Satzbildung) und Stimme (Tonhöhenproduktion / Stimmumfang, Dynamik, Ausdruck) als Teil der verbalen Kommunikation.

## 2. Planungsphase

In der Darstellung der vorbereitenden Maßnahmen konzentrieren wir uns auf die Zielbereiche Sprache und Stimme / Prosodie. Zur Sprachförderung erstellen wir für eine spätere szenische Umsetzung eine Rahmenhandlung zum Thema „Gespenster“. Das Thema ist in dieser Altersklasse erfahrungsgemäß sehr beliebt und O. Preußlers Geschichte vom kleinen Gespenst fand zuvor bei den Schülern bereits großen Anklang. Unsere Geschichte handelt von zwei Geschwistern: *Tom und Tina verschlafen und verpassen den Bus zur Schule. Sie fahren mit dem nächsten Bus und*

*steigen bei einem schulähnlichen Gebäude aus. Sie erkunden das fremde und unheimliche Gebäude, das sich als Gespensterschule entpuppt. Dort machen sie die Bekanntschaft mit einer Gespensterklasse und lernen spuken. Nach der Heimkehr am Abend erschrecken sie als „Gespenster“ ihre Eltern.* Wichtig war uns hier, dass die Geschichte für jeden Schüler Spielanlässe zur szenischen Umsetzung bietet. Diesem sehr grob gehaltenen Handlungsgerüst fehlten sowohl die Dialoge als auch Hinweise auf Gefühlsregungen der Handelnden. Dadurch entstand viel Raum zur weiteren Ausgestaltung durch Schülerideen. Zum „Füllen“ der Freistellen wollten wir entsprechende Sprech- und Schreibenanlässe im Lernbereich Sprache bereitstellen.

Im Zielbereich Stimme / Prosodie planten wir eine enge Verbindung zwischen Sprache und Musik durch Einbeziehung folgender Elemente:

- Atemübungen zur Vertiefung der Atmung („Zwerchfellatmung“) und spätere Kombination mit bestimmten Lauten und Lautverbindungen bei der Ausatmung.
- Erfinden von „Gespensterstimmen“ als Experimentieren mit Lauten und Lautverbindungen durch Variieren von Dynamik, Rhythmus, Dauer und Tonhöhe.
- Sprechgesang (musikalische Gestaltung von Sprache) und Gesang verbunden mit Übungen zur Rhyth-

musfähigkeit und Stimmproduktion sowie auditiven Wahrnehmungsübungen.

Zu Letzterem komponierten wir ein Gespensterlied. Der Liedtext basiert auf Inhalten, die von den Schülern zusammengestellt wurden (s. u.). Für den Gespenstersong war eine längere Einleitung aus mehrstimmigen a capella gesungenen Rhythmen und Vokalisieren geplant. Anregungen für eine solche Verbindung der Sprech- und Singmelodik liefert der Musikunterricht (Brünge 1998) und die Ästhetische Phonetik (Heike 1998). In einem weiteren Schritt sollte das Lied und später auch das gesamte Stück in einer Hörspielversion auf CD aufgenommen werden. Wir haben gemerkt, dass die Anforderungen in der Aufnahmesituation beim PC-Recording (Erstellen von Audioaufnahmen mittels Sequenzerprogrammen) den Schülern leichter fallen, wenn zuvor Übungen mit einem Kassettenrekorder durchgeführt werden. Mit einem Doppeltapedeck ist es relativ einfach, auch mehrstimmige Vokalimprovisationen von Kassette zu Kassette aufzunehmen und zu entwickeln.

Ein wesentliches Problem für unsere Schüler ergab sich durch die Anforderungen mancher Lieder an die Tonhöhe und den Stimmumfang (Adelmann 1999). Unter dem Förderaspekt der Prosodie planten wir ein „maßgeschneidertes“ Stück für unsere Klasse. Um die bisherigen Beobachtungen

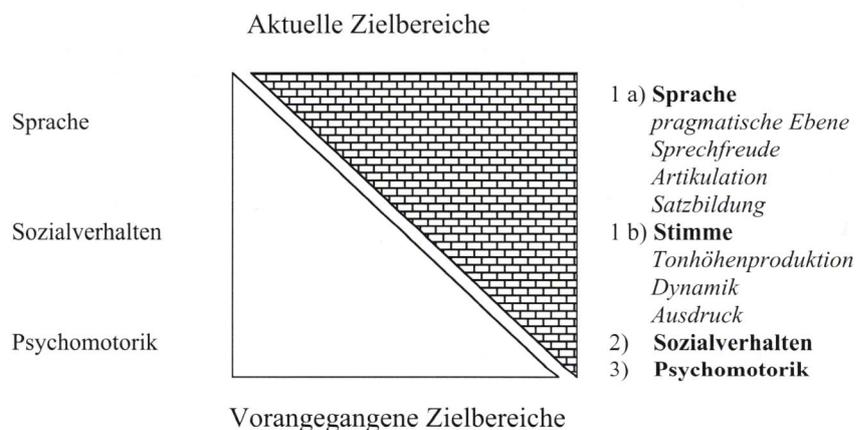


Abb 1: Gewichtung der Zielbereiche des vorangegangenen im Vergleich zum beschriebenen Theaterprojekt

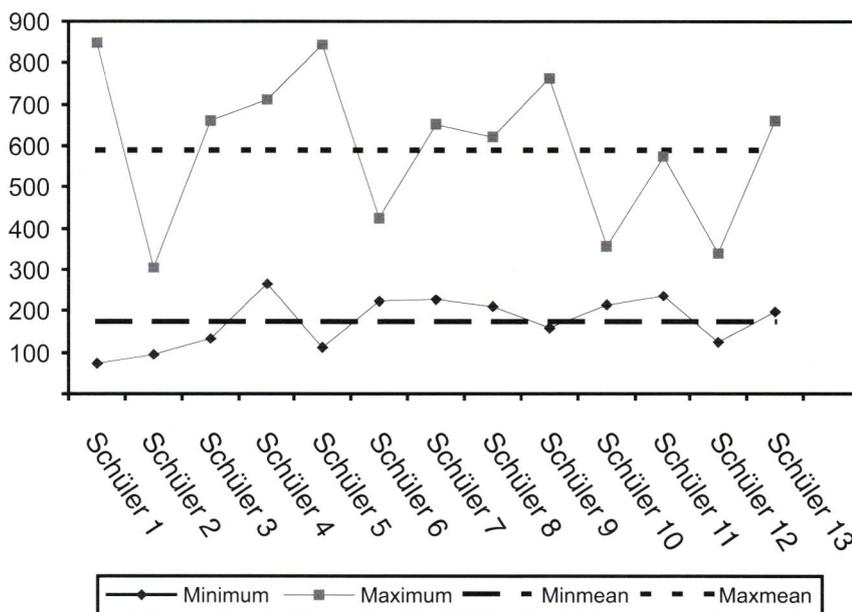


Abb. 2: Minimale und maximale Tonhöhenproduktion (in Hertz)

zum Förderbedarf in diesem Zielbereich noch differenzierter zu fassen, ermittelten wir in einer diagnostischen Phase eine Reihe von Orientierungswerten zum Stimmumfang und der Sprechdynamik mit dem PC-Programm Sprechspiegel III bei jedem Schüler und verglichen die Werte mit dem Klassendurchschnitt.

Der Stimmumfang fiel erwartungsgemäß recht unterschiedlich aus. In der Zusammenfassung der Klassenwerte signalisieren vor allem die Schüler 2, 6, 10 und 12 einen stark eingeschränkten Umfang in der Tonhöhenproduktion (vgl. Abb. 2). Die Mittelwerte der höchsten und tiefsten Stimmproduktionen (Minmean, Maxmean) interpretierten wir als einen Hinweis zur Gestaltung der Liedmelodie. Im vorliegenden Fall gestalteten wir eine Melodie, die größere Tonsprünge vermeidet, den Tonraum zwischen  $c'$  und  $c''$  nicht überschreitet und sich um das tonale Zentrum  $g'$  bewegt.

Grundsätzlich hätten die Zielbereiche auch zu einer anderen methodischen Umsetzung führen können, doch im Sinne des situierten Lernens planten wir mit dem Theaterspielen ein Lernangebot, das in vielfältiger Weise möglichst authentische Anforderungen impliziert.

Entsprechend sollten die Schüler den Text vor Publikum sprechen, eine CD „produzieren“ und außerdem lernen, sich in verschiedenen Darstellungsformen zu orientieren. Die Rahmenhandlung des Stücks legte dazu die Umsetzung in einer Kombination von drei verschiedenen Bühnenaufbauten (Sprechtheater, Schattenspiel und Schwarzlichttheater) nahe. Der aktive Anteil der Schüler war in der methodischen Planung aufgrund des Erfahrungsstands (1. Schuljahr) noch vergleichsweise gering. Theaterprojekte sind jedoch bekanntlich „Selbstläufer“ und wir bauten darauf, dass sich die Schülervorschläge zur Umsetzung der eingangs präsentierten Geschichte auf das Theaterspielen beziehen würden. Erfreulicherweise taten uns einige Schüler den Gefallen, was auch von dem Rest der Klasse begrüßt wurde.

### 3. Erprobungsphase

Ende Februar 2003 sollten die Kinder in einer ersten Projektstunde mit der Rahmenhandlung bekannt gemacht werden und die „Leerstellen“ mit ihren Ideen füllen. Nach einer ersten Gesamtdarstellung der Rahmenhandlung wurde die Handlung ein zweites

Mal erzählt und Impulse für Schüleräußerungen gegeben. Beispielsweise wurden folgende Leitfragen zu den Schlüsselszenen gestellt:

- Was sagen Tom und Tina, als sie merken, dass sie verschlafen haben? Wie fühlen sie sich, als sie merken, dass sie verschlafen haben?
- Was sagen / machen Tom und Tina, als sie merken, dass sie falsch ausgestiegen sind?
- Was sagen Tom und Tina in der Gespensterklasse?

Um alle spontanen Äußerungen unbewertet sammeln zu können, stellten wir Kassettenrekorder und Mikrofon bereit. Diese Medien waren den Kindern bereits aus dem vergangenen Projekt vertraut, dienten aber zugleich der Vorbereitung auf den „Ernstfall“, also die CD-Produktion im Tonstudio unserer Schule. Die Kinder zeigten keine Scheu, ins Mikrofon zu sprechen und bombardierten uns regelrecht mit ihren Ideen. Anschließend wurden diese transkribiert und mit den Textteilen das Stück vervollständigt. Die Tonaufnahmen wurden außerdem zu diagnostischen Zwecken ausgewertet. Die Äußerungen der beiden Protagonisten zu Schlüsselszenen schrieben die Schüler in Sprechblasen und trugen so zur Entwicklung der Rollendialoge bei. Ein weiterer Schreib Anlass bestand darin, den Satz „Gespenster können ...“ zu ergänzen. Die im Rahmen dieser Wortschatzübung gesammelten Verben lieferten das Material für den Text des „Geistersongs“.

Auf der Basis der Rahmenhandlung und der mündlichen und schriftlichen Schüleräußerungen erstellten wir ein „Drehbuch“. Aufgrund unserer therapeutischen Zielsetzungen erfolgte die Verteilung der Rollen nicht nur nach Lust und Laune (Wer möchte gerne ...?), sondern unter Berücksichtigung der Möglichkeiten und Fähigkeiten der Schüler (Zone der nächsten Entwicklung). Dabei leiteten uns u. a. folgende Fragestellungen:

- Über welche Merkfähigkeit verfügt das Kind?
- Kann die Übernahme einer Rolle als positive Verstärkung dienen?

- Über welche Möglichkeiten verfügt das Kind, mit dem Publikum in Kontakt zu treten?

Zur ersten Annäherung an das „Drehbuch“ haben wir die Szenen mit verteilten Rollen gelesen.

Dann folgte eine Phase intensiven Auswendiglernens der eigenen Rolle unter Einbeziehung der Eltern bei den Hausaufgaben und den Therapie- und Unterrichtsstunden in der Schule. Charakteristisch für die Arbeit in dieser Phase des Projektes war

- das Auswendigsprechen der eigenen Rolle und anschließende Abhören der Kassettenaufnahme als Rückmeldung an den Sprecher und die Hinführung zu einer selbstkritischen Haltung
- das Erproben einzelner Szenen
- regelmäßige Reflexionsphasen im Anschluss an das Proben einzelner Szenen, bei Bedarf auch im Verlauf der Proben. Um konstruktive Kritik anzubahnen, stand bei der Rückmeldung der Schüler an ihre Mitschüler am Anfang stets die Leitfrage: „Was ist gut gelungen?“. Erst daran schlossen sich Verbesserungsvorschläge an.
- die Erprobung einzelner Sequenzen und Rollen mit der Gesamtgruppe, das Sammeln von Vorschlägen und Ideen, wie ein Sprecher / Schauspieler seiner Rolle stimmlich, mimisch und gestisch Ausdruck verleihen kann, das gegenseitige Vorspielen, Kontrollieren und Kritisieren, das die Entwicklung des Theaterstücks vorangetrieben hat.

Durch das wiederholte Erproben und das wechselseitige Beobachten und Reflektieren wurden die Kinder dahin geführt, eigene und fremde Stärken und Schwächen, insbesondere sprachlicher Art, wahrzunehmen und zu beschreiben, um schließlich damit umgehen zu lernen. Gleichzeitig haben sich die Kinder gegenseitig Hilfen und Anregungen gegeben und konkrete Verbesserungsvorschläge angeboten, wodurch das Gesprächs- und Lernklima in der Klasse nachhaltig gewonnen hat. Die beschriebene Vorgehensweise bezog sich nicht nur auf die Arbeit an den Sprechrollen,

also das eigentliche „Theater spielen“, sondern ebenso auf die Darstellungsformen Schattenspiel, Schwarzlichttheater und Tanz, die im Rahmen des Stücks ebenfalls Anwendung fanden.

Gespenster können ... „fliegen“, „spuken“, „heulen“, „Angst machen ... uuuuu!“. Soweit einige Beispiele aus den selbstständigen Verschriftungen der Kinder. Ein guter Anknüpfungspunkt, im Sinne einer Stimmimprovisation selbst einmal „Gespensterstimmen“ zu machen. Das Spielen und Experimentieren mit Stimme, Lauten und Silben verknüpften wir mit der Visualisierung verschiedener Klangarten im Sinne einer Pränotation. Wir vereinbarten Zeichen für Dauer (lang, kurz), Tonhöhe (hoch, tief) und Dynamik (laut, leise), für Gleichzeitiges und Aufeinanderfolgendes. Wir stellten den Kindern die offene Aufgabe, „Gespensterflüge“ zu zeichnen und diese anschließend „hörbar“ zu machen. An dieser Stelle bot sich die Möglichkeit, Unterricht und Sprachtherapie eng zu verzahnen, indem durch Vorgabe von Lauten / Silben gezielt die in der Sprachtherapie angebahnten Laute geübt und gefestigt wurden.

Den Sprechgesang haben wir durch Übungen zur rhythmischen Differenzierung vorbereitet. Anhand der graphischen Notation wurden länger werdende Rhythmen vor- und nachgeklatscht und schließlich der Text in dem entsprechenden Rhythmus vor- und nachgesprochen. Erst bei ausreichender Sicherheit in diesem Bereich kam die Melodie (Vor- und Nachsingen) hinzu. Entspannungs- und bewegungsunterstützte Atemübungen bereiteten in der Regel das Singen vor.

## 4. Durchführungsphase

Wenn die Schüler zunehmend an Sicherheit gewinnen und merken, was in ihnen steckt, befinden sie sich auf dem Weg vom „Gelingen“ (Erprobungsphase) zum „Können“ (Durchführungsphase). Es geht also um die Festigung des zuvor Erprobten. Wie können wir die Schüler auf diesem Weg unterstützen? Uns war es wichtig, die Schüler als „richtige Schauspieler“ ernst zu neh-

men und sie anzuspornen. Wir haben ihnen erklärt, dass auch „echte“ Theaterschauspieler in zahlreichen Proben an ihren Rollen feilen und der Regisseur immer wieder konstruktive Kritik einbringt. Wie oben bereits geschildert, haben wir die Rolle des Regisseurs während der Reflexionen überwiegend in Schülerhand gelegt.

Auf schwierige Stellen sollte man erfahrungsgemäß mehr Übungszeit verwenden. So haben wir Szenen mit besonderem Anforderungscharakter an den Anfang der Proben gestellt und häufiger geprobt. Gerade bei der intensiven Arbeit an schwierigen Szenen bewährte sich das wechselseitige Proben und Reflektieren. Zum Beispiel setzten sich die eigentlichen Schauspieler ins Publikum und ließen stattdessen andere Kinder ihre Rolle spielen. Dadurch ergab sich die Möglichkeit, durch Fremdbeobachtung zu lernen.

Kurz vor den eigentlichen Aufführungen am Schuljahresende bewährten sich die „Generalproben“ vor Publikum – in diesem Fall waren es eine dritte und eine vierte Klasse unserer Schule. Trotz der gewonnenen Sicherheit machte einigen das „Lampenfieber“ doch sehr zu schaffen. Die Kritiker lobten im Anschluss an das Stück, hielten aber auch mit der Kritik nicht hinter dem Berg. „Eigentlich hast du viel zu schnell gesprochen“, teilten sie etwa dem Erzähler mit. Daraufhin legten wir im Rahmen einer Therapiestunde noch einmal eine „Übungsschleife“ ein. Unser Erzähler sprach seine Rolle noch einmal auf Band, die Lehrerin übernahm dabei die anderen Rollen. Nach dem Abhören der Kassette fand der Erzähler selbst die „Schwachstellen“. In diesem Fall gab die Lehrerin Modellbeispiele und unser Erzähler probierte so lange, bis er mit dem Ergebnis im Hinblick auf Sprechgeschwindigkeit, Deutlichkeit, Artikulation und Betonung zufrieden war. Um es vorweg zu sagen: Bei den folgenden Aufführungen wuchs er über sich hinaus.

Parallel zu den Theaterproben übten wir regelmäßig den Geistersong, zunächst unterstützt durch eine selbst erstellte CD mit Hilfsstimme. Variationen ergaben

sich durch das Singen in der Gesamtgruppe und die Übernahme einzelner Strophen bzw. des Refrains durch bestimmte Schülergruppen. Später wurde das Lied mit dem Schülergesang als Playback für die Tanzszenen aufgenommen. Durch das Abspielen des Liedes vom Tonträger konnten sich die Schüler ganz auf das Erfinden und Proben eines „Gespenstertanzes“ konzentrieren, den wir gemäß unserer Zielschwerpunkte erst nach den Schattenspiel und Schwarzlicht-Szenen erarbeitet haben. Den Abschluss bildete die Aufnahme des Theaterstücks einschließlich der Geräusche als Hörspiel. Wir konnten auch hier beobachten, dass eine Aufnahme im Tonstudio als besondere Situation einen höheren Anforderungscharakter impliziert als Aufnahmen mit dem Kassettenrekorder. Als „bleibende Erinnerung“ nach Abschluss der Aufführungen erhielt jedes Kind eine CD unseres Stücks „Geister, Geister ...“

## 5. Evaluationsphase

Eine intensive Durchführungsphase erhöht die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Verlaufs der Schüleraufführungen. Nach mehreren Aufführungen lässt sich schließlich ein „Sättigungseffekt“ beobachten: Alles ist gut gelaufen, wozu also noch darüber reden? Abschließende Reflexionen sind jedoch notwendig, um die Schüler zur intensiveren Mitarbeit (Zielwahl, Planung usw.) bei künftigen Vorhaben zu befähigen. Allerdings bekommen aus besagten Gründen solche abschließenden Gespräche ohne einen authentischen Anlass schnell einen artifiziellen Charakter und führen im „Zer-Reden“ zum gegenteiligen Effekt. Wir machten unseren Schülern an dieser Stelle den Vorschlag, einen Artikel für eine heimische Tageszeitung zu schreiben. Berichte dieser Art sind den Schülern bekannt, doch die Aussicht, daran mitzuwirken, beförderte die abschließende Reflexion zu einer Notwendigkeit. Hilfreich waren dabei die zahlreichen Fotos, die verschiedene Stadien des Projekts dokumentierten. Integriert in ein Tafelbild konnten wir damit die Entwicklung des Projekts gemeinsam

nachvollziehen. Empfehlenswert sind dafür auch von Schülern geführte Projektstagebücher.

Was habe ich dazu gelernt? Wir erwarteten bei der Beantwortung dieser Frage von den Schülern keine „tieferen“ Einsichten, sondern wollten eine Reflexionshaltung anregen, die in künftigen Vorhaben die Schülermitbeteiligung in der Planungsphase begünstigen kann. Neben eher einsilbigen Antworten brachten einige Schüler auch eine relativ hohe Selbstwahrnehmung durch die Beschreibung persönlich bedeutsamer Lernsituationen zum Ausdruck, wie zum Beispiel „Rücksicht nehmen“. Methodenkritisch müssen wir einlenken, dass die schriftsprachliche Beantwortung der Frage zu hoch angesetzt war. Einfachere Ausdrucksmittel (malen oder gegenseitige Interviews) hätten die ohnehin anspruchsvolle Aufgabenstellung erleichtert.

