

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik



Andreas Mayer, München

**Das „naming-speed-deficit“ und sein Zusammenhang
zu Störungen des Schriftspracherwerbs**

Ernst G. de Langen, Bad Griesbach / Potsdam

**50 Jahre Aphasiediagnostik und -therapie in Deutschland.
Eine (R)Evolution?**

5

2006

51. Jahrgang/Oktober 2006

ISSN 0584-9470

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs, Herausgeber)
Deutscher Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten 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 • Heide Mackert, Gartenweg 30, 74821 Mosbach,
Tel.: 0 62 61 / 91 73 71, Fax: 0 62 61 / 91 78 64

Bayern:

dgs • Horst Hußnätter, Borkumer Str. 70, 90425 Nürn-
berg, Fax. + Tel.: 09 11 / 34 17 55
dbS • Daniela Kiening, Freibadstr. 3, 85540 Haar

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. 60A, 27721 Ritterhude,
Tel.: 0 42 92 / 45 50

Hamburg:

dgs • Prof. Dr. Alfons Welling, Universität Hamburg, Se-
danstr. 19, 20146 Hamburg, Tel.: 0 41 31 / 97 04 91
dbS • Ulrike Bunzel-Hinrichsen, Norderquerweg 148,
21037 Hamburg, Tel.: 0 40 / 7 23 83 90

Hessen:

dgs • Käthe Lemp, Arheilger Straße 57, 64287 Darm-
stadt, Tel.: 0 61 51 / 66 49 04
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, Augustenstr. 31A, 18055 Rostock
Tel.: 03 81 / 4 99 74 75

Niedersachsen:

dgs • Andreas Pohl, Lange-Hop-Str. 57, 30559 Hanno-
ver, Tel.: 05 11 / 52 86 90

dbS • Natanja Umbach, Hebbelstr. 1, 30952 Ronneburg,
Tel.: 0 51 09 / 56 25 54

Rheinland:

dgs • Dr. Reiner Bahr, Schule An der Tesche, Tescher
Str. 10, 42327 Wuppertal, Tel.: 02 02 / 5 63 73 27
dbS • Meike Lonczewski, Benrather Schloßallee 10,
40597 Düsseldorf, Tel.: 02 11 / 71 73 20

Rheinland-Pfalz:

dgs • Birgitt Braun, Frühmess 5, 76831 Ilbesheim, Tel.:
0 72 72 / 64 13
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, Rosa-Luxemburg-Str. 25, 01796
Pirna, Tel.: 0 35 01 / 52 87 70

Sachsen-Anhalt:

dgs • Antje Thielebein, Am Mühlenfeld 22, 06188 Plöb-
nitz, Tel.: 03 46 04 / 2 29 30
dbS • Beate Stoye, Ernst-König-Str. 5, 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 • Nicola Schultheis, Schönberger Str. 114, 24148
Kiel, Tel. 04 31 / 72 52 34, Fax 04 31 / 72 52 54

Thüringen:

dgs • Kerstin Lüder, Sundremdaer Str. 37, 07407 Remda,
Tel.: 03 61 / 7 92 12 93
dbS • Katrin Schubert, Rosa-Luxemburg-Str. 25, 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 oder 60 25 92 83
Telefax: 0 30 / 6 61 60 24
dgs-Homepage: www.dgs-ev.de
Email-Adresse: info@dgs-ev.de

dbS

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

Herausgeber

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs)

Verlag

BORGSMANN
MEDIA

Edition: verlag modernes lernen Borgmann KG
Hohe Straße 39 · D-44139 Dortmund
Telefon: 02 31/12 80 08, Telefax: 02 31/12 56 40

Anzeigen

Unterlagen bitte an den Verlag senden. Gültig ist
Preisliste Nr. 6/2004. 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

Redaktion

Prof. Dr. Otto Braun, Zandergasse 10, 78464 Konstanz,
Dr. Uwe Förster, Schieferberg 8, 31840 Hess. Oldendorf,
Dr. Ulrike de Langen-Müller, Mozartstr. 16, 94032 Passau

Mitteilungen der Redaktion

In der **Sprachheilarbeit** werden Beiträge veröffentlicht, die die Auseinandersetzung mit Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen vorantreiben. Schwerpunkte sind grundlegende und anwendungsbezogene Fragen zu Diagnostik, Förderung, Unterricht, Therapie und Rehabilitation von sprachgestörten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

Die Veröffentlichung von Manuskripten erfolgt als Haupt- oder Magazinbeitrag, je nach Berücksichtigung der in den Autorenrichtlinien festgelegten Qualitätsstandards. Die Begutachtung wird jeweils von zwei Beiratsmitgliedern vorgenommen.

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 nicht mit den Ansichten der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik ev. (dgs), der Redaktion oder des Beirates überein zu stimmen.