Bilanzierend können wir unser eigentliches Ziel einer stärkeren Integration sprachtherapeutischer Ziele in das Theaterspiel aufgrund der Erfahrungen mit diesem Projekt weitgehend bestätigen. Wir konnten bei einzelnen Schülern feststellen, dass „Theaterspielen“ hilfreich sein kann, angebahnte Laute zu festigen, da es sich um ein sehr bewusstes Sprechen handelt. Dabei ist es von Vorteil, dass die Wiederholung in der Natur des Theaterspielens liegt und nicht künstlich evoziert wird. Ob und inwieweit allerdings ein Transfer auf die Spontansprache in Aussicht gestellt werden kann, wagen wir mangels empirischer Überprüfung nicht zu behaupten. Beobachten konnten wir allerdings, dass Schüler, die in der Spontansprache in alte Sprechmuster verfielen, durch das Erinnern an das Theaterspiel selbst zu einer Korrektur im Hinblick auf Sprechgeschwindigkeit, Deutlichkeit der Artikulation und Lautbildung fanden. Rückblickend steht das Projekt für einen sehr arbeitsintensiven Lernweg, für dessen Begleitung sich unseres Erachtens vor allem die Zusammenarbeit im Team empfiehlt. Am Ende dieses Wegs beobachteten wir Schüler, die sich und anderen gezeigt haben, was sie im „Ernstfall“ alles können. An ih-

rer Freude darüber konnten wir teilhaben. Eine allemal lohnende Erfahrung.

### Literatur:

- Adelmann, W.* (1999): Geeignete Tonlagen und Umfänge für das Singen von Liedern in Vorschulklassen. Überlegungen aufgrund von Stimmanalysen, Untersuchungen von Tonträgern und Liederbüchern sowie der Arbeit mit Vorschulkindern im Schuljahr 1996/97. Hamburg: Kovac.
- Auernheimer, E.* (1994): „Erst hatte ich so Angst, und dann war es ganz toll!“ – Ein Theaterprojekt im 2. Schuljahr einer Sprachheilschule. Die Sprachheilarbeit 39, 5, 318-323.
- Brünger, P.* (1998): Aus Sprache wird Musik. Artikulations- und Klangspiele mit der Stimme. Praxis Grundschule 1, 23-26.
- Harnischmacher, C.* (1998): Was macht den Fehler zum Problem? Eine Theorie der Bewältigung von Handlungshindernissen des Übens. In: *Gembris, H., Kraemer, R.-D., Maas, G.* (Hrsg.): Üben in musikalischer Praxis und Forschung (168-207). Augsburg: Wißner.
- Heike, G.* (1998): Ästhetische Phonetik als Wissenschaft von der ästhetischen Kommunikation in Sprache und Sprachmusik. In: *Biege, A. und Bose, I.* (Hrsg.): Theorie und Empirie der Sprechwissenschaft (65-74). Hanau: W. Dausien.
- Holler-Zittlau, I. / Gück, M.* (2001): Zum Verhältnis von Unterricht, sprachheilpädagogischer Förderung und Erziehung in der Sprachheilschule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Die Sprachheilarbeit 46, 1, 14-23.
- Jung, B.* (2004): Sprachheiljeux – Der schüchterne Drache faucht. Die Sprachheilarbeit 4, 164-174.
- Lave, J., Wenger, E.* (1999): Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: University Press.
- Meesters, C.* (1997): Theaterspielen als unterstützende Methode der Sprachtherapie. Unveröffentlichte Staatsarbeit, Universität Dortmund.

### Anschriften der Verfasser:

Dr. Christian Harnischmacher  
Schießbergstr. 100  
57078 Siegen  
c.harnischmacher@t-online.de

Martina Pälchen  
Kastanienstraße 60  
51647 Gummersbach  
mpaelchen@t-online.de

Tom und Tina sind in einer Gespenster – Schule.  
Sie kommen in eine Gespenster – Klasse.  
Sie treffen die Gespenster – Kinder und die  
Gespenster – Lehrerin, Frau Griselda Gruselfein.  
Was sagt Tom?  
Was sagt Tina?



Seit ihr  
este  
Gespenster  
oder seit  
ihr ferkleitete  
Gespenster?

Hilfe Wir  
henken ~~haken~~  
hir in  
Der fale!



Abb. 3: Nach dem Kennenlernen der kurzen Rahmenhandlung boten sich in der Erprobungsphase für die Schüler viele Möglichkeiten, an dem Drehbuch mitzuarbeiten.

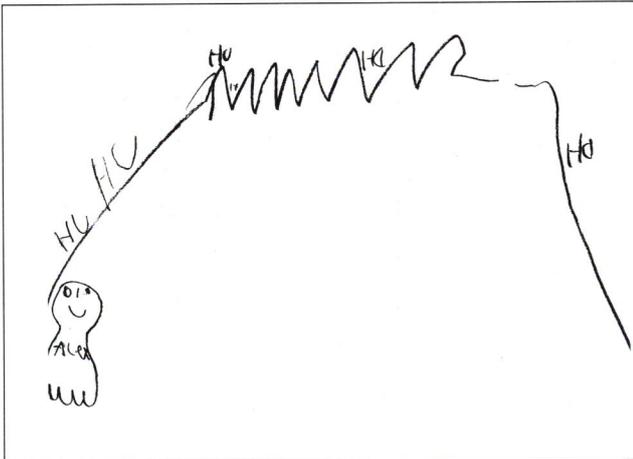


Abb. 4: In Form von Pränotationen visualisierten die Schüler ihre erfundenen Vokalisieren als „Gespensterflüge“. Beim anschließenden Singen waren gelegentliche „Abstürze“ nicht ungewöhnlich.



Abb. 5: Unser Erzähler führte das Publikum durch die Geschichte. Hier belauscht er gerade eine Unterhaltung von Tom und Tina.

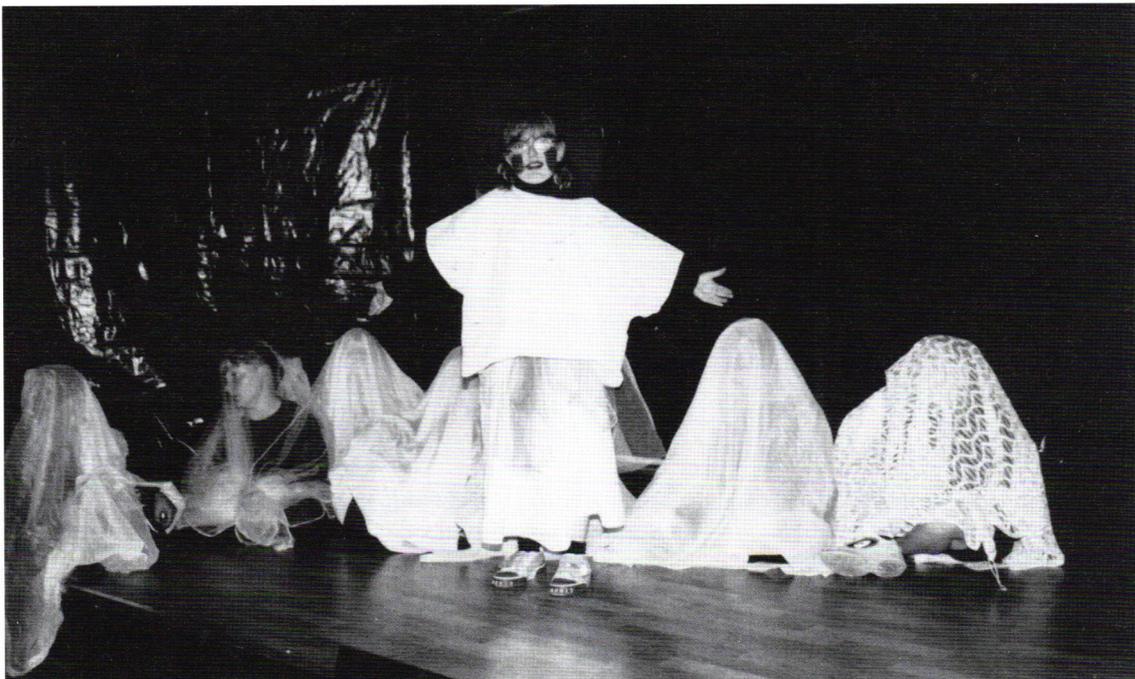


Abb. 6: Eine Schwarzlichtdarstellung von Gespenstern muss nicht teuer sein, wenn etwa Gardinenreste und Siloplanen eingesetzt werden.

## Geistersong

Text und Musik: C. Harnischmacher & M. Pälchen

Wer liebt das Dunkel um Mitternacht, wenn die Turmuhr die zwölf Schläge macht?

5  
Wer geht durch Wände schnell hin und her, raselt mit Ketten und kann noch mehr?

9  
Geister, Geister. Hu hu hu Spukenschaurig

13  
immerzu immerzu (2 X zum Schluss)

Ihr mögt die Sonne, den Swimmingpool.  
Wir finden Burgen und Speicher cool.  
Ihr liegt im Bett und genießt die Ruhe.  
Da klingt es sehr seltsam aus der Truhe.  
Geister, Geister. Hu hu hu  
Spukenschaurig immerzu.

Wir sind wie Nebel wie Dunst ganz kalt.  
Wir werden hunderte Jahre alt.  
Keiner kriegt uns, wir sind schwer zu fassen.  
Wer's doch versucht soll es lieber lassen. (Wir sind:)  
Geister, Geister. Hu hu hu  
Spukenschaurig immerzu, immerzu, immerzu.

### Praxistipp:

Die Einleitung des Geistersongs bestand aus Vokalisen („Geisterstimmen“), die wir mit dem Sequenzerprogramm Cubase VST 32 (Steinberg) mit acht Stimmen übereinander aufgenommen haben. Für den Klassenunterricht reicht aber auch ein gutes Doppeltapedeck. Das Playback zu dem Song konnten wir mit dem leicht zu bedienenden Programm MusicMaker 6 (Magix) erstellen.

Zur Liedbegleitung mit Gitarren oder Glockenspiel können z. B. folgende Akkorde jeweils zwei Takte gespielt werden: E moll, D, E moll, D, B, G moll, F.

## Geister, Geister . . .

von C. Harnischmacher und M. Pälchen

Eine szenisch-musikalische Darstellung mit Schattenspiel und Schwarzlicht,  
Dauer ca. 20 min.  
Für 13 bis 15 Schüler.

### Drehbuch

**Erzähler** (*vor der Bühne*): Hallo, liebe Zuschauer!  
Schön, dass ihr gekommen seid.  
Wir spielen für euch ein Theaterstück  
mit Tom und Tina und vielen anderen.  
Tom und Tina wohnen in diesem Haus.  
(*zeigt in die entsprechende Richtung*)

*Weckerklingeln aus dem Haus (Schellenrassel).*

*Hinter der Bühne:*

**Tom:** Was? Schon 8 Uhr? Oh je! Wir haben verschlafen.  
**Tina:** Dann haben wir ja den Bus verpasst!  
Komm, jetzt müssen wir schnell zur Schule.  
**Tom:** Ja, aber ganz schnell!

*Vor der Bühne:*

**Erzähler** (*geht spazieren und lauscht*):  
Habt ihr das auch gehört?  
Da hat wohl jemand verschlafen.  
Ich glaube, das waren Tom und Tina.  
Die müssten doch schon längst in der Schule sitzen.

*Vor der Bühne, Bushaltestelle:*

**Tom** (*ängstlich*):  
Oh, wir kriegen bestimmt Ärger.  
Komm wir laufen schnell in die Schule!  
**Tina:** Quatsch, das dauert doch viel zu lange.  
Schau, da kommt doch schon ein Bus.

*Tom und Tina steigen ein.*

**Erzähler** (*zum Publikum*):  
Wo wollen die denn hin? Das war doch gar nicht der  
Schulbus.

*Schattenspiel: (Folie zeigt fremde Straße und Schule)  
Gestisches non-verbales Spiel: Angst, Verwirrung*

**Tina:** Wo sind wir hier?

**Tom:** Wir sind nicht richtig ausgestiegen.

**Tina:** Das Haus sieht aus wie unsere Schule.

**Tom:** Komm, lass uns mal kucken.

*(Tom und Tina ziehen den Vorhang zurück)*

**Erzähler** (*ruft Tom und Tina hinterher*):  
Ihr wollt doch nicht da rein gehen? –  
(*zum Publikum*)  
Würdet ihr einfach in ein fremdes Haus gehen?  
.....  
Mal sehen, was passiert.

*(Erzähler übernimmt Beobachterrolle)*

*Schwarzlicht*

**Tina:** Oh ist das dunkel hier. Wo ist hier der Lichtschalter?

**Tom:** Wo sind denn die Kinder und die Lehrer?

**Tina:** Das ist doch nicht die echte Schule.  
(*Gespent huscht vorbei*)

**Tom:** Hoppla, hast du das gesehen?  
(*wieder Gespenst*)

**Tina:** Ich will hier wieder raus!  
(*Gespent*)

*Murmeln aus dem Off*

**Tom:** Hörst du auch die Kinder? Vielleicht ist da unsere  
Klasse.  
(*Tom und Tina verlassen die Bühne*)

*Schwarzlicht: Gespenstertanz zum Geistersong*

**Erzähler:** In welche Schule sind Tom und Tina geraten?  
Was meint ihr?

*(Ideen aus dem Publikum sammeln)*

Genau, Tom und Tina sind in einer Gespensterschule.  
Die Lehrerin heißt Griselda Gruselfein.  
(*zeigt auf Griselda, die vortritt*)

**Griselda:** Da sind ja zwei neue Schüler.  
Herzlich willkommen in unserer Gespensterklasse.

**Gespent 1:** Ihr könnt doch bestimmt nicht spuken.

**Tom:** Können wir doch.

**Tina:** Was denkt ihr denn?

**Gespent 2:** Könnt ihr denn auch das: Hu hu huuuu ?

**Tina:** Na klar.  
(*hüstelt, Gespenster lachen*)

**Gespens 3:** Und was ist damit? Huaaaa ?  
**Tom:** Null Problemo! - Kikeriki.  
*(Gespenster lachen)*

**Griselda:** Was gibt es da zu lachen?

**Gespens 4:** Ist doch nicht so schlimm!  
**Gespens 5:** Jeder macht mal Fehler!  
**Gespens 6:** Ihr könnt doch noch was lernen!  
**Gespens 7:** Macht doch einfach mit!

*Schwarzlicht:  
 Gespenstertanz mit Tom und Tina zum Geistersong*

**Gespens 8:** Ich glaube, ihr könnt jetzt besser spuken als vorher.

**Gespens 9:** Ja, zeigt doch mal, was ihr gelernt habt.

*Vorführung von Tom und Tina*

*Schulglocke, Gespenster fliegen nach Hause.  
 Tom und Tina gehen nach Hause  
 und verstecken sich vor dem Haus.*

**Erzähler:** *(spaziert an Tom und Tina vorbei. Zum Publikum:)*  
 Die Eltern von Tom und Tina  
 kommen aber heute spät.  
 Was Tom und Tina wohl vorhaben?  
 Oh, ich glaube, ich höre was.

*(Die Eltern nähern sich dem Haus)*

**Vater:** Im Haus ist ja gar kein Licht an.  
**Mutter:** Ob Tom und Tina schon schlafen?

*Tom und Tina springen hinter der Mülltonne hervor und erschrecken ihre Eltern wie richtige Gespenster.*

**Mutter:** Habt ihr uns erschreckt!  
**Vater:** Seit wann könnt ihr denn spuken?

*(Tom und Tina aufgeregt und durcheinander)*

**Tina:** Wir waren in einer Gespensterschule.  
**Tom:** Da haben wir echte Gespenster gesehen.  
**Tina:** Wir haben verschlafen.  
**Tom:** Und dann haben wir den Bus verpasst.  
**Tina:** Wir waren dann im falschen Bus.  
**Tom:** ... und sind dann bei einer Gespensterschule  
 ausgestiegen.

*(Eltern, Tom und Tina gehen beim Erzählen von der Bühne)*

**Erzähler:** Das war ja ein aufregender Schultag.  
 Schön, dass ihr da wart.  
 Verschlaf morgen nicht!

## Neuerscheinung



COMPACT  
 disc  
 DIGITAL AUDIO

Anke Nienkerke-Springer

### Präsent sein

**Vertreten Sie Ihr Anliegen  
 glaubwürdig und wirkungsvoll  
 Trainingsprogramm für  
 überzeugendes Sprechen**

Okt. 2004, Audio-CD, 50 Min. Laufzeit, Booklet 20 S., Jewelcase  
 ISBN 3-8080-0566-1, Bestell-Nr. 1925, € 19,80

Die Autorin, international anerkannte Sprechwissenschaftlerin und erfahrene Managementtrainerin, betont, dass sich im Sprechen unsere Haltung uns selbst und anderen gegenüber ausdrückt. Einfühlsam und in sieben verständlichen Schritten schärft die Autorin das Bewusstsein des Hörers und Lesers. Sie gibt ihm konkrete Übungen zur Erstellung eines individuellen Trainingsprogramms für einen authentischen Umgang mit sich selbst an die Hand – der erste Weg zum Erfolg.

Im Unterschied zu traditionellen Übungscassetten, die sich primär der Stimme widmen, vermittelt die CD mit Booklet Informationen und Techniken, sich selbst prägnant und überzeugend zu präsentieren.

Zielgerichtet Sprechen heißt, Verbindlichkeiten herzustellen. Der Hörer soll Fragen beantworten, die ihn in Beziehung zu seinem Anliegen setzen. Er wird veranlasst, sich mit seiner „Message“ auseinanderzusetzen. Die Autorin verfolgt konsequent das Ziel, den Hörer über den Weg der inneren Klarheit auf dem Weg zur eigenen Präsenz zu begleiten. Erprobte und ausgewählte Übungen zur Atmung, Haltung, Artikulation, Stimme, Rhetorik helfen dabei. Abgerundet wird die CD mit einer Entspannungsübung.

Empfehlenswert ist diese CD für Dozenten, Berater, Pädagogen, Lehrer, Führungskräfte, Manager, kurz, für alle Menschen, die professionell präsentieren müssen und in ganz besonderer Weise darauf angewiesen sind, Ihr Anliegen glaubwürdig, wirkungsvoll und überzeugend zu vermitteln.

**Lieferbar durch jede Buchhandlung oder direkt  
 durch den Verlag:**



**verlag modernes lernen**

Hohe Straße 39 • D-44139 Dortmund  
 Tel. (0231) 12 80 08 • FAX (0231) 12 56 40  
 Unser Katalog im Internet:  
[www.verlag-modernes-lernen.de](http://www.verlag-modernes-lernen.de)



Uta Lürßen, Christa Dücker, Bremen

## Selbsthilfe für Aphasiker – ein wichtiger Fels in der Brandung

### Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird über die Gründung der Selbsthilfegruppe für Aphasiker und deren Angehörige sowie über deren organisatorische und fachliche Moderation durch zwei Sprachheilpädagoginnen berichtet. Die Teilnahme an einer Selbsthilfegruppe ist für Betroffene einer Aphasie und deren Angehörige eine sinnvolle und effektive Ergänzung zu einer ambulanten Sprachtherapie. Themennachmittage, die multimodal aufbereitet wurden, eröffneten den betroffenen Aphasikern im Schonraum der Selbsthilfegruppe die Möglichkeit, mit anderen Betroffenen in Kommunikation zu treten. Dieser Erfahrungsbericht soll sprachtherapeutisch arbeitenden Kollegen die Möglichkeit illustrieren, Aphasikern und deren Angehörigen zusätzlich in anderer Form und in einem anderen Rahmen zu begegnen. In unserem Fall gestaltete sich dieser Austausch für alle Beteiligten als sehr bereichernd.

### 1. Die Selbsthilfegruppe „EinSchlag“

Vor zehn Monaten gründeten wir, zwei Sprachheilpädagoginnen, die Selbsthilfegruppe „EinSchlag“. Der Name erschien uns deswegen sehr passend, weil ein Schlaganfall, bildlich gesprochen, ein „Einschlag“ im Gehirn und gleichzeitig ein Einschlag im Leben der Betroffenen und ihrer Familie ist. Das Leben der Betroffenen und das, was vor dem Ereignis alltäglich und selbstverständlich war, ändert sich mit „einem Schlag“. Diesen „Einschlag“ zu akzeptieren und mit den Konsequenzen leben zu lernen, ist häufig ein langer Weg, sowohl für die Betroffenen als auch für ihre Familien. Die gemeinsame Teilnahme an einer Selbsthilfegruppe von Betroffenen und mitbetroffenen Angehörigen ist wünschenswert und sinnvoll. Die Entscheidung zur Teilnahme an einer Selbsthilfegruppe ist eine von mehreren Formen der aktiven Auseinandersetzung mit dem Ereignis Schlaganfall. *Honig / Steiner* (2002) führen aus, dass die Aphasie neben der Selbstorganisation auch die Beziehungsorganisation und die Lebensorganisation betrifft und somit eine Störung des gesamten Systems ist.