Beirat

Dr. paed. Reiner Bahr, Düsseldorf
Prof. Dr. phil. Gerhard Blanken, Erfurt
Theo Borbonus, Essen
Dr. paed. Barbara Giel, Köln
Giselher Gollwitz, Bad Abbach
Prof. Dr. phil. Christina Kauschke, Potsdam
Priv.-Doz. Dr. phil. Ernst G. de Langen, Bad Griesbach/Potsdam
Priv.-Doz. Dr. paed. Ulrike Lüdtko, Berlin
Prof. Dr. phil. Hans-Joachim Motsch, Köln
Jenny Postler, Potsdam
Prof. Dr. med. Martin Ptok, Hannover
Dr. phil. Susanne Voigt-Zimmermann, Heidelberg
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

2006

Auf ein Wort

Theo Borbonus, Essen
„Lass deine Sprache nicht allein“ _____ **226**

Hauptbeiträge

Andreas Mayer, München
Das „naming-speed-deficit“ und
sein Zusammenhang zu Störungen
des Schriftspracherwerbs _____ **227**

Ernst G. de Langen, Bad Griesbach / Potsdam
50 Jahre Aphasiediagnostik und -therapie
in Deutschland. Eine (R)Evolution? _____ **240**

Magazin

Claudia Wahn, Köln;
Roswitha Romonath, Köln
Hypermediales Lehren und Lernen
in der Sprachtherapie – Ein Projekt
an der Universität zu Köln _____ **246**

Ingrid Henschen, Hamburg
Institution Sprachheilschule: Hamburg
Sprachheilschule Zitzewitzstraße _____ **249**

Therapieraum

Susan Schelten-Cornish, Pfaffenhofen/Ilm;
Claudia Wirts, München
„Beobachtungsbogen für vorsprachliche
Fähigkeiten und Eltern-Kind-Interaktion“
(BF1) _____ **254**

Aktuelles: dgs – Aktuelles, Informationen, Nachrichten _____ **256**

dbS – Beruf und Politik im Verband _____ **257**

Persönliches _____ **258**

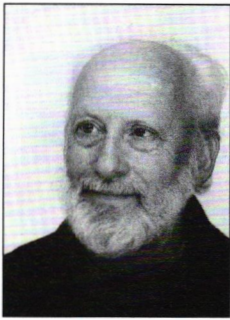
Termine _____ **259**

Echo _____ **259**

51. Jahrgang/Oktober 2006

dgs/dbS

ISSN 0584-9470



Theo Borbonus, Essen

„Lass deine Sprache nicht allein“

Wer kennt sie nicht, die grell-plakative, facettenreiche Sprache der Werbung von „Geiz ist geil“ über „unkaputtbar“ bis zu „Ich bin doch nicht blöd“.

Seit Vance Packards Klassiker „Die geheimen Verführer“, mittlerweile schon mehr als 50 Jahre alt, kennen wir die Mechanismen der manipulierenden Sprache.

Der größte Trick, Alltagssprache zu benutzen, ohne Alltag zu meinen, ist simpel. Und doch schafft es Werbung immer wieder auf raffinierte Weise, unsere Emotionen zu wecken und Bewusstsein abzuschalten.

Durch ein kleines „Geschenk“ wurde meine Aufmerksamkeit auf dieses Thema gelenkt. Ein Brief flatterte ins Haus mit dem Aufdruck „Inliegend Geschenk – gratis“. Wer freut sich nicht, wenn etwas gratis ist, aber ein Geschenk? Zu steigern wäre der Gratisgrad nur noch mit der Formulierung: „Gratisgeschenk – umsonst“.

Was sollen diese einleitenden Worte?

Sie sollen das Augen- bzw. Ohrenmerk auf einen bewussteren Gebrauch unserer Sprache richten.

Aus der Tiefenpsychologie kennen wir *Freuds* markige Maxime: „Aus Es soll Ich werden“, aus Unbewusstheit mehr Bewusstsein.

Auch in der Pädagogik, erst recht in der Sprachheilpädagogik, ist ein Phänomen zu beobachten, das vergleichbar ist. Der Begriff „Bewusstheit“ hat Konjunktur.

Der gerade zu Ende gegangene Kongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) lief unter dem Titel „Sprache – Emotion – Bewusstheit“.

Größte Aufmerksamkeit genießt allerdings seit einiger Zeit die „phonologische Bewusstheit“. Und das zu Recht, hat sie doch einen hohen Stellenwert nicht zuletzt beim Erlernen von Lesen und Schreiben. Die Kenntnis der Lautstruktur gesprochener Sprache, ihre Analyse und Modifikation, gilt als wichtigste Voraussetzung für den Schriftspracherwerb. Das ist auch der Grund, warum z. B. ein Land wie Schleswig-Holstein diesen Bereich in das Zentrum seines Sprachförderkonzeptes stellt.