### 2. Angeleitete Selbsthilfegruppe – ein Widerspruch?

Die professionelle Unterstützung von Selbsthilfegruppen sollte sich stets am Bedarf der Gruppe orientieren (vgl. *Asam et al.* 1989). Dementsprechend haben wir die Rolle als Moderatorinnen eingenommen, jedoch stets die Interaktion der Gruppenteilnehmer untereinander in den Mittelpunkt gestellt. Im Gegensatz zu anderen Selbsthilfegruppen im medizinischen und psychosozialen Bereich werden Aphasiker-selbsthilfegruppen häufig nicht von den Betroffenen selbst, sondern von Sprachtherapeuten gegründet. Dieses könnte auf mangelnde Eigeninitiative (Motivation, Antrieb u. ä.), auf eine nicht ausreichende Informationslage über die Gründung von Selbsthilfegruppen sowie auf die häufig eingeschränkten sprachlichen und physischen Möglichkeiten der Betroffenen zurückzuführen sein. Die Teilnahme an einer Selbsthilfegruppe kann weder die Sprachtherapie ersetzen, noch sollten eine solche Gruppe initiiierende Sprachtherapeuten in diesem Rahmen therapeutische Arbeit leisten. Eine Selbsthilfegruppe kann jedoch die Betroffenen stärken, so dass in der Therapie gelernte Fähig-

keiten und Kommunikationsstrategien im Schonraum Selbsthilfegruppe erprobt werden und leichter in den Alltag übertragen werden können. Im Austausch mit Menschen in ähnlicher Situation können eigene Ressourcen erkannt und erprobt werden. Dabei unterstützen sich die Teilnehmer gegenseitig. Ein Teilnehmer berichtete z.B., dass er inzwischen im Alltag sprachlich relativ gut zurechtkomme, aber noch nicht telefonieren könne. Die Sorge, seinen Gesprächsbeitrag nicht verständlich mitteilen zu können, war zu groß. Daraufhin erhielt er in den darauf folgenden Tagen Anrufe von drei Gruppenteilnehmern und war gezwungen, zu telefonieren, was ihm dann besser als vermutet gelang. Das Erleben einer Sprachstörung bei anderen Gruppenteilnehmern ist für viele Betroffene eine beruhigende und heilsame Erfahrung. Das Gefühl „anderen geht es ja so ähnlich wie mir“ löst Sprechhemmungen in der Öffentlichkeit, wenn auch zunächst nur in dem geschützten Rahmen der Selbsthilfegruppe.

Das Ziel der professionellen Unterstützung von Selbsthilfegruppen ist, die übernommenen Aufgaben sukzessive an die Teilnehmenden abzugeben, so dass die Gruppe selbständig handlungs-

fähig wird (Vornhold 1993). Oberste Priorität ist, den Teilnehmern der Gruppe beratend zur Seite zu stehen und die Gruppe bei ihrer Hilfe zur Selbsthilfe zu unterstützen. Das schließt z.B. ein, die Gruppenteilnehmer in dem geschützten Rahmen der regelmäßigen Treffen zur Kommunikation zu ermutigen und Gesprächsanlässe zu schaffen. Das beinhaltet auch, einen Rahmen des Vertrauens zu schaffen, in dem sich alle Teilnehmer als gleichwertige Partner erleben und in aktive sprachliche Kommunikation eintreten. Das gemeinsame Ziel ist die Verbesserung der persönlichen Situation, welches durch Selbstveränderung und/oder durch die Veränderung der sozialen Umwelt erreicht werden kann. Ein wichtiges Ziel einer Selbsthilfegruppe ist, neue Kontakte zu knüpfen und sozialer Isolation entgegenzuwirken. Des Weiteren können sich Betroffene und mitbetroffene Angehörige in dem Rahmen rechtliche und fachliche Kenntnisse aneignen. Dieses erfolgt einerseits im Erfahrungsaustausch und andererseits im Kontakt mit geladenen Fachleuten wie z.B. Therapeuten, Ärzten oder Vertretern von Krankenkassen.

### 3. Rahmenbedingungen

Unsere fachliche Begleitung der Gruppe ist auf ein Jahr begrenzt. Anfangs haben wir organisatorische Aufgaben, z.B. Termine und Räumlichkeiten finden, inhaltliche Planung sowie das Einladen von Gästen, übernommen, da dieses Energie aus der Gruppe abgezogen und sie somit unnötig belastet hätte (vgl. Asam et al. 1989). Im Verlauf des weiteren Bestehens der Gruppe haben Teilnehmer diese Aufgaben übernommen. Nach einem Jahr werden wir bei Bedarf als Ansprechpartner zur Verfügung stehen, jedoch nicht mehr an den regelmäßigen Treffen teilnehmen. Die Gruppe trifft sich jeden ersten Montag im Monat für den Zeitraum von zwei Stunden in den Räumen des Gesundheitszentrums einer Krankenkasse. Die Teilnehmer (inklusive wir) sitzen an Tischen im Kreis, so dass jeder zu jedem Blickkontakt aufnehmen und direkt Bezug nehmen kann. Die Teilnehmer

bringen Kaffee, Tee und Gebäck mit. Das gemeinsame Kochen von Kaffee und Tee sowie das Anrichten von Gebäcktellern lockert die Atmosphäre auf und schafft ein Anfangsritual.

Die jeweiligen Treffen stehen unter einem thematischen Schwerpunkt. Die folgenden Themen für die gemeinsamen Nachmittage wurden von uns vorgeschlagen und von den Teilnehmern akzeptiert:

1. Termin: Auftaktveranstaltung
2. Termin: Erfahrungsaustausch über bisherige Rehabilitation
3. Termin: Eine Ergotherapeutin stellt Hilfsmittel für den Alltag vor und beantwortet Fragen der Teilnehmer
4. Termin: Weihnachtsfeier (Angehörige und Betroffene übernehmen die inhaltliche Gestaltung)
5. Termin: Eine Krankengymnastin referiert über das Bobath-Konzept und beantwortet Fragen der Teilnehmer
6. Termin: Soziale Kontakte vor und nach der Erkrankung
7. Termin: Freizeitgestaltung vor und nach der Erkrankung
8. Termin: Sprache im Alltag
9. Termin: Statt eines bestimmten Themennachmittags ergaben sich spontan verschiedene Gesprächsthemen zwischen den Teilnehmern in gemeinsamer Gesprächsrunde
10. Termin: Ausflug in den Rhododendronpark nach Bremen
11. Termin: Ein Mitarbeiter der Krankenkasse beantwortet Fragen der Teilnehmer (von Teilnehmern selbst organisiert) und
12. Termin: Partnerschaft und Familie.

Abb. 1: Jahresplanung der Selbsthilfegruppe „EinSchlag“

### 4. Themennachmittage im Modell

Die Themen wurden graphisch, textlich und sprachlich aufgearbeitet. Die multimodale Aufbereitung eines Themas führte alle Teilnehmer, unabhängig davon, ob sie schwer oder leicht von einer Sprachstörung betroffen sind, in einen Gesprächsrahmen. Wenn auch einige Teilnehmer der Gruppe so schwer betroffen sind, dass es ihnen nicht möglich ist, sich mit aktiven sprachlichen Beiträgen zu beteiligen, so ist es ihnen doch möglich, mehr oder minder gut zu verstehen und den anderen Teilnehmern zuzuhören. Diese Methode der multimodalen Aufbereitung eines Themas hat sich in unserer Gruppe insbesondere bei den ersten Treffen als sehr hilfreich erwiesen. Sie erleichtert den Einstieg in Gespräche insbesondere dann, wenn sich die Gruppenteilnehmer noch nicht vertraut sind. Der Ablauf der von uns moderierten Themennachmittage gestaltete sich in der Struktur stets ähnlich. Dies ist eine weitere Möglichkeit, Teilnehmern mit großen Sprachverständnisschwierigkeiten Orientierung zu geben. Nachdem das jeweilige Thema des Nachmittags multimodal eingeführt wurde, wurden die Teilnehmer (Betroffene und mitbetroffene Angehörige) um ihre Erfahrungen und Meinungen gebeten. In der Regel entwickelten sich daraus gute Gespräche in der Gesamtgruppe. Die Teilnehmer äußerten sich in Abhängigkeit ihrer sprachlichen Möglichkeiten. Teilnehmer, die sich zwar aktiv sprachlich hätten beteiligen können, es aber nicht taten, weil z.B. der spontane Einstieg in das laufende Gespräch eine zu große Hemmschwelle war, wurden auch direkt von uns Moderatorinnen angesprochen, wie z.B. „Herr/Frau xy, welche Erfahrungen haben Sie bei xy gemacht?“ Damit wurde diesen Teilnehmern ermöglicht, entweder einen Platz im Gruppengespräch einzunehmen oder deutlich zu machen, dass sie keinen Gesprächsbeitrag beisteuern können oder wollen. Teilnehmern, von denen wir wussten, dass ein kompletter Satz als Gesprächsbeitrag nicht möglich war,

wurden von uns Moderatorinnen oder den anderen Teilnehmern Fragen gestellt, auf die sie mit „ja/nein-Antworten“ oder mimisch/gestisch reagieren konnten. Auf diese Weise wurden alle Teilnehmer nach ihren expressiven sprachlichen Möglichkeiten in das Gespräch integriert. Regelmäßig wurden von uns Moderatorinnen Rückmeldungen über Inhalte, Struktur und Veränderungswünsche der gemeinsamen Treffen erbeten und aufgenommen.

Im Folgenden wird ein Themennachmittag exemplarisch skizziert. Ein Thema 'soziale Kontakte' wurde nach unserem Standard multimodal aufbereitet. Die dazu entwickelte Grafik (Abb. 2) zeigt den so definierten *interpersonellen sozialen Kontaktkreis*. Die fünf Felder rund um das Individuum demonstrieren die soziale Eingebundenheit in ein soziales Umfeld. Das Thema des Nachmittags war, die individuelle Situation vor und nach der Erkrankung zu beschreiben und zu analysieren, soweit dies sprachlich möglich war. Die Teilnehmer diskutierten über den Umgang mit den veränderten Bedingungen. Obwohl alle betroffenen Teilnehmer der Gruppe Sprachstörungen hatten oder haben, entwickelte sich dennoch eine tragfähige Diskussion. Da der intraindividuelle Umgang mit der Erkrankung sowie der Sprachstörung unmittelbar mit der Persönlichkeit eines Menschen zusammenhängt, hat auch jeder Einzelne von anderen Erfahrungen mit dieser Einschränkung zu berichten. Im Erfahrungsaustausch kamen die Teilnehmer ins Gespräch, machten sich gegenseitig Mut und trugen verschiedene Strategien zusammen, wie mit der Sprachstörung und der Sprechhemmung im Alltag umgegangen werden kann. Verschiedene Möglichkeiten der Einflussnahme auf eventuelle umfeldbedingte Barrieren wurden diskutiert und verschiedene Erfahrungen in die Gruppe eingebracht. Eine Teilnehmerin berichtete z.B. von der Veröffentlichung eines Zeitungsartikels bezüglich ihrer veränderten persönlichen Lebenssituation. Es entstand eine qualitativ hohe Gesprächsebene mit regem Erfahrungsaustausch.

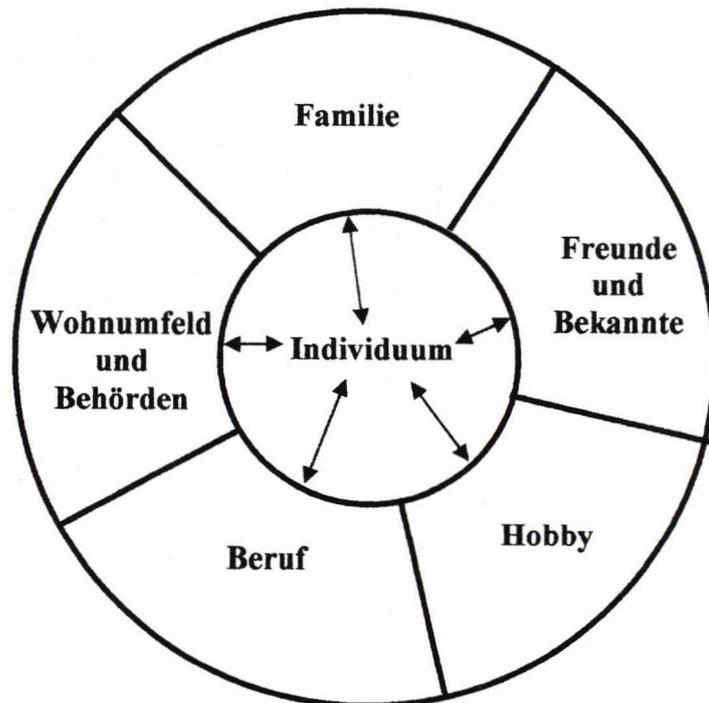


Abb. 2: Der interpersonelle soziale Kontaktkreis

## 5. Gruppenfindung und Gruppendynamik

Beim ersten Treffen der Selbsthilfegruppe begegneten sich die Teilnehmer freundlich und zurückhaltend. Sie kamen noch nicht miteinander ins Gespräch. Die Inhalte des ersten Nachmittags waren eine kurze theoretische Aufbereitung von möglichen Folgen eines Schlaganfalls, die offizielle Gründung der Selbsthilfegruppe „EinSchlag“, Themenvorschläge für die gemeinsamen Treffen sowie die Aufnahme von Wünschen und Erwartungen der Teilnehmer. Unsere Moderation des ersten Treffens ermöglichte den Teilnehmern, miteinander mit den Räumlichkeiten und uns unverbindlich vertraut zu werden, ohne sich sprachlich äußern zu müssen. Jeder hatte jedoch die Möglichkeit, über sich und seine Motivation, in eine Selbsthilfegruppe zu gehen, zu erzählen. Das anfänglich zurückhaltende Verhalten der Gruppenteilnehmer änderte sich in den weiteren Treffen. Es wurden Fahr-

gemeinschaften gegründet, Gesprächsbeiträge wurden zunehmend an die Gruppe statt an uns als Initiatorinnen gerichtet. Des Weiteren wurden Verabredungen zwischen den Gruppenteilnehmern auch außerhalb der regelmäßigen Treffen vereinbart. Nach einigen Monaten, haben sich Freundschaften zwischen den Teilnehmern entwickelt. Dieses Ergebnis ist ein schöner Indikator für den Erfolg unserer Selbsthilfegruppe.

## 6. Fazit

Die Gruppe hat sich entschieden, sich nach dem Ende unserer fachlichen Begleitung weiterhin zu gewohnter Zeit in gewohnten Räumlichkeiten zu treffen. Zwei Gruppenteilnehmer übernehmen die Funktion der Ansprechpartner und die Moderation der Nachmittage. Für uns als Initiatorinnen ist der Fortbestand der Gruppe ein erreichtes Ziel. Die Gründung der Selbsthilfegruppe hat auch unsere sprachtherapeutische Arbeit nachhaltig positiv beeinflusst.

Die Erfahrung des qualitativ anderen Kontaktes mit Betroffenen und deren Angehörigen bereichert unsere sprachtherapeutische Arbeit. So sind uns Alltagsschwierigkeiten, mit denen von einer Aphasie Betroffene und deren Angehörige umgehen müssen, deutlicher geworden, als sie es im Rahmen einer Sprachtherapie werden können. Sehr bereichernd war zudem der herzliche Umgang zwischen den Teilnehmern, der auch uns einschloss. Denjenigen, die die Lust und den Mut bekommen haben, etwas Ähnliches zu initiieren, wünschen wir viel Spaß und Erfolg!

## Literatur

Asam, W., Heck, M., Knerr, I., Krings, M. (1989): Hilfe zur Selbsthilfe. München: Minerva.

Honig, G., Steiner, J. (2002): BREAK – Belastungen und Ressourcen im (Gesprächs-) Erleben von Angehörigen schwer kommunikativ beeinträchtigter Menschen. In: Steiner, J. (Hrsg.): Von Aphasie mitbetroffen.

Moeller, M.L. (1981): Anders helfen. Selbsthilfegruppen und Fachleute arbeiten zusammen. Stuttgart: Klett.

Vornhold, B. (1993): Zur Bedeutung von Selbsthilfegruppen. In: Grohfeldt, M.

(Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Band 6: Zentrale Sprach- und Sprechstörungen (121-140). Berlin: Marhold.

## Anschrift der Autorinnen:

Dr. phil. Uta Lürßen  
Auf der Hohwisch 52  
28207 Bremen  
(Dipl. Sprachheilpäd.)

Christa Dücker  
Loxstedter Str. 12  
28217 Bremen  
(Dipl. Sprachheilpäd.)

Stephan Baumgartner / Friedrich Michael Dannenbauer /  
Gerhard Homburg / Volker Mähack

## Standort: Sprachheilpädagogik

Für eine Zukunft mit sicherem Gelände benötigt die sich rasch wandelnde Sprachheilpädagogik die grundlegende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ihrem fachlichen Profil. Es gilt, ihre Chancen und Probleme in der Theorie wie in der Praxis, ihre disziplinäre Vielfalt und Differenz, über sattsam bekannte Meinungen hinaus, deutlich herauszuarbeiten. Es gilt, Schwerpunktverlagerungen, die seit geraumer Zeit Sprachheilpädagoginnen und Sprachheilpädagogen beschäftigen und verunsichern, zu verdeutlichen und als Weg voller Möglichkeiten zu skizzieren. Besondere Bedeutung kommt der Diskussion um das Selbstverständnis der Sprachheilpädagogik als polyintegrative Wissenschaft mit pädagogischem Kern zu. Hiermit sind viele zukunftsweisende Themen verknüpft, die als Herausforderung die gegenwärtige Reflexion bestimmen. Zu denken ist vor allem an die Positionierung in einer Erziehungswissenschaft, für die, abseits pädagogischer Minnesängerei und empiriefeindlicher Draperie, therapeutisches Handeln erwünscht ist.

Führende Fachvertreter beziehen Position und zeigen, unter Einarbeitung historischer Leistungen, Entwicklungslinien einer modernen, dynamischen Sprachheilpädagogik auf, die für die Bewältigung von Aufgaben in Prävention, Therapie, Unterricht, Rehabilitation sowie Beratung qualifiziert. Es ist ein unverzichtbares Buch für alle fachlich interessierten Personen, denen die schulische sowie außerschulische Gegenwart und Zukunft einer Sprachheilpädagogik mit nationalem und internationalem Gewicht nicht gleichgültig ist.

Stephan Baumgartner / Friedrich Michael Dannenbauer  
Gerhard Homburg / Volker Mähack

## Standort: Sprachheilpädagogik



verlag modernes lernen - Dortmund

2004, 308 Seiten,  
Format 16x23cm, fester Einband,  
ISBN 3-8080-0578-5,  
Bestell-Nr. 1929, Euro 21,50



verlag modernes lernen

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



Bernd Hansen, Hildegard Heidtmann, Kiel

# Praxis- und Forschungsprojekt „Lernstützsysteme zur Förderung sprachlich- kommunikativer Fähigkeiten“

– in Kooperation mit dem „Mettenhofer Arbeitskreis Kindertagesstätten und Grundschulen“ –

### Zusammenfassung

Das zukünftige Aufgabenfeld von Sprachheilpädagoginnen bzw. Sprachheillehrerinnen wird zunehmend auch in Kindertagesstätten und Grundschulen liegen. Um Studierende darauf intensiv vorzubereiten, bieten sich Praxis- und Forschungsprojekte als vielfältige Möglichkeiten an. Bei der Sprach- und Kommunikationsförderung des im Folgenden beschriebenen Projektes geht es um

- die Realisierung von Ideen und Prinzipien der Inklusionspädagogik
- die Entwicklung von Beobachtungsverfahren im Rahmen einer lernprozessbegleitenden Diagnostik
- Präventionsarbeit
- Unterstützung von Kindern mit Migrationshintergrund
- Psychomotorisch-orientierte Sprach- und Kommunikationsförderung
- Kooperation

### 1. Idee zum Praxis- und Forschungsprojekt

Auf Anfrage des „Mettenhofer Arbeitskreises Kindertagesstätten und Grundschulen“ (s.u.) und auf Basis notwendiger Veränderungen der Aufgaben von zukünftigen Sonderpädagoginnen bzw. Sprachheillehrerinnen sowie eigener Motivation entstand vor ca. anderthalb Jahren ein Praxis- und Forschungsprojekt, an dem eine feste Gruppe von 17 Studierenden (Projektgruppe) für ein bis eineinhalb Jahre teilnahmen. Darüber hinaus bearbeiteten weitere Studentinnen spezielle thematische Aspekte. Die Studierenden der Projektgruppe arbeiteten in Zweier-Teams in den einzelnen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Ein Schwerpunkt ihrer Tätigkeit lag im Bereich von Lernstützsystemen zur Förderung sprachlich-

kommunikativer Kompetenzen. Unsere Aufgaben konzentrierten sich auf die Teilnahme an den regelmäßigen Sitzungen des Mettenhofer Arbeitskreises, die Beratung und Supervision der Studierenden vor Ort, Kooperationen mit den Institutionsleitungen, Erzieherinnen, Lehrerinnen und anderen Fachkräften, begleitende Seminare für Studierende sowie die Evaluation des Konzeptes. In nächster Zeit sind gemeinsame Fortbildungen für Erzieherinnen und Lehrerinnen anvisiert. Eine neue Gruppe von Studierenden (15 - 20) konsolidiert sich gerade, um das Projekt in Kooperation mit dem Arbeitskreis fortzusetzen.

Sowohl der Arbeitskreis als auch das Projekt entstanden vor dem Bekanntwerden der Ergebnisse der PISA-Studie, erhielten dadurch allerdings Rückenwind. Dem Übergang von der Kindertagesstätte (KiTa) in die Grundschule

wird nun besondere Bedeutung beigemessen. Als unabdingbar wird die Förderung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter, von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache und allgemein von Grundschulkindern thematisiert, gefordert und gefördert. Als pädagogische Fachdisziplin kann die Pädagogik für Menschen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen / Sprachheilpädagogik/ der Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation detailliertes Wissen, spezifische Konzepte und Methoden hier in gesellschaftlich relevante Praxisfelder anwenden und weiterentwickeln.