Phonologie ist aber nur ein kleiner, für Kommunikations- und Dialogprozesse eher unbedeutender Teil. Phonologische Bewusstheit richtet ihr Augenmerk eben nur auf die eine Seite von Sprache, nämlich die formale.

Ihre inhaltliche Seite hat nicht den Stellenwert, der ihr eigentlich zukommen müsste. Nicht nur, dass innerhalb der Sprachheilpädagogik semantische Themen jahrzehntelang kaum behandelt wurden, auch in der Sprachwissenschaft ist die Semantik nur ein Randbereich. Die Gesellschaft für Semantik, von drei deutschen Professoren vor gut zehn Jahren gegründet, versucht, auf diesen Mangel aufmerksam zu machen. Auf in eine Phase „semantische Bewusstheit“!

Dieter E. Zimmer hat in seinem Buch „Sprache in Zeiten ihrer Unverbesser-

lichkeit“ unter anderem diesen Bereich thematisiert. Unter dem Stichwort „McDeutsch“ beschreibt er zum Beispiel die zu beobachtende und in den letzten Jahren rasant zunehmende Veränderung des Deutschen im lexikalisch-semantischen Bereich.

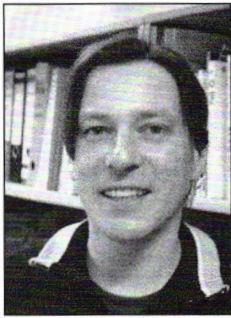
Ein geschärftes Sprachbewusstsein hilft, sich im zunehmenden Sprachgewirr unserer Zeit zurechtzufinden. Der Weg ist mühsam, aber lohnend. In einer technisch dominierten Umwelt schützt man sich etwa gegen Abgase durch Grenzwerte, im Bereich der Sprache hilft nur das gute Beispiel.

Die *Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.* (dgs) sollte ein gutes Beispiel geben. Sie ist nicht nur eine Fachgesellschaft für Sprachreparatur, sondern auch für Sprachkultur.

Wie wäre es, liebe dgs, wenn du einen Förderpreis ins Leben rufen würdest, einen Förderpreis für „gute Sprache“. Er würde zu deinen Zielen passen und auch dir gut tun.

„Lass deine Sprache nicht allein“, lautet *Zimmers* letzter Satz in seinem Buch, ein Aufruf an uns alle!

Theo Borbonus
(Sonderschulrektor i. R.;
Referent für Bildung im dbs)



Andreas Mayer, München

Das „naming-speed-deficit“ und sein Zusammenhang zu Störungen des Schriftspracherwerbs

Zusammenfassung

Die Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten konzentriert sich im deutschsprachigen Raum derzeit auf ein Training der phonologischen Bewusstheit. Im angloamerikanischen Raum wird schon länger ein Defizit in der Benennungsgeschwindigkeit als weitere Ursache für die Entwicklung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten diskutiert. Der Zusammenhang zwischen der Benennungsgeschwindigkeit und dem Schriftspracherwerb scheint in Ländern mit regelmäßigen Orthographien von besonderer Bedeutung zu sein. Im vorliegenden Beitrag wird das Konstrukt der Benennungsgeschwindigkeit beschrieben, die Zusammenhänge zum Schriftspracherwerb diskutiert und in einen theoretischen Rahmen eines allgemeinen oder spezifischen Defizits der Verarbeitungsgeschwindigkeit einzuordnen versucht. Von besonderer Bedeutung ist die Benennungsgeschwindigkeit für die Entwicklung automatisierter Leseprozesse, ein Aspekt, der in der gängigen Förderpraxis noch zu wenig berücksichtigt wird. Es wird auf die Bedeutung der Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit in der Schuleingangsdiagnostik hingewiesen, um Risikokinder rechtzeitig identifizieren zu können, auch wenn die genaue Natur und die Begründung eines kausalen Zusammenhangs zwischen der Benennungsgeschwindigkeit und den automatisierten Leseprozessen noch weitgehend unklar sind.

Schlüsselwörter: Benennungsgeschwindigkeit, automatisierte Leseprozesse, Leseschwäche, Verarbeitungsgeschwindigkeit, phonologische Informationsverarbeitung

Abstract

In German speaking countries the prevention of developmental dyslexia focuses upon a training of phonological awareness. In English speaking countries the importance of the phonological deficit is acknowledged, but a "naming-speed-deficit" as a second core deficit of developmental dyslexia is discussed since about twenty years. The relation between the "naming-speed deficit" and learning to read seems to be especially important in regular orthographies. The different aspects of "rapid automatized naming", the relations to different aspects of reading and writing are described and discussed and at last the questions around the "naming-speed-deficit" are integrated into a broader theoretical framework of general or specific processing deficits. There are high correlations between "naming-speed deficits" and automatized reading subskills, a skill, which is rarely considered in reading intervention. There is a need to test "naming speed" in Kindergarten to identify children at risk for the development of Dyslexia, although the causal relationship between "naming speed" and different reading subskills are still unclear.