Die verwendeten Forschungsmethoden sind aus dem Spektrum der qualitativen Forschung entnommen und korrespondieren mit den für das Projekt formulierten (erkenntnistheoretischen) Grundannahmen, die in der folgenden

Abbildung schlagwortartig angedeutet werden. Das dort enthaltene Motto „Kinder lernen gemeinsam“ wurde von allen am Projekt Beteiligten als Leitidee pädagogischen Handelns formuliert. Es deutet auf die im Zuge der Integrationsdiskussion entwickelte Inklusionspädagogik hin, die z. B. in Deutschland von Sander (2002) für den schulischen Bereich favorisiert wird, sich allerdings seines und auch unseres Erachtens nicht darauf beschränken sollte. Während es in der Integrationspädagogik in erster Linie um „das gemeinsame Lernen und Leben nichtbehinderter und behinderter Kinder“ (Sander 2002, 146) geht, beschränkt sich richtig verstandene Inklusion nicht auf die Einbeziehung der behinderten Kinder, sondern wie z. B. in der Salamanca-Erklärung deutlich gemacht wird, soll allen Kindern und Jugendlichen die individuell optimale Bildung und Erziehung vermittelt werden. „Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, in-

tellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten, aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“ (Salamanca-Erklärung 1996, 14; Anm. 6).

Für Kindertagesstätten und Schulen bedeutet dies, dass sich der Blick auf alle Kinder und ihre Bedürfnisse richtet, unabhängig davon, ob es sich um Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder mit Körperbehinderungen, Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen, Jungen oder Mädchen, etc. handelt.

Bei den Forschungsmethoden handelt es sich u. a. um Einzelfallstudien, Interviews („den Kindern eine Stimme geben“), Kind-Umfeld-Analysen, Beobachtungen, Inhalts- und Kommunikationsanalysen. Zur Erhebung und Dokumentation werden überwiegend

Ton- und Videoaufzeichnungen eingesetzt, die anschließend verschriftet und analysiert werden. Die eigens entwickelten förderdiagnostischen Beobachtungsbögen („FiF“) werden u. a. auch statistisch ausgewertet.

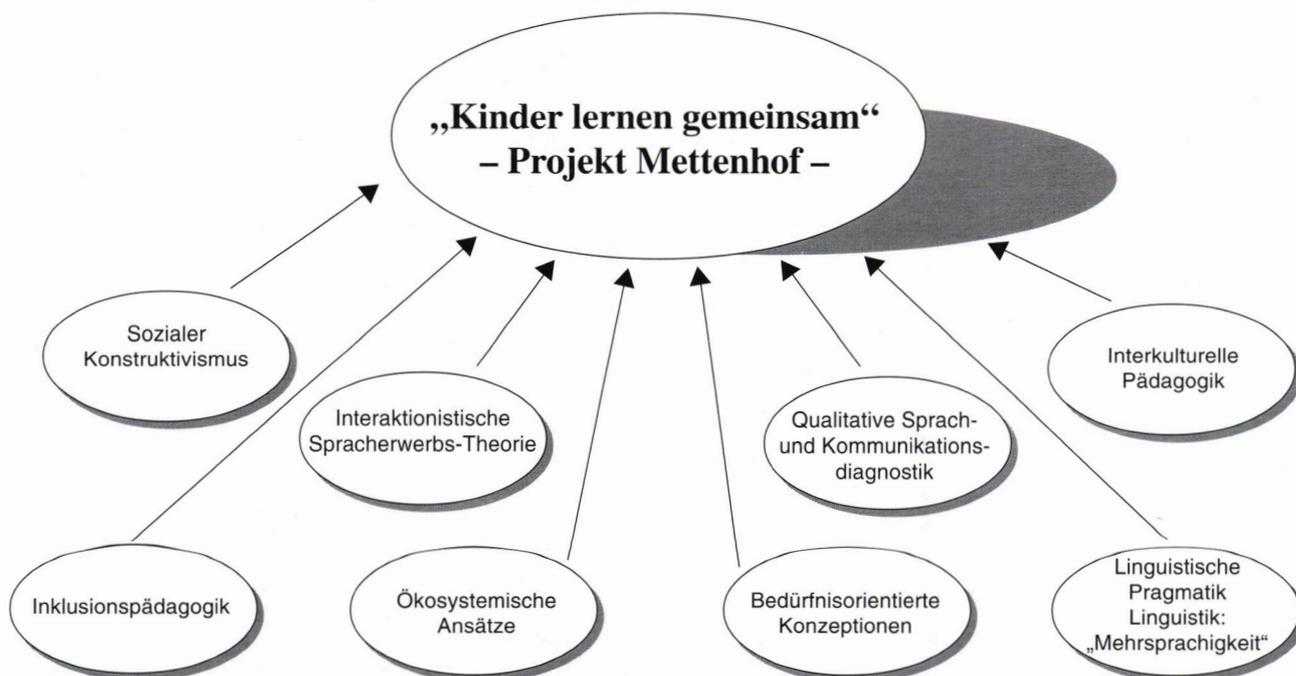
## 2. Entstehung und Kurzbeschreibung des „Mettenhofer Arbeitskreises Kindertagesstätten und Grundschulen“

Schon seit längerer Zeit bestand in Kiel-Mettenhof eine Arbeitsgruppe „Mettenhofer Kindertagesstätten“. Im Stadtteil Mettenhof gibt es 8 Einrichtungen mit unterschiedlichen Trägern (Stadt Kiel, diakonisches Werk, katholische und evangelische Kirche und die AWO), die sich zusammengeschlossen hatten. Über die Kontaktaufnahme zu den drei in Mettenhof ansässigen Grundschulen wurde dann eine seit anderthalb Jahren bestehende Kooperation als „Mettenhofer Arbeitskreis

Hansen/Heidtmann

## Wurzeln des Projektes

Lernstützsysteme zur Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten



Kindertagesstätten und Grundschulen“ (AK Mettenhof) institutionalisiert. Aufgrund der vielfältigen Aufgaben und mit dem Wunsch nach fachwissenschaftlicher Unterstützung wurde als weiterer Kooperationspartner die Abteilung „Pädagogik für Menschen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen“ des Heilpädagogischen Institutes der Christian-Albrecht-Universität (CAU) Kiel gewonnen. Übergreifendes Ziel ist, in Kooperation von Eltern, Kindern, Erzieherinnen, Lehrerinnen, Studierenden und Lehrenden der Hochschule eine gemeinsame stadtteilbezogene bedürfnisorientierte Arbeit zu konzeptionieren und zu realisieren.

Im Sinne einer gemeinsamen Ausgangsbasis diskutierte und entwickelte der AK ein pädagogisches Selbstverständnis sowie Ziele für die alltägliche pädagogische Arbeit.

Der AK veranstaltet regelmäßige Arbeitstreffen, an denen die Leitungen der neun Kindertageseinrichtungen und der drei Grundschulen, die Leiterin des Tagesmütterbüros, eine Vertreterin der Sprachheilgrundschule in Mettenhof und Vertreter des Kooperationspartners Hochschule (Heilpädagogisches Institut der CAU Kiel) teilnehmen. Ein Schwerpunkt-Thema von Kindertageseinrichtungen und Schulen sind Bildungsprozesse. Da sowohl von Lehrerinnen als auch von Erzieherinnen besonderer Unterstützungsbedarf für Kinder mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache gefordert wird, entwickelten alle Beteiligten gemeinsam eine Konzeption zur Sprach- und Kommunikationsförderung, insbesondere für Kinder im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule.

Eine genauere Beschreibung des Arbeitskreises und seiner Aktivitäten sind nachzulesen in Hansen 2003 und Hansen/Naumann/Schmidt-Hansen 2003.

### 3. Gegenstandsfelder des Praxis- und Forschungsprojektes

Die Sprach- und Kommunikationsförderung im Praxisprojekt berücksichtigt fünf Schwerpunkte. Auf der Basis von

Ideen und Grundsätzen der Inklusionspädagogik (s. Kap. 1) geht es im Projekt nicht um Kinder mit festgestellten Sprachstörungen, sondern im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit stehen alle Kinder mit ihren individuellen sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten. Diese gilt es entwicklungs- und lernprozessbegleitend zu erfassen und zu unterstützen. Ein Kernstück bildet dabei die Entwicklung und Evaluation von entsprechenden Beobachtungsbögen „Sprache und Kommunikation“ mit entwicklungs- und förderorientierten Fragestellungen und Hinweisen (Hansen/Heidtmann 2002, 2003, Hansen/Heidtmann/Mross 2003). Prinzip und Ziel ist das gemeinsame Lernen Aller mit Allen (s.o.).

Die Präventionsarbeit richtet sich vor allem auf sozial benachteiligte Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund, um Sprach-, Kommunikations- und Lernstörungen möglichst zu verhindern.

Gemeinsame Aufgabe von Erzieherinnen und Lehrerinnen ist der (ökologische) Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule, der auch als Schnittstelle bezeichnet wird und häufig auch ein Schlüsselereignis für Kinder darstellt. In diesem Kontext ist es von besonderer Bedeutung, „den Kindern eine Stimme zu geben“. Dafür wurden sie im Rahmen der „Schulprojekte“ aufgefordert, Bilder zu malen und danach befragt, wie sie sich die Schule vorstellen, was sie sich wünschen, worauf sie sich freuen, wovor sie Angst haben u. a. mehr. So wird für die Erzieherinnen und Lehrerinnen deutlich, wie die Sichtweisen und Konstruktionen der Kinder sind, ob diese mit ihren übereinstimmen, etc. Durch Besuche der zukünftigen Schulkinder in den Schulen, durch gegenseitige Besuche von Lehrerinnen und Erzieherinnen in den Kindertageseinrichtungen bzw. Grundschulen und gemeinsame methodisch-didaktische Aufbereitungen weiterer Aktivitäten in den sog. Schulprojekten von Erzieherinnen und Studierenden wurde kooperative Zusammenarbeit realisiert.

In vielfältigen Ausprägungen fließen unterschiedliche Aspekte aus dem Be-

reich der psychomotorisch orientierten Sprach- und Kommunikationsförderung in das gesamte Praxisprojekt (in KiTas und Grundschulen, beim Übergang, etc.) mit ein. Diese sind vor allem auf dem Hintergrund zu sehen, dass es um eine Unterstützung der Gesamtpersönlichkeit der Kinder geht, um Stärkung von Selbstvertrauen und sozialer Handlungsfähigkeit sowie um eine bewegungs- und wahrnehmungsbetonte Lehr- und Lernumgebung.

Ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt liegt auf der Unterstützung von Kindern mit Migrationshintergrund, die in Mettenhof sehr stark und vielfältig (13 Nationen) vertreten sind. Auf Basis einer allgemeinen Konzeption von Sprach- und Kommunikationsförderung ist auch hier eine sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeit in mehreren für das Kind lebensbedeutsamen Sprachen anzuzielen.

#### Literatur

- Hansen, B. (2003): Der „Mettenhofer Arbeitskreis Kindertagesstätten und Grundschulen“. „Kinder lernen gemeinsam“ - „Erzieherinnen und Lehrerinnen auch!“ (Teil 1) KiTa-aktuell, Heft 11.
- Hansen, B., Heidtmann, H. (2002). Beobachtungsbogen Sprache und Kommunikation, Fragestellungen im Fluss (FiF 2). Kiel, unveröffentl. Manuskript.
- Hansen, B., Heidtmann, H. (2003). Beobachtungsbogen Sprache und Kommunikation, Screening, Fragestellungen im Fluss (FiF 1). Kiel, unveröffentl. Manuskript.
- Hansen, B., Heidtmann, H., Mross, H. (2003). Beobachtungsbogen Sprache und Kommunikation, Fragestellungen im Fluss (FiF Schule). In: Ebert, B. (Hrsg.): Lernprozessbegleitende Diagnostik in Theorie und Praxis, IQSH. Kronshagen, 35-66.
- Hansen, B., Naumann, A., Schmidt-Hansen, U. (2003). Bildung in Kindertageseinrichtungen – Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule in Kiel Mettenhof. In: Gieseke, P., Jönsson, E., Knauer, R. (Hrsg.): Dokumentation der Fachtagung Bildungsperspektiven in Schleswig-Holstein – für ein neues Verhältnis von Schule und Jugendhilfe Kiel, (34-35).

**Salamanca-Erklärung (1996):** Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“, Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994. In Deutsch: *Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.):* Linz: Domino.

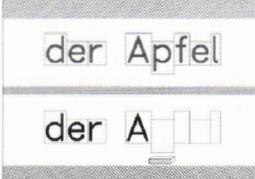
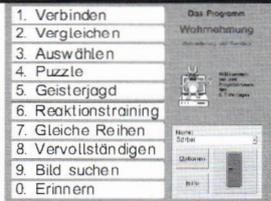
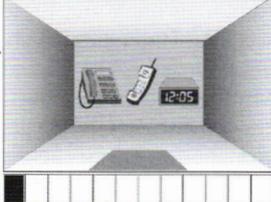
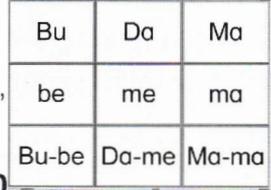
**Sander, A. (2002):** Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland, in: *Hausotter, A., Boppel, W., Merschmoser, H. (Hrsg.):* Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin, 143-164, Middelfart.

### Ansprechpartner für das Praxis- und Forschungsprojekt:

Bernd Hansen, Dipl.-Päd.  
CAU Kiel, Heilpäd. Institut  
Olshausenstr. 75  
24118 Kiel  
e-mail: hansenb@freenet.de

## Therapie - Programme [www.etverlag.de](http://www.etverlag.de)

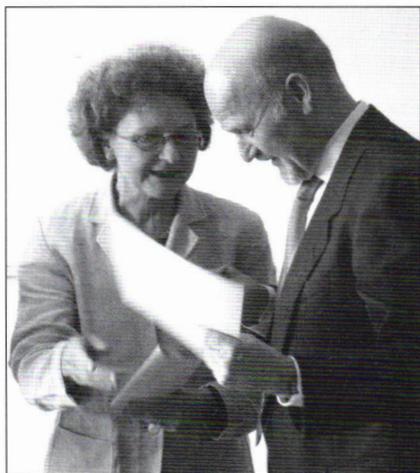
**Eugen Traeger Verlag    Hoher Esch 52    49504 Lotte    Tel/Fax: 05404-71858**

<p>● <b>UniWort</b> editierbares Worttrainings - Programm. Erfolgreiche Übungsmethoden zur LRS-Therapie, zum Schriftspracherwerb, mit Lernkartei. <b>49,90 €</b></p>	 <p>● <b>Wahrnehmung</b> visuelle u. auditive Wahrnehmungsdifferenzierung, Gedächtnis- u. Reaktions-training, Hörtest, geeignet zur ADS-Therapie. <b>51,- €</b></p>	
<p>● <b>Hören-Sehen-Schreiben</b> Schriftsprachtraining mit Bild-Ton-Kombination. Funktionen: Visuelles und auditives Zuordnen, Lesen, Schreiben, Erinnern <b>49,90 €</b></p>	 <p>● <b>Audio 1</b> fördert die auditive Unterscheidungsfähigkeit auf Geräusch- und Lautebene, inkl. Richtungshören, 8 Unterprogramme. <b>70,- €</b></p>	
<p>● <b>Merkfähigkeit und Kognition</b> Merkfähigkeit steigern, Reihenfolgen ordnen, Kategorien bilden, Logisches Ergänzen, erweiterbar. <b>49,90 €</b></p>	 <p>● <b>Alphabet ABC</b>, Zahlen, Farben, Bilder, auditiv / visuell einsetzen, ordnen, schreiben. Anlaute- Inlaute- Auslaute bestimmen. <b>49,90 €</b></p>	
<p>● <b>Elektroblinker</b> für logische Verknüpfungen Text zu Text, Text zu Bild, Sound zu Bild und Text, fördert auf vielfältige Art das Sprachverständnis. <b>49,90 €</b></p>	 <p>● <b>MIMAMO</b> zur Überprüfung phonologischer Fähigkeiten, Lesefahrstuhl, Hören-Lesen-Schreiben-Training mit wählbaren Silbenkombinationen <b>49,90 €</b></p>	

## Fokus: MENSCH – Subjektzentrierte Modellbildungen in der Sprachbehindertenpädagogik

### Wissenschaftliches Symposium zur Verabschiedung von Prof. Dr. Gerhard Homburg

Kolleginnen und Kollegen aus Forschung und Lehre, Fachleute aus dem Verband, Lehrbeauftragte und Studierende der Universität Bremen feierten auf Einladung von Dr. Ulrike Lüdtko und Kirsten Beta im Namen des Lehr- und Forschungsgebietes Sprachbehindertenpädagogik am 14.07.2004 die Verabschiedung von Prof. Dr. Gerhard Homburg im Rahmen eines wissenschaftlichen Symposiums mit dem Titel „Fokus: MENSCH – Subjektzentrierte Modellbildungen in der Sprachbehindertenpädagogik“. Die festliche Veranstaltung nahm fast einen ganzen Tag in Anspruch und schon die zeitliche Dauer zeigt, dass Einiges zu sagen war und es Viele gab, die etwas zu sagen hatten. Mit kulinarischen Überraschungen sorgte in den Pausen ein studentisches Team für das leibliche Wohl der Teilnehmenden.



Prof. Dr. Pixa-Kettner, Prof. Dr. Homburg

Grußworte von Prof. Dr. Pixa-Kettner (Dekanin), Prof. Dr. Feuser (Vorsitzender Lehrgebietsausschuss), Kurt Biel-feld (1. Bundesvorsitzender dgs) und Dr. Volker Maihack (1. Bundesvorsitzender dbs) ließen zuerst den Menschen

und dann den Wissenschaftler und Professor Gerhard Homburg sichtbar werden. Allerdings wurde besonders von den universitären Kolleginnen und Kollegen deutlich gemacht, dass mit seiner Verabschiedung eine Lücke entsteht, deren Ausfüllung weder personell noch inhaltlich geklärt sei und daher der Abschied besonders schwer falle.

Im Anschluss an die Grußworte, die den Verlust für die Universität und die Fachwelt sehr deutlich werden ließen, wurde das Schaffen Prof. Dr. Homburgs aus verschiedensten Perspektiven gewürdigt.

Den Anfang machte Prof. Dr. Manfred Grohfeldt mit seinem Beitrag „Prof. Dr. Gerhard Homburg – Spuren in einer Epoche der Sprachheilpädagogik“. Anhand von sehr persönlichen Fotos zeichnete er den hauptsächlich breimischen Lebensweg und damit auch den wissenschaftlichen Werdegang von Prof. Dr. Homburg nach. Die Teilnehmenden sahen Prof. Dr. Homburg als Kriegskind in der Kinderlandverschickung, als Schulkind in der Bremer Neustadt und als Student des Lehrerberufes mit einer parallelen musikalischen Ausbildung in der Zeit des sog. Wirtschaftswunders und hörten vom Aufbau des Studienganges in den 70er Jahren, an dem er maßgeblich beteiligt gewesen ist.

„Die Überwindung des ptolemäischen Weltbildes in der Sprachheilpädagogik – ein Blick in das Schaffen Gerhard Homburgs“, so lautete der Vortragstitel von Dr. Volker Maihack. In einem kritischen Rückblick würdigte er ausgewählte Werke, insbesondere die wegweisende Dissertation aus dem Jahre 1978. Einen Bezug zu aktuellen theoretischen und praktischen Fragestellungen des Faches stellte er her, indem er u.a. Prof. Dr. Homburgs analysierende und problematisierende Darstellung des bundesdeutschen Gesundheitswesens

bezüglich der in ihm arbeitenden Sprachheilpädagogen aus dem Jahre 1988 in Erinnerung rief, die heute – im Hinblick auf neuerliche gesundheitspolitische Reformen – aktueller denn je erscheint.

Hiernach ergriff Prof. Dr. Wolfgang Jantzen das Wort. Als Kollege von Prof. Dr. Homburg stellte er mit seinem Beitrag „Sprache, Bewusstsein und Tätigkeit“ exemplarisch den sprachbezogenen Teilbereich seiner Forschung und Lehre dar. Diese ist maßgeblich von der kulturhistorischen Schule der Psychologie beeinflusst.

Mit ihrer langjährigen Erfahrung in der Therapie von stimmgestörten Patienten rückte Marianne Spiecker-Henke das Thema „Intersubjektivität – Fundament im Therapieprozess“ in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen. Sie betonte die Wichtigkeit einer therapeutischen Beziehung und einer gemeinsamen Sprachebene zwischen Patient und Therapeut für den Erfolg einer Therapie und wies gleichzeitig auf Fallstricke und Stolpersteine auf dem Weg hin.

Detlef Hacker setzte sich kritisch mit dem Würzburger Programm zum Training phonologischer Bewusstheit auseinander. Der Beitrag „S-Bahn ist keine Essbahn – kritische Anmerkungen zum Training phonologischer Bewusstheit“ zeigte sehr deutlich, dass bei genauerer phonologischer Analyse der einzelnen Aufgabenstellungen des Programms einige der Aufgaben in Frage zu stellen seien, da die Kinder eher nach schriftsprachlichen als nach phonetisch-phonologischen Elementen gefragt würden – die sie vor dem Schriftspracherwerb natürlich nicht erfolgreich identifizieren könnten.

Prof. Dr. Monika Rothweiler befasste sich mit „Wortartspezifischen Unterschieden im Wortschatz sprachunauffälliger und sprachauffälliger Kinder“. In ihrer Zeit als Assistentin von Prof.

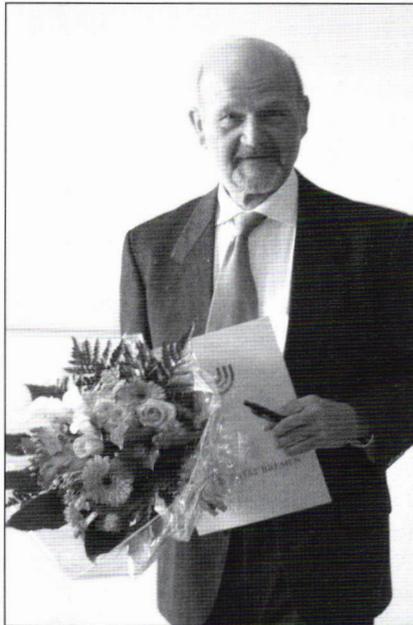
Dr. Homburg hatte sie dies an einer Gruppe von Kindern mit bzw. ohne Sprachauffälligkeiten untersucht. Es wird immer wieder vermutet, dass vor allem im Bereich der Verben größere Defizite auftreten. Monika Rothweiler stellte allerdings in ihrer Untersuchung fest, dass signifikante Unterschiede vor allem im Bereich der Nomen zu finden seien, welche aber auch nicht besonders groß seien. So scheint sich ihrer Untersuchung nach ein Defizit im Wortschatz in allen lexikalischen Wortarten gleich schwer niederzuschlagen.

Prof. Dr. Ursula Pixa-Kettner gab, basierend auf englischsprachiger Literatur, einen Überblick über „Spracherwerb und Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom“. Als Grundlage ihrer Ausführungen beschrieb sie nicht nur die spezifischen Schwierigkeiten dieser Kinder, sondern auch deren Fähigkeiten und stellte anschließend die mit syndromspezifischen Besonderheiten des Down-Syndroms begründeten Fördervorschläge der britischen Autorin Sue Buckley vor. Prof. Dr. Pixa-Kettner begründete die Auswahl dieses Förderprogramms mit der empirischen Bestätigung der positiven Effekte auf die sprachliche Entwicklung von Kindern mit Down-Syndrom.

Mit einer Vorführung einiger PC-Programme zur Förderung verschiedenster sprachlicher Fähigkeiten schloss PD Dr. Arno Deuse mit seinem Beitrag „Computerprogramme als Medium zur Individualisierung in der sprachheilpädagogischen Arbeit“ die Reihe der Fachvorträge ab. Er zeigte an verschiedenen Beispielen, dass Computerprogramme zur Förderung spezifischer sprachlicher Fähigkeiten z.B. im Bereich Artikulation, Stimmgebung oder auditive Wahrnehmung sinnvoll sein können. Er betonte allerdings auch, dass diese Programme allein keine Patentlösung seien, sondern eingebettet in einem pädagogisch-therapeutischen Konzept angewendet werden müssten.

Zum Abschluss dieses gelungenen und inhaltsreichen Tages führten die Studierenden einen Sketch und ein spezi-

ell für diesen Anlass umgedichtetes Lied auf: Aus „Aber bitte mit Sahne“ wurde „Aber bitte mit Gerd“, was zeigt, dass ihn auch die Studierenden lieber noch ein bisschen behalten würden. Und so sah man schließlich einen sichtlich gerührten Gerhard Homburg!



Prof. Dr. Homburg

All dies und noch viel mehr ist in der zugehörigen Festschrift nachzulesen, herausgegeben und überreicht von Dr. Ulrike Lüdtke. Kollegen, Lehrbeauftragte und ehemalige Studentinnen zeichnen ein ausführliches Bild der bremschen sprachheilpädagogischen Lehre rund um Prof. Dr. Gerhard Homburg. Etwas ganz Besonderes ist das von Dr. Ulrike Lüdtke geführte ausführliche Interview mit Prof. Dr. Gerhard Homburg. Dr. Ulrike Lüdtke fragt, was sonst kaum jemand fragt und so entsteht ein besonders tiefer Einblick in fachliche und persönliche Rück- und Ausblicke – nicht nur interessant für Bremer.

Lüdtke, U. (Hrsg.): Fokus: MENSCH, Subjektzentrierte Unterrichts- und Therapiemodelle in der Sprachbehindertenpädagogik. Festschrift zur Verabschiedung von Prof. Dr. Gerhard Homburg. edition von freisleben. Würzburg 2004. ISBN 3-930268-29-9.

Franziska Günzl

## Fortbildungsangebote der dgs-Landesgruppen

### LG Baden-Württemberg

– keine Fortbildungen wegen XXI. dgs-Kongress

### LG Berlin

15.11.2004, 18-20 Uhr, Bernhard-Rose-Schule, Berlin

Jürgen Glühe: Leseförderung in der Sek. I an der Schule für Sprachbehinderte

### LG Hamburg

23. Oktober 2004, 9-16 Uhr, Sprachheilschule Zitzewitzstraße

Susanne Gauerke: Kindliche Stimmstörungen – ignorieren oder behandeln? dgs-Mitglieder 15€, erm. 8 €, Nichtmitglieder 40 €

05. Februar 2005, 9-16 Uhr, Sprachheilschule Zitzewitzstraße

Dr. P. Marx: Phonologische Bewusstheit – Bedeutung, Diagnostik und Förderung. dgs-Mitglieder 10 €, erm. 8 €, Nichtmitglieder 30 €

16. April 2005, 9-16 Uhr, Sprachheilschule Zitzewitzstraße

S. Kroffke, Prof. Dr. M. Rothweiler: Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und Mehrsprachigkeit. dgs-Mitglieder 10 €, erm. 8 €, Nichtmitglieder 30 €

Anmeldung bei: Winfried Mommsen (dgs-Hamburg); Am Buckhornwald 9e, 22359 Hamburg; Tel. 040-6095786 E-Mail: winfriedmommsen@aol.com

### LG Rheinland

A 16/2004 – Atem- und Stimmübungen für die Stimmtherapie, 06.11.2004, 10-16.00 Uhr, Köln, Veronika Struck A17/2004 – Früherkennung und Frühförderung von sprachentwicklungsgefährdeten Kindern, 12.-13.11.2004, Köln, K. Weikert und A. Tontsch

Anmeldung bei: Birgit Appelbaum, Maria-Juchacz-Str. 24, 47445 Moers. Tel./Fax.: 02841-502988. www.dgs-rheinland.de

### LG Sachsen-Anhalt

13.11.2004, 9-13 Uhr, Universität Halle/Wittenberg, Haus Melanchthonianum

Steffen Völker, Stefanie Kurtenbach:  
Sensorische Integration und Sprachförderung  
dgs-Mitglieder 25 €, Nichtmitglieder  
35 €

Anmeldung bei: Frau Mähl, 06426  
Delitz am Berge

#### LG Schleswig-Holstein

09.11.2004, 9.30 bis 16.30 Uhr, Kiel,  
Schule am Heidenberger Teich  
Gudrun Kolbe: Auditive Verarbeitungs-

und Wahrnehmungsstörungen – Inter-  
ventionsmöglichkeiten in der Praxis.

#### LG Westfalen-Lippe

www.dgs-doppelpunkt.de  
06. November 2004, 9.30 - 17.00 Uhr,  
CongressCenter Hamm

Ilse Wagner: Kinder ohne Sprache  
dgs-Mitglieder 75 €, erm. 65 €, Nicht-  
mitglieder 87 €

06. November 2004, 10.00 - 18.00 Uhr,  
CongressCenter Hamm

Elke Winkelkötter: Die auditiv-verbale  
Therapie – ein therapeutischer Ansatz  
für Kinder mit einer Hörschädigung und  
deren Eltern

dgs-Mitglieder 75 €, erm. 65 €, Nicht-  
mitglieder 87 €

Adresse: Birgit Westenhof, Tel/ Fax  
05451-15461, Alter Merschweg 7,  
49477 Ibbenbüren, E-Mail: bw.ibt  
dgs-doppelpunkt.de

## dbS – Beruf und Politik im Verband

Liebe Leserin, lieber Leser,

nun schlagen wir uns bereits seit gut drei Monaten mit den neuen Heilmittelrichtlinien herum und sehen, dass sich die Befürchtungen, wie sie vom dbS zusammen mit Selbsthilfeverbänden und renommierten Wissenschaftlern bereits während der Beratungen im gemeinsamen Bundesausschuss der Ärzte und Krankenkassen geäußert wurden, zu bewahrheiten beginnen – wenn auch regional offensichtlich wieder mal sehr unterschiedlich. Dass der Therapiebericht im Verlauf oder am Ende eines Regelfalles nicht mehr selbstverständlich vorausgesetzt wird, konterkariert zwar das ursprünglich angedachte Partnerschaftsmodell zwischen Vertragsärzten und Heilmittelerbringern, ist aber eine vergleichsweise leicht zu kompensierende Neuerung. Schlimmer scheinen sich die frühen Überweisungen zur weiterführenden Diagnostik an Fachärzte oder Sozialpädiatrische Zentren auszuwirken, wodurch es zu unbestimmten Therapieunterbrechungen kommt und die Kontinuität der Sprachtherapie in Gefahr ist. Der dbS hat hierzu eine Pressemitteilung herausgegeben, die Sie auf der Homepage finden. Die in der Aphasie-therapie schon eher üblichen Intervalltherapien könnten sich aufgrund der einzuhaltenden Gesamtverordnungsmengen pro Regelfall nun auch für andere Störungsbilder und auch für die Therapie im Kindesalter einstellen – mit welchen Auswirkungen, das wäre eine Studie wert. Als Öffentlichkeitsreferen-

tin des dbS möchte ich mich noch mehr als bisher, gemeinsam mit dem Vorstand und den Mitgliedern des dbS, dafür einsetzen, dass die Interessen der akademischen Sprachtherapeuten und ihrer Klientel laut werden.

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](mailto:deLangen-Mueller@addcom.de)

### ALS-Sprachtherapie@web.de

#### Informationen zur ALS-Arbeitsgruppe in Düsseldorf

Anfang 2003 gründeten in Düsseldorf einige interessierte klinisch und ambulant tätige Sprachheilpädagogen eine Arbeitsgruppe zum Thema Amyotrophe Lateralsklerose. Die Gründungsmotive waren zunächst der dringende Wunsch nach kollegialer Supervision und das Bewusstsein der behandelnden Therapeuten, dass die Informationen zu dieser progredienten Muskelneuronenerkrankung schwer zugänglich oder allgemein spärlich vorhanden sind. So beschäftigten wir uns im vergangenen Jahr nicht nur mit fachlicher Supervision, sondern sichtigten vielfältige internationale Literatur- und Internetquellen, um weitere sprachtherapeutische Behandlungsmöglichkeiten und z.B. die Hilfsmittelversorgung zu recherchieren. Unser Eindruck bestätigte sich, dass

eine Koordinierung der dem ALS-Erkrankten Hilfe leistenden Berufsgruppen zwar auf Grund der oft dramatischen Progredienz der Erkrankung dringend notwendig, aber in keiner Weise, etwa wie bei anderen neurologischen Erkrankungen (z.B. Schlaganfall), vorhanden ist. So entstand die Idee zur Bildung eines interdisziplinären Netzwerkes, das in einem Forum eine Verbindung zwischen den Bereichen Medizin, Heilmittel, Hilfsmittel, Pflege, aber auch rechtliche Aufklärung, Sterbebegleitung, Kontakt zu Selbsthilfeverbänden u. a. knüpfen könnte. Vordringliches Ziel eines solchen Netzwerkes wäre neben der kollegialen Supervision die Möglichkeit, dem ALS-Erkrankten vom Zeitpunkt der Diagnosestellung an, den reibungslosen und raschen Zugang zu allen notwendigen therapeutischen und anderen Hilfsmaßnahmen zu ermöglichen. Um dieser Zukunftsvision ein Stück näher zu kommen und das Netzwerk zunächst auf die Ebene SPRACHTHERAPIE zu heben, haben wir am 09.07.2004 über den dbS zu unserem ersten sprachtherapeutischen Supervisionstreffen in Düsseldorf eingeladen. Neben konkreten Fragen aus den Bereichen Dysphagie- und Dyspnoetherapie beleuchteten wir insbesondere die Notwendigkeit, dass die Begleitung eines ALS-Erkrankten immer eine „Therapie des nächsten Schrittes“ sein muss: Der Behandler sollte neben der Erhaltung von Fähigkeiten auch frühzeitig die Erarbeitung von Techniken und Entscheidungen beför-

dern, die erst durch die nächste Verschlechterung Relevanz erfahren (z.B. vertraut machen mit UK, während der Patient noch dazu in der Lage ist, darüber ausführlich zu kommunizieren). Einen weiteren Schwerpunkt unserer Supervision stellte der Aspekt der Sterbebegleitung dar, der für viele Kollegen sicher nicht nur eine fachliche, sondern vor allem eine persönliche Herausforderung und Belastung ist und der Supervision wohl in besonderer Weise bedarf. Zur Fortführung unseres Projektes sahen wir uns dadurch ermutigt, dass unsere Kollegen die gleichen Fragen hatten, wie wir und sich alle gleichermaßen Rat gebend und nehmend einbringen konnten.

Informationen zum nächsten Supervisionstreffen, Anmeldungen und Kontaktaufnahme, bitte über ALS-Sprachtherapie@web.de oder unter 0211/7560-240 (oder 7560-0 Pforte) vormittags.

Andrea Kudoweh  
ALS-AG Düsseldorf

### Professorin für Logopädie berufen

Am 23.03.2004 wurde Dr. Claudia Iven an der Europa Fachhochschule Fresenius zur Professorin für Logopädie berufen. Nach langjähriger Lehr- und Forschungstätigkeit an der Universität zu Köln hat sie den Ruf nach Idstein/Ts. angenommen. An dieser Fachhochschule, die als einzige in Deutschland ein grundständiges Logopädie-Studium anbietet, vertritt Frau Dr. Iven den Fachbereich der Redefluss-Störungen. Mit ihr gemeinsam wurde Annette Fox, PhD, zur Professorin für den Bereich der Kindersprache berufen, so dass der Studiengang mit dem Leiter, Prof. Dr. Jürgen Tesak, über insgesamt 3 Professuren verfügt. Der dbs gratuliert seiner langjährigen 2. Vorsitzenden herzlich zu dieser Berufung.

### dbs-Fortbildungen im Herbst 2004

#### dbs-Fortbildungen

In folgenden Seminaren waren zum Zeitpunkt des Redaktionsschlusses noch Plätze frei:

05.-07.11.04, Dortmund:

**Hören allein ist nicht alles!  
Frühförderung hörgeschädigter Kinder mit Cochlear Implantat**  
Karen Reichmuth

03./04.12.04, Magdeburg:

**Diagnostik, Therapie und Prophylaxe infantiler und juveniler Dysphonien**  
Dr. Susanne Zimmermann

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

Im November erscheint das neue dbs-Fortbildungsprogramm für 2005. dbs-Mitglieder erhalten das Programm automatisch zugeschickt, alle anderen Interessenten können es in der Geschäftsstelle anfordern oder die Informationen auf den dbs-Internet-Seiten ([www.dbs-ev.de](http://www.dbs-ev.de)) nachlesen.

### VI. dbs-Symposium

**„Legasthenie beim Namen nennen: Prävention, Diagnostik und Therapie von Störungen des Schriftspracherwerbs“ –**

Am 21./22. Januar 2005 findet in Würzburg nicht nur die jährliche Mitgliederversammlung des dbs statt, sondern auch das VI. wissenschaftliche Symposium des dbs. Unter dem Thema „Legasthenie beim Namen nennen: Prävention, Diagnostik und Therapie von Störungen des Schriftspracherwerbs“ werden namhafte Referenten ein Gesamtkonzept der Entwicklungsdyslexie und -dysgraphie diskutieren. Der dbs lädt Sie herzlich ein, sich den Termin vorzumerken.

### dbs für Arbeitnehmer

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

[www.dbs-ev.de/arbeitnehmer](http://www.dbs-ev.de/arbeitnehmer)

Immer erreichbar:  
[www.dbs-ev.de](http://www.dbs-ev.de)

### Persönliches

#### Feier für Kurt Bielfeld

Ruhestand bedeutet kein Abschied!



„Kurt ist immer voller Elan im Spurt!“ Das jedenfalls bezeugten die Mitglieder des Geschäftsführenden Vorstandes der dgs dem 1. Vorsitzenden, Kurt Bielfeld, in ihrem munteren, musikalischen Auftritt vor ca. 80 geladenen Gästen anlässlich seiner Verabschiedungsfeier in den Ruhestand. Zum 6. Juni hatte er nach Berlin in die Schillingschule zu einem geselligen Beisammensein geladen und gekommen waren Freunde und Wegbegleiter aus – wie er selbst darstellte – drei Lebensbereichen, der Schule/Hochschule, der dgs und der Familie.

Voller Elan, so versteht sich der Neupensionär weiterhin durchaus selbst. Aber auch alle Redner und Bühnenbeiträge dieses Abends – besonders aus seinem Kollegium – wussten von seiner Bereitschaft zu berichten, keinem Problem aus dem Wege zu gehen, sich in Dinge hinein zu knien, von seiner jugendlichen Ausdauer und von seiner überaus geschätzten Kollegialität. Da-

bei lösten die meist witzigen und ironisch gehaltenen Beiträge bei den Gästen und dem Gastgeber viel Freude und Beifall aus.

Als Weggefährten aus der dgs wandten sich so auch Regina *Schleiff*, Wolfgang *Scheuermann* und Theo *Borbonus* mit 'ermunternden' Worten an den Ruheständler. Besonders Theo *Borbonus* – langjähriger Freund und Partner zusammen mit Kurt *Bielfeld* an der

Führungsspitze der dgs und selber seit gut einem Jahr im Ruhestand – schöpfte dabei aus einem gewissen 'Erfahrungstopf'. Dabei wusste er durchaus dem Ruhestand neben markigen Nachteilen auch angenehme Vorteile abzugewinnen.

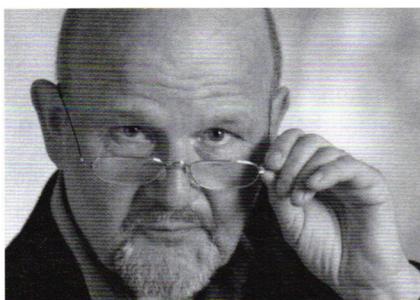
Kurt *Bielfeld* nahm die zahlreichen guten Wünsche, Tipps und Ratschläge dankend an, sieht er sich doch selbst keineswegs zur Ruhe kommend: Jetzt

muss noch ein Haus gebaut werden! Und das Haus der dgs muss auch gepflegt werden. Dafür möchte er sich nun Zeit nehmen. Dem GV gefiel seine Absicht, noch keinen Abschied vom Bundesvorsitz nehmen zu wollen. Er hofft, dass Ende September nach der Delegiertenversammlung in Heidelberg der 1. Bundesvorsitzende weiterhin Kurt *Bielfeld* heißt.

Fritz *Schlicker*

## Fokus Mensch

### Prof. Dr. Gerhard *Homburg* im Ruhestand



Da verschlug es auch dem sonst so wortgewaltigen Professor die Sprache, als seine „tollen Töchter“, wie er liebevoll und mit einem gewissen Stolz die Studierenden seines Faches nannte, ihn am Ende eines gelungenen und stimmigen Symposiums einen schmissigen Song entgegenschmetterten, mit dem sie sich bei ihrem „lieben Gerd“ für seine fachlich äußerst fundierte engagierte und seine menschlich fürsorglich-warme Tätigkeit bedankten.

„Fokus: Mensch – Subjektzentrierte Modellbildungen in der Sprachbehindertenpädagogik“, unter diesem Thema hatte am 14.07.2004 Dr. Ulrike *Lüdtke* im Namen des Fachbereiches 12 Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, Studiengang Behindertenpädagogik, zu einem wissenschaftlichen Symposium anlässlich der Verabschiedung von Herrn Prof. Dr. Gerhard

*Homburg* aus dem Hochschuldienst nach Bremen eingeladen.

Eine große Schar von Gästen aus ganz Deutschland war der Einladung gefolgt und erlebte einen abwechslungsreichen und gewinnbringenden Tag. Dafür hatte das Organisationsteam, allen voran Frau Dr. Ulrike *Lüdtke* und Kirsten *Beta*, vorzüglich gesorgt. Das Thema war bewusst gewählt, stellt es doch – wie die beiden Planerinnen in der Einleitung zum vorgelegten Programm betonten – die Subjektzentrierung in den Mittelpunkt der Betrachtungen und nimmt somit „Bezug auf ein übergeordnetes Leitmotiv im Gesamtwerk von Prof. Dr. Gerhard *Homburg*, welches seine vielfältige Arbeit mehr als 40 Jahre lang geprägt hat – in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit einzelnen Störungsbildern und deren Therapien, in didaktischen oder schulorganisatorischen Konzeptionierungen, im Auf- und Ausbau des Studienganges sowie im berufspolitischen Engagement“. In insgesamt acht Vorträgen, maßvoll und hörengerecht über den Tag verteilt, wurden verschiedene Aspekte dieses Rahmenthemas beleuchtet. Inhaltlich wird hierüber an anderer Stelle dieser Ausgabe berichtet.

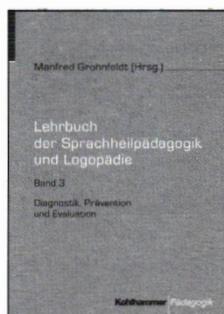
In den zu Beginn üblicherweise vortragenden Grußworten würdigten die Vortragenden Prof. Dr. Ursula *Pixakettner* (Dekanin des FB 12), Prof. Dr. Georg *Feuser* (Vorsitzender Lehrge-

bietsausschuss), Kurt *Bielfeld* (Bundesvorsitzender dgs), Dr. Volker *Maihack* (Bundesvorsitzender dbs), Franziska *Günzl* (Studierende) – den Menschen *Homburg* in seinem ungemein facettenreichen Erscheinungsbild u. a. als messerscharfen Denker und genialen Wortschöpfer, der unspezifisch Ausgebildete schon mal als „Allround-Dilettanten“ titulierte, oder im Zusammenhang mit der Integrationsdebatte die „Neue Allgemeine Schule“ einforderte, immer wieder mahnend, Bewährtes nur dann zu entsorgen, wenn qualitativ Gleichwertiges geschaffen worden war.

So nimmt es nicht wunder, dass dem Dank an den „lieben Gerd“ immer wieder der Wunsch und die Bitte hinzugefügt wurde, neben den zugegebenermaßen größer werdenden privaten Aktivitäten – wie z.B. Gesang, Schauspiel, Handwerk – in Zukunft auch noch dem Fach verbunden zu bleiben.

Dass diese Bitten – zunächst – grundlos sind, zeigt sich daran, dass sich Gerhard *Homburg* bereit erklärt hat, auch weiterhin das Fach Sprachbehindertenpädagogik in Bremen so lange mit zu vertreten, bis ein Nachfolger oder eine Nachfolgerin gefunden worden ist. Gerhard *Homburg* verlässt eben sein „wohl bestelltes Haus“ erst dann, wenn er es verantworten kann. Danke, lieber Gerd!

Theo *Borbonus*



**Manfred Grohnfeldt (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation.** – Stuttgart: Kohlhammer 2002, ISBN 3-17017868-7.

Ein Lehrbuch im ursprünglichen Sinn ist das „Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie“ sicher nicht. Schon die äußeren Daten (fünf Bände, insgesamt 1700 Seiten, Preis ca. 300 Euro) sprengen den Rahmen einer in die Sprachheilpädagogik und Logopädie einführenden Veröffentlichung bei weitem. Ebenso fehlt ein didaktischer Aufbau. Viele der Beiträge sind ohne fachliche Vorkenntnisse nicht verstehbar. Das „Lehrbuch“ steht eher in einer Reihe mit denjenigen umfangreichen Veröffentlichungen, die seit einiger Zeit im Abstand von zehn Jahren eine Standortbestimmung unserer Wissenschaft leisten, die gegenwärtige Situation beschreiben und die zukünftige Richtung andeuten. Ich denke dabei an das „Handbuch der Stimm- und Sprachheilkunde“ von *Luchsinger* und *Arnold*, die „Pädagogik der Sprachbehinderten“, herausgegeben von *Knura* und *Neumann* und an das „Handbuch der Sprachtherapie“, ebenso von *M. Grohnfeldt* herausgegeben, wie das vorliegende Lehrbuch, das folglich für unser Jahrzehnt das bestimmende Grundlagenwerk der Sprachheilpädagogik sein wird.

Auch als Lehrbuch der Diagnostik ist der vorliegende Band 3, der „Diagnostik, Prävention und Evaluation“ zum

Inhalt hat, kaum zu bezeichnen. Dagegen sprechen die fast drei Dutzend Autoren, die jeweils mit sehr individueller Herangehensweise ein buntes Bild abgeben. Sie wurden offensichtlich vom Herausgeber nur wenig durch Vorgaben eingengt. Dadurch sind die Beiträge stark unterschiedlich hinsichtlich theoretischer Position, Gliederung, Terminologie, Wortschatz, sprachlichem Duktus, Abstraktionsniveau, Herangehensweise, Zielrichtung, Theorie- oder Praxisbezug. Die meisten Beiträge stehen für sich allein, einzelne Autoren verweisen auf andere Bände des Lehrbuchs, die ein Leser also parallel lesen müsste. Die Unterschiedlichkeit und Individualität der Autoren, für ein systematisches Lehrbuch ein Nachteil, macht einen Teil des Reizes und auch des Wertes dieses Bandes aus. Zudem sind nicht in allen Bereichen die Kenntnisse in gleicher Weise entwickelt, sie verweisen also auf zukünftige Forschungsaufgaben. Auch deswegen ist dieses „Lehrbuch“ sehr lehrreich und anregend. Bei allen Einwänden, die bei einem so umfangreichen und umfassenden Werk mit so vielen Autoren unvermeidbar sind, kann ich mir keinen Vertreter unseres Fachgebietes vorstellen, sei es Praktiker, Student oder Lehrender, der nicht Gewinn aus diesem Buch ziehen würde, und sei es nach dem Motto: „Wer Vieles bringt ...“.

Die Vielzahl der Autoren und damit die Menge der Beiträge, 26 insgesamt, macht auch eine Beschränkung dieser Kritik auf thematisch grundlegende Beiträge dieses Buches notwendig. Das Buch beginnt mit einem Beitrag *M. Grohnfeldts* zu fundierenden Fragestellungen, mit andeutender Abklärung der Begriffe Diagnostik, Prävention und Evaluation, die als in enger Wechselbeziehung gekennzeichnet werden. Die Therapie (als alleiniges Tätigkeitsfeld von Logopäden und wichtiges Tätigkeitsfeld von Sprachheilpädagogen) wird in diesem Zusammenhang nicht mit diskutiert, sondern wird in dem vierten Band des Lehrbuchs behandelt.

Dennoch hat sie eine essentielle Beziehung zu den genannten Bereichen.

Leider enthält das Lehrbuch keinen eigenständigen Beitrag über die Methoden der logopädischen Diagnostik (hier als synonym mit sprachheilpädagogischer Diagnostik verstanden). Dies wäre ein deutlicher Schritt gewesen, sich von den Modellen der medizinischen und psychologischen Diagnostik zu verselbständigen, so wie das in diesem Buch für Grundeinstellung, Selbstverständnis und Vorgehensweise geleistet wird. Die Diskussionen der letzten zwei Jahrzehnte über die Aussagemöglichkeiten verschiedener Verfahren hätten das möglich gemacht. Bei den auf die einzelnen Störungsformen bezogenen Beiträgen des Lehrbuchs hätte eine gesonderte Betrachtung der Methodik für Einheitlichkeit gesorgt.

Unter der Überschrift „Selbstverständnis förderdiagnostischen Vorgehens“ versteckt sich als zweiter übergreifender Artikel ein grundlegender theoretischer Beitrag von *O. Braun*. Trotz des unscharfen Titels handelt es sich in Wirklichkeit um eine sehr differenzierte und systematische Darstellung der interdisziplinären und wissenschaftstheoretischen Orientierungen der logopädischen und sprachheilpädagogischen Diagnostik. Es gelingt *Braun* eine umfassende Schilderung der verschiedenen wissenschaftstheoretischen Perspektiven und Konzepte, die in sprachheilpädagogischer Diagnostik Anwendung finden können, wobei er einen Überblick über die wichtigste Literatur der letzten drei Jahrzehnte verarbeitet. Schon diese Leistung ist respektinflößend und macht das Buch für jede Fachbibliothek nützlich. Ein Kennzeichen von *Brauns* Vorgehensweise ist die dokumentierende Reihung, die dem Leser eine Einordnung und Parteinahme überlässt. Das hat Folgen. Unter logopädischer und sprachheilpädagogischer Diagnostik versteht er offensichtlich zwei verschiedene Dinge, hauptsächlich von der gegenwärtigen

Ausformung der beiden Berufsstände abgeleitet. Das „und“ zwischen Sprachheilpädagogik und Logopädie im Titel des Lehrbuchs kann man offensichtlich auch als Verneinung der Synonymität auffassen. So endet *Brauns* kurze Schilderung der logopädischen Diagnostik mit der Darstellung eines linearen Diagnosemodells aus dem Jahr 1994, das stark demjenigen ähnelt, gegen das *Braun* vor dreißig Jahren vehement sein epochemachendes neutral-formales Rahmenmodell absetzte, das in erneuerter Form seinen Beitrag abschließt. Der hier erreichte Standard sollte aber für beide Berufsgruppen verpflichtend sein.

Ein knapper, erfrischend direkter und praktischer Beitrag von U. *Schoor* beschreibt die Möglichkeiten der Gutachtererstellung. Die Prävention wird aus medizinischer Sicht (W. v. *Suchodoletz*), neuropsychologischer Sicht (J. *Zihl* & K. *Künzel*) und pädagogischer Sicht (F. M. *Dannenbauer*) beschrieben. Hier werden deutliche Unterschiede sichtbar: während im medizinischen und im neuropsychologischen Bereich geregelte und formalisierte Maßnahmen geschildert werden können, muss *Dannenbauer* erst neuere Forschungsergebnisse referieren, um die Notwendigkeit der pädagogischen Prävention überhaupt zu begründen. Auch der teilweise brillante Beitrag „Evaluationsforschung in der Sprachtherapie“ von B. *Giel* & C. *Iven* vermittelt durch seine weitgehend abstrakte Diktion deutlich den Eindruck eines Mangels an bisher durchgeführten Projekten in unserem Bereich, doch ist er eine gute theoretische Grundlage für einen Anfang.

Die folgenden 21 Beiträge zur Diagnostik einzelner Störungsbilder sollen hier nur genannt werden. Sie sind in der Regel nicht sehr umfangreich, meist um die zehn Seiten. Die Aufzählung gibt eine Vorstellung von dem Informationsreichtum des 3. Bandes des Lehrbuchs: Sprachentwicklungsstörungen (U. *Liedtke* & R. *Bahr*), Aussprachestörungen (D. *Hacker* & H. *Wilgermein*), Grammatische Störungen (H.-J. *Motsch*), semantisch-lexikalische Störungen (Ch. *Glück*), Schriftsprache (C. *Osburg*),

Hörschäden (G. *Diller*), Zweisprachigkeit (D. *Lengyel*), Stottern (St. *Baumgartner*), Poltern (A. *Lemke-Eidams*), Mutismus (B. *Hartmann*), Sprechangst (R. *Knebel*), Aphasie (J. *Steiner*), Dysarthrie/Dysarthrophonie (B. *Giel*), Sprechapraxie (A. *Schulte-Mäter* & W. *Ziegler*), Stimmstörungen (Ch. *Neuschaefer-Ruhe* & M. *Spiecker-Henke*), Larynx- und Hypopharynxkarzinom (A. *Kürvers*), Rhinophonie und Lippen-, Kiefer-, Gaumen-, Segel-Fehlbildung (S. *Neumann*), Myofunktionelle Störungen (V. *Hahn* & H. *Hahn*), und Dysphagie (G. *Bartolome* & H. *Schröter-Morasch*). – Es wurde schon oben darauf hingewiesen, dass diese Beiträge aus unterschiedlichen Ansätzen geschrieben wurden. Sie offenbaren teilweise mehr die persönliche Einstellung der Autoren, als eine systematische Beschreibung des bisher erreichten Wissensstandes.

Ich bin der Meinung, dass jeder im Bereich der Sprachheilpädagogik und Logopädie Tätige um eine Kenntnissnahme dieses dritten Bandes des Lehrbuchs nicht herumkommt, zumal es die Möglichkeit gibt, sich in knapper Form über den Stand der Diagnostik in den verschiedenen Bereichen unseres Faches zu informieren.

Berthold Neumann



**Manfred Grohnfeldt (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie; Band 4: Beratung, Therapie und Rehabilitation** (Kohlhammer Verlag, Stuttgart) 2003, 421 Seiten, zahlr. Abb. und Tab.; Kart.; 30,65 €; 51,40 SFR, ISBN 3-17-016909-2.

Mit dem seit Mai 2003 vorliegenden 4. Band der 5-teiligen Lehrbuchreihe beginnt sich nunmehr der thematische Kreis der Sprachheilpädagogik zu schließen. Während der letzte, für Herbst 2003 angekündigte Band die Bereiche Bildung, Erziehung und Unterricht behandeln wird, findet sich mit Band vier ein erster Abschluss der „Trilogie“ von Beschreibung der Störungsbilder (Bd. 2), Diagnose (Bd. 3) und Therapie (Bd. 4). Auch dem 4. Band stellt der Herausgeber eine Einleitung voran, in der die zentralen Begrifflichkeiten des Buches vorgestellt werden. Für Band 4 treten hier insbesondere die Aspekte des Menschenbildes, der Einzelfallbetrachtung sowie der Qualitätssicherung in den Vordergrund.

Die nachfolgenden Beiträge greifen diese Bereiche in unterschiedlicher Gewichtung wieder auf und verdeutlichen somit deren besondere Bedeutung im steten Wandel und Voranschreiten der Sprachheilpädagogik. Vor allem der Qualitätssicherung durch stete Überprüfung therapeutischer Wirksamkeiten wird breiter Raum gelassen, so dass hier einzelne Beiträge dem in der Praxis stehenden Leser eine Aufforderung zur Therapieforschung zukommen lassen, die im deutschsprachigen Raum bisher vernachlässigt wurde. Des Weiteren verdeutlichen die genannten Bereiche den pädagogischen Grundcharakter der Reihe, der allerdings auch weiterhin durch Beiträge anderer Fachdisziplinen (z.B. der Medizin) ergänzt und erweitert wird. So finden sich – im Rückgriff auf Band 1 – Beiträge aus den Bereichen der Medizin, der Pädagogik sowie der Psychologie, die in fachlicher Abgrenzung zur Beratung bzw. zur Rehabilitation ihre Sicht von Therapie skizzieren. Wie in diesen Ausführungen, so finden sich auch bei der Behandlung der einzelnen Störungsbilder Rückgriffe und Verweise auf die ersten Bände, so dass der Leser immer wieder angeregt wird, die entsprechenden Kapitel zur Hand zu nehmen, um Sachfragen klären oder Wissen vertiefen zu können. Insbesondere die zahlreichen Ergänzungen der therapeutischen Erwä-

gungen durch Aspekte aus dem Diagnostikband lassen die enge fachliche Verschmelzung der Teilgebiete erkennen. Positiv fällt weiterhin einerseits die Kontinuität der AutorInnen auf, so dass überwiegend von einer stringenten und übereinstimmend schlüssigen Darstellung gesprochen werden kann. Andererseits sind aber auch für einige Bereiche (z.B. Medizin) andere Autoren als in vorangehenden Bänden gewonnen worden, so dass sich hier die Breite und Ausgewogenheit unterschiedlicher Sichtweisen positiv bemerkbar macht. Allerdings bleibt es dem Leser überlassen, hier seinen eigenen Standpunkt zu finden. Die zahlreichen Beiträge schaffen es im Weiteren in überzeugender Weise, themenspezifische „Grundgerüste“ mit entsprechenden „Zwischendecken“ aufzubauen, durch die der Leser einen überwiegend gut strukturierten Überblick über therapeutische Möglichkeiten erhält, deren detaillierte Ausfüllung durch umfangreiche Literaturverweise problemlos gelingen sollte. Einige Beiträge enthalten bereits praxisorientierte Handlungsvorschläge, wie z.B. die Erörterungen zum neu eingefügten Problembereich der „Programmstörung“. Frau Meixner gelingt es in vorbildlicher Weise, die Störung in Erscheinungsbild, in Diagnose und Therapie darzustellen. Im vorgegebenen Rahmen müssen die Ausführungen auf tiefgehende Details verzichten, dennoch erhält der Leser einen guten Einblick in die Thematik. Andere Beiträge legen großen Wert auch auf wertende Gewichtungen unterschiedlicher Therapiemöglichkeiten (z.B. Hacker/Wilgermein), so dass hier dem Leser „Irrwege“ in veraltete Konzepte erspart bleiben.

Facheinsteigern wird das Verständnis durch einige gelungene historische Einordnungen zentraler Begrifflichkeiten in größere Sachzusammenhänge erleichtert (z.B. Dupuis).

Viele AutorInnen beklagen in ihren Beiträgen den knapp bemessenen Rahmen, der ihnen zur Darstellung ihrer Themen zur Verfügung stand. Trotz dieses „Raumproblems“ ist in den meis-

ten Beiträgen eine detaillierte Erarbeitung der entsprechenden Aspekte befriedigend gelungen, aus der arbeitspraktische Anregungen zu ziehen sind. Leider sind einige Themen so umfangreich, dass die Darstellung in einer Skizzierung von fachlich hoch spezifischen Rahmendaten verbleiben musste, die nur zaghafte Hinweise auf therapeutische Möglichkeiten ergibt. Insbesondere für Studierende der Fachrichtung dürfte es hier u.U. zu Verständnisproblemen kommen, während der Fachkundige in diesen Beiträgen eine angemessene Übersicht von Therapiemethoden erkennen wird. Rein formal findet sich in Band vier nach der Einleitung eine Einteilung in

1. „Allgemeine Merkmale“ mit den Beiträgen zur Beratung (U. Ritterfeld), zur Therapie aus medizinischer Sicht (W. v. Suchodoletz), zur Therapie aus pädagogisch-psychologischer Sicht (N. Katz-Bernstein) und zur Rehabilitation (G. Dupuis);
2. „Spezielle Aufgabenstellungen und Verfahren“ mit Ausführungen zur Komplexität sprachtherapeutischen Handelns (G. Homburg/U. Lüdtke) und zur Programmstörung (F. Meixner)
3. „Störungen der Sprachentwicklung“ mit Kapiteln zu Aussprachestörungen (D. Hacker/H. Wilgermein), zu Grundlagen der Sprachtherapie bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung (F. M. Dannenbauer), zu semantisch-lexikalischen Störungen bei Kindern und Jugendlichen (C. W. Glück), zu therapeutischen Überlegungen zum Zusammenhang von gesprochener und geschriebener Sprache (C. Osburg), zu Störungen der Sprachentwicklung durch Hörschäden (A. Leonhardt) und zu Sprachtherapie und Beratung im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit (A. Kracht).
4. „Störungen der Redefähigkeit“ mit Aspekten zur Stottertherapie mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (K. Weikert), zum Poltern (M. Schneider), zum Mutismus (R.

Bahr) sowie zu Behandlungsstrategien zur Sprechangst (R. Kriebel).

5. „Zentrale Sprach- und Sprechstörungen“ gefüllt mit Beiträgen zur Therapie der Aphasie (J. Steiner), zur Therapie bei Menschen mit Dysarthrie/Dysarthrophonie (B. Giel), zur Sprechapraxie (W. Ziegler/B. Brendel), sowie zur verbalen Entwicklungsdyspraxie (A. Schulte-Mäter).
6. „Dysphonien“ mit Ausführungen zur Therapie funktioneller und organischer Stimmstörungen (M. Spiecker-Henke/C. Neuschaefer-Rube) sowie zur Stimmrehabilitation bei Patienten mit Zustand nach totaler Laryngektomie (A. Kürvers).
7. „Rhinophonien“ (mit LKGS-Fehlbildung), deren therapeutische Aspekte von S. Neumann ausgeführt werden.
8. „Myofunktionelle Störungen“, mit Therapie-, Beratungs- und Rehabilitationsmöglichkeiten von V. Hahn und H. Hahn beschrieben.
9. „Dysphagien“, die nochmals mit 2 Kapiteln therapeutisch behandelt werden: Medizinische Basisversorgung bei Dysphagien (H. Schröter-Morasch) und Funktionelle Dysphagietherapie (G. Bartolomé).

Erkennbar wird an dieser Übersicht die breit angelegte Abhandlung der relevanten Störungsbilder durch namhafte Autoren, die aus ihrer – zum größten Teil durch eigene Studien erlangten – fachspezifischen Sicht den aktuellen Forschungsstand darlegen. Vielleicht hätte im Rahmen eines „Lehrbuches“ gelegentlich – neben den durch die Autoren präferierten Konzepten – allgemeineren Aspekten breiterer Raum gegeben werden können, jedoch wurde durch die z.T. spezifische Therapieauswahl die Richtung der Forschungsentwicklung gut veranschaulicht, so dass sich auch Band 4 – wie seine Vorgänger – in Theorie und Praxis sicher bewähren wird.

Claudia Hammann



**Hedwig Amorosa / Michele Noterdaeme (und Mitarbeiterinnen): Rezeptive Sprachstörungen.** Ein Therapiemanual. Hogrefe-Verlag 2003, 97 Seiten, 24,95 €, ISBN 3-8017-13723.

Das Buch habe ich mit Spannung erwartet, da dieses „Feld“ der Sprachheilpädagogik in Theorie und Praxis bisher wenig „beackert“ wurde. In wie weit wurden meine Erwartungen erfüllt? Wie bereits ein Blick in die Gliederung zeigt, handelt es sich um ein Sammelwerk mit Beiträgen von insgesamt elf Autorinnen und zwei Autoren und es ist damit so facettenreich, wie die komplexen und heterogenen rezeptiven Störungen selbst.

In der *Einleitung* wird der Begriff Sprachverständnis eingegrenzt. Demnach geht es im Buch nicht um Sprachverständnis i.w.S., das die kognitiv-situative Interpretation einer Äußerung im Sinne von „Verstehen“ umfasst, sondern vielmehr um das Verständnis von „Wörtern und grammatischen Bezügen“, d.h. ohne, dass das Kind in „unangemessener Weise den situativen Kontext und sein Weltwissen zur Interpretation des Gesagten heranziehen“ muss (S. 9). Daraus ergibt sich natürlich die weitergehende Definitionsfrage: Was heißt „unangemessen“? Sie ist m.E. nur individuell zu beantworten, das heißt vor dem Hintergrund der Gesamtentwicklung des Kindes und im Rahmen seiner psychosozialen (kommunikativen) Situation.

Diese Abgrenzung liegt in Kapitel 1 auch der *Störungsbeschreibung* zugrunde, auch den epidemiologischen und prognostischen Untersuchungen sowie auch den Angaben zur Ätiologie und *Pathogenese* (Kapitel 2). Außerdem

geben beide Kapitel in knapper Form die grundlegenden, bisher noch nicht sehr zahlreichen Forschungsergebnisse auf diesem Gebiet wieder.

In der *Diagnose (Kapitel 3)* ergeben sich als weitere Probleme, dass die Verständnisstörungen erstens ungleich schwerer erkennbar sind als expressive Auffälligkeiten, dass sie zweitens häufig mit zusätzlichen Beeinträchtigungen verknüpft sind und deswegen eine umfassende Abklärung in mehreren Bereichen vonnöten ist (vor allem Motorik, Psyche, Schriftsprache), drittens, dass aufgrund der Störungskomplexität der Altersvergleich und die Normbestimmung schwierig sind, in Folge dessen auch die individuelle therapeutische Zielsetzung (s.u.). Die Komponenten einer umfassenden Diagnostik des Sprachverständnisses werden sowohl ausführlich im Text als auch jeweils in Stichworten tabellarisch aufgeführt. Diese als Zusammenfassung immer wieder eingefügten Tabellen erscheinen mir überaus hilfreich, um die Komplexität der Problematik für den Leser besser handhabbar zu machen. Dies gilt insbesondere für die instruktive Übersicht zu den Testverfahren mit Angaben zur linguistischen Ebene der Überprüfung (Wort-, Satz-, Textverständnis), zum Altersbereich und mit Bemerkungen bzw. Empfehlungen in Bezug auf die praktische Einsetzbarkeit. Im Hinblick auf die Differenzialdiagnose werden danach auch (Sub-)Tests zur Überprüfung des Kurzzeitgedächtnisses und der Aufmerksamkeit, sowie Verfahren zur psychiatrischen und körperlich-neurologischen Diagnostik besprochen, außerdem auch Tests zur Überprüfung der sprachfreien Intelligenz zwecks Eingrenzung der „umschriebenen Sprachentwicklungsstörung“. Insgesamt gesehen wird damit „die Notwendigkeit eines multiprofessionellen diagnostischen Vorgehens aufgezeigt“ (S. 20).

Auf der Basis einer solcherart differenzierten Diagnostik – auch als Fazit aus den Ergebnissen der (wie gesagt wenigen) kontrollierten Untersuchungen zur Behandlung von Sprachverständnisstörungen – wird eine „individuelle

Kombination von unterschiedlichen Trainings“ (S. 40) empfohlen. Dazu werden in den folgenden 6 Kapiteln verschiedene Herangehensweisen und Organisationsformen der *Therapie* dargestellt. Zunächst geht es um den Aspekt „Beziehungsaufbau und Motivation“ zu bzw. bei den Kindern und ihren Eltern aufgrund der häufig beiderseitigen negativen Kommunikationserfahrungen. Hierzu werden im Text einige Hinweise gegeben und an Beispielen erläutert. Im darauf folgenden Kapitel werden Grundelemente sprachtherapeutischer Interventionen und spezifische Vorgehensweisen auf den verschiedenen Sprachebenen (Wort-, Satz-, Textverstehen) dargestellt und deren Umsetzung anhand von Therapiebeispielen konkretisiert. Die weiteren Kapitel enthalten allgemein-pädagogische und schulische Hilfen für Kinder mit Sprachverständnisstörungen für den mündlichen Unterricht und im schriftlichen Bereich (z.B. zur Vereinfachung von Lesetexten). Schließlich werden einige Hinweise zur „Integration therapeutischer Maßnahmen“ gegeben, d.h. „Arbeitsmöglichkeiten im multidisziplinären Team vorgestellt“ (S.81 ff).

Abgerundet wird das Werk durch die Darstellung von zwei Fallbeispielen, in denen die jeweils eingesetzten diagnostischen und therapeutischen Verfahren konkretisiert werden.

*Fazit:* Das Werk repräsentiert einen hohen Grad an Komplexität der diagnostischen und therapeutischen Herangehensweisen bei Kindern mit Sprachverständnisstörungen. Dies ist ein Anspruch, der am ehesten in einer multiprofessionell ausgestatteten Einrichtung eingelöst werden kann (wie z.B. der Heckscher Klinik in München, aus der das Buch entstammt), weniger unter den alltäglichen Bedingungen von Schule und Praxis aufgrund der eingeschränkten Ressourcen.

Dennoch bietet das Buch einerseits sehr detaillierte Anregungen für die (weitere) Erforschung des Phänomens, andererseits für die Praxis einen außerordentlich differenzierten Kanon von diagnostisch-therapeutischen Möglichkeiten

zur Zusammenstellung individueller Untersuchungsverfahren und Behandlungsansätze.

Das „Therapiemanual“ (Untertitel des Buches) enthält allerdings nur wenige, direkt einsetzbare Arbeitsmaterialien – dies wahrscheinlich aufgrund der Heterogenität von Sprachverständnisstörungen – und stellt damit an die Fachkraft hohe Anforderungen hinsichtlich der pädagogisch-therapeutischen Kreativität.

Arno Deuse



**Annette V. Fox: Kindliche Aussprachestörungen – Phonologischer Erwerb, Differenzialdiagnostik, Therapie.** Schulz-Kirchner Verlag, Idstein 2003. 394 S.; 39,60 €.

Vor etwa 25 Jahren begann sich das Interesse der Forscher und Praktiker aus Linguistik, Phonetik, Logopädie und angrenzenden Fachgebieten auf die Prozesse des regelrechten und des gestörten Erwerbs des kindlichen phonologischen Systems zu richten. Infolge der sich seit etwa 15 Jahren verstärkenden wissenschaftlichen Beachtung von Problemen des Schriftspracherwerbs erhielt dieser wichtige Aspekt der menschlichen Sprache – meist unter dem nicht ganz eindeutigen Begriff „phonologische Bewusstheit“ – einen erneuten Anseh. Und im Zuge der anscheinend immer häufiger auftretenden Störungen sowohl der phonologischen Kompetenzen als auch des Schriftspracherwerbs ist dieser Trend zu verstehen, zumal unsere diesbezüglichen Kenntnisse trotz aller Fortschritte immer noch lückenhaft (Fox, S. 15) und daher vor allem für die praktische Therapie unzureichend sind.

In diese Diskussion hat sich Frau Fox zusammen mit ihren Koautoren Annette Braun, Dennis Brodbeck, Kerstin Ludwigsen und Inula Groos dankenswerterweise mit einem umfangreichen leistungswerten Buch eingeschaltet. Die wissenschaftliche Grundlage des Buches ist die Dissertation von Frau Fox, die sie an der Universität Newcastle/Großbritannien verteidigt hat: *The acquisition of phonology and the classification of speech disorders in German-speaking children*. Unveröffentlichte PhDThesis, Department of Speech Newcastle University 2000. Die Verfasserinnen stellen sich mit dem zu rezensierenden Buch folgende Ziele:

- Aufarbeitung aktueller diesbezüglicher Forschungsergebnisse
- Nachweis der Heterogenität der großen Gruppe von Kindern mit Aussprachestörungen
- Begründung der Notwendigkeit einer umfassenden Anamnese und Differenzialdiagnostik bei solchen Kindern
- Therapievorschläge für die verschiedenen Untergruppen von Dyslalien
- Beschreibung des Erwerbs des phonologischen Systems der deutschen Sprache bei Kindern im Alter von 1;6 bis 5;11 Jahren
- Klärung solcher Fragen wie nach dem Alter, in dem das phonische und in welchem Alter das phonologische System als erworben angesehen werden müssen, sowie nach den so genannten phonologischen Prozessen und deren Einstufung als physiologisch bzw. pathologisch.

Diesen weitgespannten thematischen Bogen versuchen die Autoren (meist Frau Fox allein, in einzelnen Kapiteln auch gemeinsam mit den Mitarbeitern, Frau Braun aber auch mal allein in einem Kapitel) übersichtlich und sehr gut gegliedert in neun großen Kapiteln, einem umfangreichen Anhang mit Benennlisten, Anamnesebogen, Fragebögen, Fallbeschreibungen usw. sowie mit einem Literaturverzeichnis, einem Glossar und einem Sachverzeichnis zu beherrschen. Um es vorwegzunehmen:

Dieses Buch kann allen, ob Theoretiker, Praktiker oder Lehrende, wichtige Anregungen geben, vor allem denjenigen, die logopädisch-sprachtherapeutisch mit Vorschulkindern arbeiten.

In einem Teil I werden in zwei Kapiteln die Grundlagen der Phonetik und Phonologie sowie die phonologische Entwicklung im Deutschen (Kap. 2) sehr gut und verständlich dargestellt. Teil II beschäftigt sich unter Einbeziehung vorwiegend angloamerikanischer Forschungsergebnisse explizit mit den Aussprachestörungen bei Kindern, genauer: mit der Diagnostik (Kap. 3) und Klassifikation (hier werden im Kap. 4 die Modelle von Dodd und im Kap. 5 von Shriberg referiert). Jedes Kapitel beginnt mit theoretischen Erorтерungen, die in einem 6. Kapitel noch einmal zusammengefasst werden. Dabei wird der gravierende Paradigmenwechsel in der Therapie der Artikulationsstörungen seit den 70-er Jahren hin zu Auffassungen einer multifaktoriellen Ätiopathogenese unter Berücksichtigung der ungestörten Kompetenzen eines Kindes, einer Differenzierung in phonetisch-motorische und phonologische Aspekte und einer darauf beruhenden neuen Klassifikation deutlich. Mit Hilfe von hinzugezogenen verschiedenen eigenen Untersuchungsreihen können die Autoren mehrere theoretische Hypothesen bestätigen, worüber zum Teil aber noch diskutiert werden muss. Positiv ist auch die Kurzvorstellung der von Frau Fox entwickelten Psycholinguistischen Analyse kindlicher Sprechstörungen (PLAKSS) zu werten, in gleicher Weise der immer wieder integrierte Vergleich mit anderen theoretischen Ansätzen und Verfahren.

Das gilt ebenfalls im Wesentlichen für den der Therapie gewidmeten Teil III. Ausgangsüberlegung ist für die Verfasser die Berücksichtigung der klinischen Aspekte der Untergruppen von Aussprachestörungen nach B. Dodd (Kap. 7). Dieser Ansatz wird als eine für die deutsche Sprache mögliche Therapiekonzeption angesehen. Im Kap. 8 werden verschiedene andere Therapieverfahren seit Van Ripers klassischer Artikulationstherapie besprochen, die dann im 9. Kap. durch psychodynamische

sche und interaktive Möglichkeiten einer Artikulationstherapie ergänzt werden. Dabei geht leider die Darstellung des eigenen Therapieverfahrens etwas unter, wozu allerdings im Anhang sehr gute Einzelfallbeschreibungen vorgestellt werden. Ebenfalls etwas versteckt, aber ausgezeichnet formuliert, sind die Symptomatologie und Ätiologie der Aussprachestörungen (S. 189-203).

Aus der Fülle von Anregungen für den praktizierenden Therapeuten seien einige aus dem gesamten Buch zusammengetragen:

- Das phonologische System des Deutschen sollte von den Kindern im 5. Lebensjahr erworben sein (S. 85).
- Eine Therapie sollte so früh wie möglich begonnen werden, also schon im 3. Lebensjahr, aber mit einer speziellen Methodik und einem Intervallverlauf. Damit kann u. U. eine wesentliche prophylaktische Arbeit einer eventuellen LRS geleistet werden (z. B. S. 223).
- Eine umfassende und sehr präzise Diagnostik und Anamnese sind unbedingt erforderlich, insbesondere im Hinblick auf die Erstellung eines individuellen Defizit- und Kompetenzprofils (S. 86).

Diesen vielen positiven Eindrücken stehen einige Kritikpunkte gegenüber. Was dem wissenschaftlich und theoretisch interessierten Leser sehr gut gefallen mag (s. o.), verwirrt allerdings Studenten und solche Praktiker, die handhabbare therapeutische Vorgehensweisen suchen. Die Ausgangsbasis des Buches – eine wertvolle Diskussion sowie viele praktische Erfahrungen der Autoren – kollidiert mit dem Wunsch nach direkter Umsetzung in der täglichen logopädisch-sprachtherapeutischen Arbeit. Das zeigt sich z. B. an den häufigen Wiederholungen bereits besprochener theoretischer Positionen und spezieller Aufgabenstellungen der Verfasser, die durch einen Hinweis auf die entsprechenden Seiten hätten ersetzt werden können. So gehen manche für die Praxis nützlichen Gedanken unter. Auch das Glossar hätte leserfreundlicher gestaltet

werden können; hier stören die häufigen Verweise auf die im Text verstreuten Definitionen. Ein weiterer Vorschlag zur Veränderung des Glossars: Es sollten auch die angloamerikanischen Termini von Begriffserklärungen aufgenommen werden, um deren Übersetzung sich die Autoren im Buch verdient gemacht haben. Und noch ein Ergänzungsvorschlag: Es fehlt eine Liste aller Transkriptionszeichen mit einem Wortbeispiel ähnlich der von der Association Phonétique Internationale (API) herausgegebenen.

Die „Übungen“ und dazugehörenden „Antworten“ am Ende einiger Kapitel hält der Rezensent für überflüssig, da es sich nicht um ein Lehrbuch handelt und diese Selbstkontrollen ohnehin in den späteren Kapiteln nicht fortgesetzt werden. Außerdem gibt es oft sehr gute Zusammenfassungen! Eine weitere kritische Bemerkung ist zur Literatursammlung zu machen. Es ist richtig, dass zu phonologischen Aspekten im Wesentlichen im angloamerikanischen Raum geforscht worden ist. Aber die traditionelle Artikulationstherapie mit *Van Riper* beginnen zu lassen, ist doch etwas zu kurz gegriffen. Auch in Europa ist seit dem 19. Jahrhundert therapiert worden. Und um einige bedeutende Namen zu nennen: *Gutzmann, Rothe, H. Krech, Maschka, Weinert* (mit 10 Auflagen!), *Becker/Becker* und *U. Franke*. Daran im Anschluss eine weitere Anmerkung: Den Autoren ist zuzustimmen, dass es international zu wenige kontrollierte Untersuchungen zu ätiologischen Zusammenhängen zwischen Aussprachestörungen und verschiedensten möglichen Faktoren gibt (S. 120). Sie sollten aber die doch vorhandenen Untersuchungen an z. T. bis zu 1000 und mehr Probanden mit Kontrollgruppen gestörter Personen aus dem deutschen Schrifttum der letzten 15 bis 20 Jahre nicht unterschlagen, die zumindest signifikante Korrelationen belegen. Das gilt ebenso für verstreute Untersuchungen zur Bedeutung des Arbeitsgedächtnisses bei Kindern mit Artikulationsstörungen bzw. LRS/Legasthenie (S. 227).

Die sprachtherapeutisch fokussierte Definition des Phonems (S. 25) sollte

noch einmal überdacht werden. Auch hier müsste die Bedeutungsunterscheidung als ein wesentliches Kriterium der linguistischen Definition (richtig auf S. 31 angeführt) aufgenommen werden. Und die Formulierung „... da es sonst zu Bedeutungsunterscheidungen kommt“ (S. 25) ist wohl so nicht gemeint, sondern es geht bestimmt um eine „Bedeutungsverwechslung“. Auch möchte ich der Tendenz widersprechen, dass der Sigmatismus bald zur Norm der deutschen Sprache gehöre. So direkt ist das im Buch nicht formuliert, aber auch nicht eindeutig widerlegt worden. Zwar nicht aus phonologischer Sicht, aber zumindest aus sprachästhetischer Sicht sollte der Sigmatismus weiterhin als ein behandlungsbedürftiger Sprechfehler angesehen werden, zumal seine Überwindung in den meisten Fällen erfolgreich verläuft.

Zusammenfassung: „Kindliche Aussprachestörungen“ ist von der Ausstattung und vom Druck her ein sehr schönes Buch, das nur sehr wenige Druckfehler aufweist. Forschend, lehrend und theoretisch interessierten Lesern ist es sehr zu empfehlen. Wer schnelle Hilfe für die therapeutische Praxis sucht, sollte andere Titel nutzen. Vielleicht sind die Autorinnen zu ermutigen, eine kurzgefasste Darstellung ihres Therapieablaufs (ohne theoretische Grundlagen) zu veröffentlichen?

Volkmar Clausnitzer



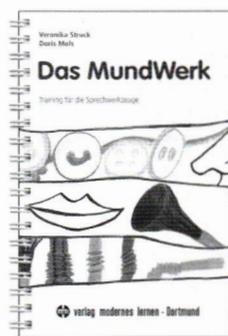
**Detlef Hacker/Herbert Wilgermein: Bilderbuch zum AVAK-Test. Analyseverfahren zur Aussprache.** Bilder von Nils Leimkühler, München: Reinhardt 2003, kart., 22 S., 59,- €, ISBN 3-497-01655-1.

Das Bilderbuch bildet eine willkommene Ergänzung der vorzüglichen Software auf CD-ROM, indem alle Begriffe, die als Minimalwortschatz und Diskrimierungsgrundfähigkeit definiert wurden, hier in ihrer alltäglichen Umgebung auftauchen und darüber hinaus noch einmal als Ikon (in der gleichen Ausführung und Stellung wie in dem Alltagskontext) am Rand der Bilder auftauchen. Dabei ist die grobe und holzschnittartige Bildstruktur für das Erkennen sehr wichtig, ebenso die kontrastive und satte Farbgebung. Schön ist auch, dass die Randgegenstände aus der Gesamtumgebung gesucht werden müssen. Sie werden jedoch alle einzeln so klar konturiert, dass ihr Erkennen keine große Mühe bereitet. So zeigt die erste Doppelseite ein Schlafzimmer, in dem ein Baby vom Vater gepudert wird. Nicht am Rand erscheinen hier die Stiefel, die Wickelkommode und die Kleidung des Mannes an der Wickelkommode. Die zweite Doppelseite zeigt eine Zirkussituation, in der der Fressstrog des Trampeltiers und der Gitterkäfig des Löwen nicht am Rand auftauchen, ebenso wenig wie das Zirkuszelt. Die dritte Doppelseite zeigt eine Küche, wo das Kochfeld, die Dunstabzugshaube und der Esstisch ebenso wie die Spüle nicht als eigenständige Details am Rand auftauchen. Die vierte Doppelseite eröffnet eine Baustelle, wo Bauzaun, Farbeimer, Pinsel und Hauswand nicht im Detail am Rand erscheinen. Die fünfte Doppelseite zeigt einen Thronsaal, der fantasievoll ausgestattet ist und bis auf die roten Wandbehänge vollständig alle Einzelheiten am Rand wiedergibt. Die sechste Doppelseite führt in den Wald, die siebte in ein Duschbad, die achte auf ein Bauernhofgelände alten Zuschnitts (womöglich soll ein Ökobetrieb dargestellt werden), und die vorletzte Doppelseite gibt eine Naherholungsgegend mit Wanderweg, Wiese und Kinderspielplatz wieder. Während die CD-ROM und das Heft Material und Auswertung für den Therapeuten bereitstellen, sind die Bilder am Außenrand, die den Übungswortschatz repräsentieren, mit unauffälligem grauen Punkt (so die Erläuterung auf der letzten Doppelseite, die auch das Im-

pressum enthält) gekennzeichnet: Die zusätzlichen Bildimpulse lassen sich als spielerische Kontrolle des kindlichen Wortschatzes und der ständigen Evaluation der Ausspracheforderung verwenden. Schade, dass die leeren Felder der Randzonen der Seiten nicht bemalt werden können, so begrüßenswert das stabile Bilderbuch mit den Kartonseiten ist. Das hätte für künstlerisch begabte Kinder den Reiz, alle Bilder aus den Doppelseiten, die am Rand fehlen, zu ergänzen, wenn sie sie richtig aussprechen können. Vielleicht könnte man für alle Nutzer, die den

stattlichen Preis von 59,- € investieren, noch Aufklebebilder für die leeren Felder zur Verfügung stellen – damit auch für Kinder mit besonderer Findigkeit und Wortschatzreichtum ein Ansporn möglich ist. Mir scheint das Material sehr gelungen, wengleich in Einzelheiten (Thronsaal mit Serviertisch oder Freizeitgelände mit Rotkreuzwagen) ein wenig künstlich zusammenkomponiert. Für den im Buch beschriebenen Zusatz ist es für die Hand kindlicher Schüler als Spiel-, Erzähl- und Entdeckungsanregung sehr geeignet.

Eberhard Ockel



**Veronika Struck / Doris Mols: Das MundWerk. Training für die Sprechwerkzeuge.** 2. Aufl. 2004, 144 S., verlag modernes lernen, Dortmund, ISBN 3-8080-0511-4, € 22,50.



**Veronika Struck / Doris Mols: Die MundWerkMappe. Arbeitsmaterialien für das Training der Sprechwerkzeuge.** 2. Aufl. 2004, 42 S., verlag modernes lernen, Dortmund, ISBN 3-8080-0519-X, € 12,80.

Das „MundWerk“ von Veronika Struck und Doris Mols ist ein Buch, das aus der Praxis für die Praxis im Rahmen der Artikulationstherapie und zur Vorbereitung der Myofunktionellen Therapie geschrieben wurde. Die beiden bekannten Verfasserinnen stellen übersichtlich und farblich in 5 Bereiche geordnet 50 neue, motivierende Spiele vor:

Ohrtrichter-Spiele, Saugspiele, Knopfspele, Puste-Blase-Spiele und „Zunge am Punkt“/Mundmotorik-Spiele.

Eingebettet in die theoretischen Grundlagen mit einem Überblick über die orofaziale Muskulatur, sind besonders die kurzen Beschreibungen und Fotos hilfreich, sowohl in der Theorie als auch bei der Umsetzung in die Praxis den Überblick zu behalten. Der vorgeschlagene rhythmische Wechsel innerhalb des Funktionstrainings der orofazialen Muskulatur sichert dabei den Spaß und den Erfolg in der Therapie.

Das Buch wird durch die im letzten Teil sich befindenden Hinweise für Eltern mit Übungsaufgaben für den Alltag zur Unterstützung ihrer Kinder positiv abgerundet. Auch das Kapitel „Material“ mit Einkaufs- und Bezugsquellen sowie die Beschreibung von möglicherweise auftretenden Problemen und deren Lösungen geben dem Therapeuten alle nur erdenklichen Hilfen an die Hand.

Die in der „MundWerkMappe“ zusammengestellten Materialbögen (Kopiervorlagen mit Übungskärtchen, Ausweiskärtchen ...) können sofort und ohne großen Aufwand eingesetzt und individuell in der jeweiligen Therapie-situation angewendet werden.

„MundWerk“ und „MundWerkMappe“ stellen für jeden Therapeuten eine wahre Fundgrube an Übungsvorschlägen und Materialien dar, die bei allen Beteiligten für viel Spiel und Spaß in der Artikulationstherapie sowie in der Vorbereitung der Myofunktionellen Therapie sorgen.

Ich kann diese Materialien nur empfehlen!

Birgit Appelbaum

## Termine

### Tagung: @Hildesheim-Multiprofessionelles Forum

Am Samstag, den 13.11.04, findet in Hildesheim von 9.00-18.00 die dritte Jahrestagung des Studienganges für Logopädie, Ergotherapie und Physiotherapie statt. Unter dem Motto: „Neue Arbeitsfelder für Gesundheitsberufe“ werden Vorträge, Diskussionen und Seminare angeboten. Bachelorarbeiten und Workshops zu den Themen: Konzepte zur Prävention, Steigerung der Patientenzufriedenheit, Therapie- und Praxismanagement und zu Wirksamkeitsnachweisen in der therapeutischen Praxis ergänzen das Programm. Kosten inkl. Verpflegung: 50 €/ermäßigt und Frühbuche: 40 €. Info und Flyeranforderung unter:

Bachelorstudiengang für Logopädie, Ergotherapie und Physiotherapie  
Bereich Logopädie  
Fachhochschule Hildesheim  
„Stichwort: Tagung“  
Tappenstraße 55  
31134 Hildesheim  
Fon 0049 – 5121 – 881 593  
Fax 0049 – 5121 – 881 591  
E-Mail: mail@sicher-reden.de  
http://www.hawk-hhg.de/multiforum

### 8. Würzburger Aphasie-Tage

Vom 24.-26. Februar 2005 finden die 8. Würzburger Aphasie-Tage in den Räumlichkeiten der Fachhochschule Würzburg statt. Zahlreiche Workshops und Vorträge zu Themen rund um die Rehabilitation der Aphasiker bieten Therapeuten, Betroffenen und Angehörigen die Möglichkeit zur Fortbildung und zum Austausch. Thema des von Professor Huber moderierten Podiumsgesprächs mit Betroffenen werden „Sprachstörungen nach Hirnverletzung“ sein. Weitere inhaltliche Schwerpunkte bilden erworbene Epilepsien, Schädel-Hirntraumen sowie der Rehasport nach Schlaganfall.

Programme und Informationen im Aphasiker-Zentrum Unterfranken  
Robert-Koch-Str. 36  
97080 Würzburg  
Tel.: 0931-299750  
info@aphasie-unterfranken.de  
Programm und Online-Anmeldung unter: www.aphasie-unterfranken.de

## Rückblick

### Tagungsrückblick über die 3. Interdisziplinäre Tagung über Sprachentwicklungsstörungen ISES 3 vom 1. bis 3. Juli 2004 in Wien

Vom 1. bis 3. Juli 2004 fand die 3. Interdisziplinäre Tagung über Sprachentwicklungsstörungen statt, die dieses Jahr an der Universität Wien von Frau Prof. Schaner-Wolles (Institut für Sprachwissenschaft), Frau Prof. Eisenwort (Institut für Medizinische Psychologie) und Frau Prof. Willinger (Universitätsklinik für Hals-Nasen-Ohrenkrankheiten) ausgerichtet wurde. In einer Reihe von teilweise parallel stattfindenden Vorträgen, Workshops, Fortbildungen und Posterpräsentationen wurden auf hohem fachlichen Niveau u.a. die Themenbereiche Lexikon und Syntax, Eltern und Förderung, Genetische Syndrome, Diagnostik, Artikulatorische Aspekte, Intelligenz und Diagnostik, Gebärdensprache, Cochlear-Implantat und Mehrsprachigkeit vorgetragen und diskutiert.

In einer Sektion von Vorträgen wurden Fragen der regelhaften und gestörten Entwicklung des Wortschatzes und deren Implikationen für Diagnostik und Therapie, erörtert. Eine weitere Sektion präsentierte die Ergebnisse von empirischen Studien über die Bedürfnisse von Eltern sprachgestörter Kinder und ihre Zufriedenheit mit der logopädischen Therapie ebenso wie Programme zur Frühförderung, Kommunikationsförderung und elternzentrierten Frühintervention. Der Schwerpunkt des Themenbereiches „Genetische Syndrome“ lag auf Untersuchungen zu den sprachlichen Fähigkeiten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Williams-Beuren-Syndrom. Im Bereich der Diagnostik wurden u.a. Studien zur Vergleichbarkeit von Sprachtests, zur Evaluierung von Elternfragebögen sowie über die Stigmatisierung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen vorgestellt. Ein weiterer Schwerpunkt der Tagung lag auf dem Themenbereich „Intelligenz und Diagnostik“: Hier wurden u.a. die Zusammenhänge von kognitiver Entwicklung und Sprachentwicklung und die Intelligenzparameter bei sprachlich auffälligen Kindern diskutiert.

Die im Rahmen der Tagung angebotenen Workshops und Fortbildungen boten eine intensivere Auseinandersetzung mit speziellen Themen wie z.B. Gebärdensprache in der Kommunikations- und Sprachförderung bei hörbeeinträchtigten und gehörlosen Kindern oder Ansätze in der Frühtherapie. Die Entwicklungsperspektiven Cochlear implantierter Kinder wurden ebenso als Themenblock angeboten, wie der Förderbedarf bei Mehrsprachigkeit, die Entwicklung der verbalen Kommunikationsfähigkeit bei Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen, sowie Lese-Recht-schreib-Störungen.

Insgesamt bot die Tagung, die durch einen festlichen Empfang im Wiener Rathaus einen besonderen Höhepunkt fand, einen sehr guten Überblick über die interdisziplinären Forschungsbereiche von Sprachentwicklungsstörungen. Eine Fortsetzung dieser überaus erfolgreichen Tagung findet im Jahre 2006 mit der ISES 4 statt.

Regina König

**STIMMIG SEIN - INSTITUT**  
**FÜR GESANG & SPRECHSTIMME**  
 FORT- UND AUSBILDUNGEN IN DER STIMMIG SEIN - METHODE®  
 Funktional - psychointegrated Selbstregulation der Stimme  
 Leitung: Uta Feuerstein, Autorin des Buches "Stimmig sein".  
 STIMMIG SEIN - INSTITUT FÜR GESANG & SPRECHSTIMME  
 MAURITIUSSTEINWEG 2, 50676 KÖLN, 0221 - 80.162.80, WWW.STIMMIGSEIN.DE

**BBS** **Bernd-Blindow-Schulen**  
**in Leipzig**  
**Anerkannte Fortbildung**

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

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](http://www.blindow.de) [weiterbildung@blindow.de](mailto:weiterbildung@blindow.de)

In Stuttgart werden unter ärztlicher Leitung Spezialkurse durchgeführt:

**Fachtherapeut(in) für Kognitives Training**  
 mit Zertifikat

**akademie für Gedächtnistraining**  
 nach Dr. med. F. Stengel

Bitte fordern Sie das Seminarprogramm an!

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

**Praxisorientierte Fortbildungen**  
**Stottern-Poltern-Elternberatung-Gesprächsführung-Supervision**  
 Susanne Winkler

**Therapie des Stotterns: 3-teilige Seminarreihe**

<b>Teil I:</b> Non-Avoidance-Therapie mit Jugendl./Erwachsenen (Van Riper)	28.01.-30.01.05
<b>Teil II:</b> Non-Avoidance-Therapie mit Kindern (Van Riper, Carl Dell)	11.03.-13.03.05
<b>Teil III:</b> Ergänzende Methoden für Kinder und Erwachsene	22.04.-24.04.05

**Auffrischkurs und Fallsupervision** 22./23.10.04

**Veränderung ist möglich! I: Gesprächsführung mit NLP in der logopädischen Therapie** 25.02.-27.02.05

**Veränderung ist möglich! II: Vertiefende Gesprächsführung und Supervision** 29.04.-01.05.05

**Elternberatung und Fallsupervision:** 03.-05.06.05

**Poltern - Die etwas andere Kommunikationsstörung: Diagnostik und Therapie von Kindern und Erwachsenen** 16.06.18.06.05

**Einzel- und Gruppensupervision: nach Vereinbarung**

**Ort: Ulm**

Information und Anmeldeunterlagen:  
 Susanne Winkler, Lehrlogopädin Ulm  
 Magirushof 49, 89077 Ulm, Tel.: 0731/6027179.  
 Fax: 0731/6027183, e-mail: direkt@susanne-winkler.de

**Kurse in Myofunktioneller Therapie (MFT)**

Kurs I: 21./22.1.2005  
 Kurs II: 4./5.3.2005

**Dr. Vevi Hahn/Dr. Hermann Hahn**  
**Steinkirchnerstr. 28, D - 81475 München**  
**Tel. 089-7555685 Fax: 089-7595920**

**Medizinische Akademie**  
 Leipzig

Der Internationale Bund (IB) ist einer der großen freien und gemeinnützigen Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit.  
 An unserer staatlich genehmigten Berufsfachschule für Logopädie in Leipzig suchen wir ab sofort

**SPRACHHEILPÄDAGOGEN/INNEN**  
**LEHRLOGOPÄDEN/INNEN**

► in Vollzeit und Teilzeit  
 für den theoretischen und fachpraktischen Unterricht.

Ihre schriftliche Bewerbung richten Sie bitte an  
**Internationaler Bund (IB) · Medizinische Akademie**  
**Staatlich genehmigte Berufsfachschule für Logopädie**  
 Grassistraße 12  
 04107 Leipzig  
 Tel. (0341) 14 93 99 0-0  
 Fax (0341) 14 93 99 0-29  
 E-Mail: [logo.leipzig@med-akademie.de](mailto:logo.leipzig@med-akademie.de)  
**www.med-akademie.de**  
**www.internationaler-bund.de**

EFQM member  
 im Qualitätsmanagement  
 im Bildungssektor

**ib**  
 Internationaler Bund · IB · Freier Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit e.V.

Nette/r und engagierte/r  
**Sprachtherapeutin/Sprachtherapeut**  
 gesucht.  
 Angestellt oder in freier Mitarbeit.

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

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

**Seminar: Mehrdimensionale Therapie bei kindlichen Stimmstörungen**  
 Dr. Ulla Beushausen  
 28.10.-30.10.04 in Hildesheim  
 Info: Tel: 05121/20 80 718- Fax: 05121/20 40 627  
 E-Mail: [mail@sicher-reden.de](mailto:mail@sicher-reden.de)

**Stellenanzeigen finden Sie auch im Internet:**  
**www.verlag-modernes-lernen.de**  
**Anzeigenschluss für Heft 6/2004 ist der 3. November**

St. Baumgartner / F. M. Dannenbauer /  
G. Homburg / V. Maihack

**Standort: Sprachheilpädagogik**

◆ 2004, 308 S., Format 16x23cm, fester  
Einband, ISBN 3-8080-0578-5,  
Bestell-Nr. 1929, € 21,50

Verena Bergunde

**Satte Lebensart**

Hungern macht dick und Leben macht satt  
Oder: ... wie ich es schaffen kann, meine  
Kräfte zu nähren und zu einen

◆ 2004, 112 S., Format DIN A5, fester Einband  
ISBN 3-86145-277-4,  
Bestell-Nr. 8339, € 15,30

Agnes Ebhardt / Frauke Ebhardt

**Neue fröhliche Wege aus der  
Dyskalkulie**

Erfolgreiche Hilfe bei Rechenschwäche und  
Möglichkeiten zur spielerischen Vorbeugung

◆ 2004, 84 S., Format DIN A5,  
Ringbindung, ISBN 3-8080-0563-7,  
Bestell-Nr. 1200, € 15,30

Sabine Fenske-Deml

**Manual für die Durchführung des  
staatlich anerkannten Examens  
in der Ergotherapieausbildung**

Hier steht's Band 3

◆ 2004, 96 S., Format DIN A5, Ringbindung,  
ISBN 3-8080-0544-0,  
Bestell-Nr. 1049, € 15,30

Erhard Fischer

**Vorhaben und  
Unterrichtseinheiten**

Lehren und Lernen im Förderschwerpunkt  
geistige Entwicklung

◆ 4., verb. u. überarb. Aufl. Dez. 2004, ca. 272  
S., Format 16x23cm, br, ISBN 3-86145-284-7,  
Bestell-Nr. 8402, € 21,50

Andreas Fröhlich / Ursula Haupt

**Förderdiagnostik mit  
schwerstbehinderten Kindern**

Eine praktische Anleitung zur pädagogisch-  
therapeutischen Einschätzung

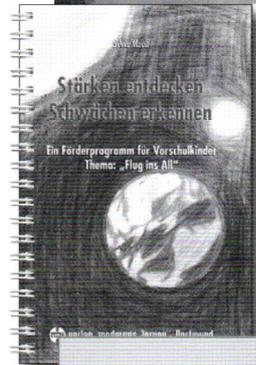
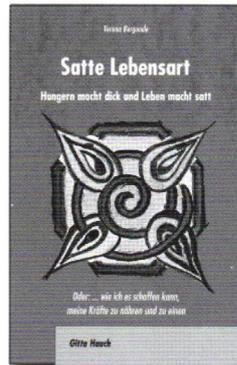
◆ 7., verb. u. erw. Aufl. Nov. 2004, 1 Leitfaden  
12 S./10 Entwicklungsbögen je à 24 S.,  
Format DIN A4, geh, ISBN 3-8080-0586-6,  
Bestell-Nr. 1054, € 19,50

Barbara Giel / Monika Tillmanns-Karus

**Kölnener Diagnostikbogen für  
Myofunktionelle Störungen**

Mit Handanweisung

◆ Neuausgabe 2004, 32 S., Format DIN A4,  
Ringbindung, ISBN 3-8080-0556-4,  
Bestell-Nr. 1924, € 15,30



Gitta Hauch

**„Der Doktor hat gesagt,  
es ist psychosomatisch ...“**

Kinderpsychosomatik für Eltern, Therapeuten und  
alle, die neugierig sind

◆ 2004, 136 S., Format DIN A5, fester Einband,  
ISBN 3-8080-0581-5, Bestell-Nr. 4324, € 19,50

Christine Leutkart / Andreas Leutkart

**Schachtelfresser und Sonnenwürmer**

Geschichten und Phantasien als Anlass für  
kreatives Gestalten in Atelier- und Kunstunterricht

◆ Okt. 2004, 168 S., farbige Abb., Format 16x23cm,  
fester Einband,  
ISBN 3-8080-0550-5, Bestell-Nr. 1212, € 21,50

Silvia Maaß

**Stärken entdecken – Schwächen  
erkennen**

Ein Förderprogramm für Vorschulkinder  
– Thema: „Flug ins All“

◆ Okt. 2004, 160 S., Format DIN A4, Ringbindung,  
ISBN 3-8080-0580-7, Bestell-Nr. 1226, € 24,60

Silvia Maaß

**Mit Kindern Bilder zaubern**

◆ 2., überarb. u. erw. Aufl. 2004, 208 S., farbige  
Abb., Format DIN A5, br, ISBN 3-8080-0557-2,  
Bestell-Nr. 1219, € 15,30

Ingeborg Milz

**Rechenschwächen erkennen und  
behandeln**

Teilleistungsstörungen im mathematischen Denken  
neuropsychologisch betrachtet

◆ 6., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. 2004, 392 S.,  
Format 16x23cm, fester Einband,  
ISBN 3-86145-272-3, Bestell-Nr. 8005, € 25,50

Anke Nienkerke-Springer

**Präsent sein (Audio-CD)**



Vertreten Sie Ihr Anliegen glaubwürdig und  
wirkungsvoll – Trainingsprogramm für überzeugenden  
Sprechen

◆ Nov. 2004, 50 Min. Laufzeit, m. Booklet (20 S.),  
ISBN 3-8080-0566-1, Bestell-Nr. 1925, € 19,80

Monika Pigorsch

**Vorsicht – Altenheim!**

Geschichten und Anekdoten über das Leben in der  
un-freiwilligen Wohngemeinschaft

◆ Okt. 2004, Großdruck, 120 S., Format DIN A5,  
Ringbindung,  
ISBN 3-8080-0585-8 Bestell-Nr. 1061, € 15,30

8/04 / 19.8.04



**verlag modernes lernen borgmann publishing**

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

Unsere Bücher im Internet: [www.verlag-modernes-lernen.de](http://www.verlag-modernes-lernen.de)

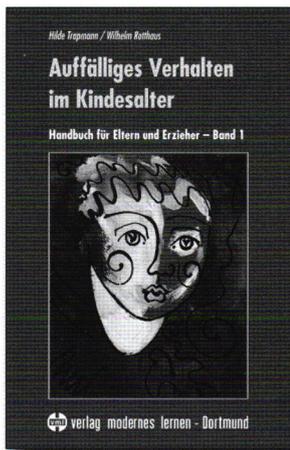
## Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für  
Sprachbehindertenpädagogik

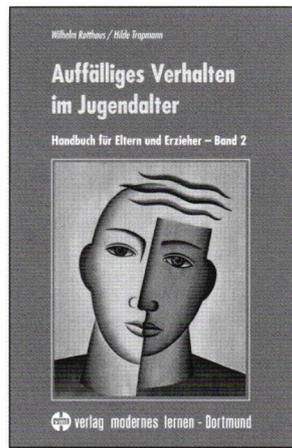
verlag modernes lernen  
Hohe Str. 39 • D - 44139 Dortmund

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

Wir bringen Lernen  
in Bewegung® ...



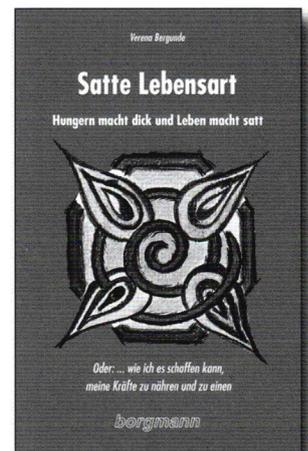
Hilde Trapmann / Wilhelm Rotthaus  
**Auffälliges Verhalten im Kindesalter**  
*Handbuch für Eltern und Erzieher • Band 1*  
11., unveränderte Aufl. 2004, 352 S., Format 16x23cm, fester Einband  
ISBN 3-8080-0572-6 Bestell-Nr. 1101, € 17,50



Wilhelm Rotthaus / Hilde Trapmann  
**Auffälliges Verhalten im Jugendalter**  
*Handbuch für Eltern und Erzieher • Band 2*  
2004, 360 S., Format 16x23cm, fester Einband  
ISBN 3-8080-0489-4 Bestell-Nr. 1151, € 17,50

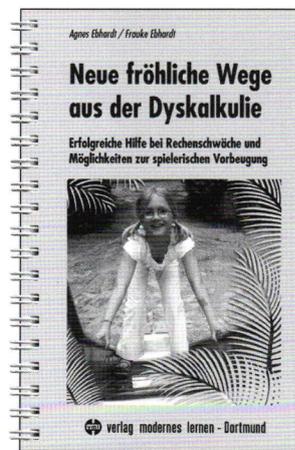
Anke Nienkerke-Springer  
**Präsent sein – Audio-CD**  
*Vertreten Sie Ihr Anliegen glaubwürdig und wirkungsvoll*  
*Trainingsprogramm für überzeugendes Sprechen*  
2004, CD 50 Min. Laufzeit, Booklet 20 S., Jewelcase  
ISBN 3-8080-0566-1 Bestell-Nr. 1925, € 19,80

Verena Bergunde  
**Satte Lebensart**  
*Hungern macht dick und Leben macht satt – Oder: ... wie ich es schaffen kann, meine Kräfte zu nähren und zu einen*  
2004, 112 S., Format DIN A5, fester Einband, ISBN 3-86145-277-4  
Bestell-Nr. 8339, € 15,30



Gitta Hauch  
**„Der Doktor hat gesagt, es ist psychosomatisch ...“**  
*Kinderpsychosomatik für Eltern, Therapeuten und alle, die neugierig sind*  
2004, 136 S., Format DIN A5, fester Einband  
ISBN 3-8080-0581-5 Bestell-Nr. 4324, € 19,50

Agnes Ebhardt / Frauke Ebhardt  
**Neue fröhliche Wege aus der Dyskalkulie**  
*Erfolgreiche Hilfe bei Rechenschwäche und Möglichkeiten zur spielerischen Vorbeugung*  
2004, 84 S., Format DIN A5, Ringbindung  
ISBN 3-8080-0563-7 Bestell-Nr. 1200, € 15,30



 verlag modernes lernen *borgmann publishing*

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

Unser Buchkatalog im Internet: [www.verlag-modernes-lernen.de](http://www.verlag-modernes-lernen.de)