Keywords: „naming speed“, rapid automatized naming, automatized reading skills, Dyslexia, speed of processing, phonological processing

1. Einleitung

Der Präventionsgedanke spielt im Bereich der Erforschung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten seit einigen Jahren eine zentrale Rolle. Die wissenschaftliche Erforschung des Schriftspracherwerbs bemüht sich aus diesem Grund, zentrale Voraussetzungen für das erfolgreiche Erlernen des Lesens und Schreibens zu identifizieren. Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist die Feststellung, dass der Schuleintritt nicht die Stunde Null für den Erwerb der Schriftsprache darstellt, sondern bereits im Vorschulalter Fä-

higkeiten erworben werden, die den Schriftspracherwerb positiv beeinflussen können. Entsprechend können im Vorschulalter auch Defizite identifiziert werden, die dem Kind den Erwerb des Lesens und Schreibens erschweren können bzw. eine Lese- und Rechtschreibstörung mit verursachen können. Kinder, deren Defizite in zentralen Vorläuferfertigkeiten für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb bereits im Vorschulalter erkannt werden – so der präventive Grundgedanke –, sollten durch entsprechend konzipierte Trainingsprogramme so gefördert werden können, dass ihnen der Weg zum er-

folgreichen Erwerb des Lesens und Schreibens möglichst aussichtsreich gestaltet wird.

2. Die phonologische Informationsverarbeitung

Zahlreiche Belege existieren dafür, dass der phonologischen Informationsverarbeitung eine zentrale Rolle bei der Verursachung der Lese- und Rechtschreibschwierigkeit zukommt. Üblicherweise fokussiert die Forschung dabei den Zusammenhang zwischen der phonologischen Bewusstheit, einer Kompo-

nente der phonologischen Informationsverarbeitung und den Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb (z. B.: Stanovic 1988; Wagner et al. 1994; Torgesen, et al. 1994; Roth 1999; Snowling 2000; Schneider 2000, Schneider, Küspert 2003).

Üblicherweise wird die phonologische Informationsverarbeitung in drei Subkomponenten eingeteilt.

Unter der **phonologischen Bewusstheit** wird die Fähigkeit verstanden, sich auf die Lautgestalt gesprochener Sprache einzulassen und vom semantischen Gehalt der Sprache abstrahieren zu können. Im deutschsprachigen Raum unterscheidet man dabei gewöhnlich, in Anlehnung an Skowronek, Marx, in Abhängigkeit von den lautsprachlichen Einheiten, mit denen operiert wird, zwischen einer phonologischen Bewusstheit im weiteren und im engeren Sinn. „Sie unterscheiden eine phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne (Aufgaben, die an Sprachleistungen anknüpfen, die in konkreten, dem Kind bekannten Spielhandlungen enthalten sind, wie z. B. Reimen, Silbenklatschen) und eine phonologische Bewusstheit im engeren Sinne (Sprachleistungen, bei denen explizit mit lautlichen Strukturen operiert werden muss, die weder semantische noch sprechrhythmische Bezüge aufweisen“ (Skowronek, Marx 1989, 42). Üblicherweise wird die phonologische Bewusstheit im engeren Sinn durch Phonemsynthese-, Phonemanalyse- und Phonemelisionsaufgaben überprüft.

Eine weitere Funktion der phonologischen Informationsverarbeitung stellt die **sprachgebundene Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit** dar. Diese wird überprüft durch die Schnelligkeit beim Zugriff auf das „semantische Lexikon“. Ebenso gebräuchlich ist der Begriff der Benennungsgeschwindigkeit bzw. im angloamerikanischen Raum das „naming-speed“ oder „rapid automatized naming“ (RAN). Da diese Komponente in den vorliegenden Ausführungen im Mittelpunkt steht, wird hier zunächst auf eine Erläuterung verzichtet (s. Kapitel 3).

Die dritte Komponente ist das **sprachgebundene Kurzzeitgedächtnis** bzw.

das **phonologische Arbeitsgedächtnis**: Im Arbeitsgedächtnis („working memory“) werden Informationen kurzfristig zwischengespeichert und verarbeitet. Dabei wird in Anlehnung an Baddeley (1986) zwischen einem Kontrollsystem, der zentralen Exekutive, und zwei hochspezialisierten Subsystemen („slave systems“), deren Funktion in der Speicherung sprachlicher bzw. visuell-räumlicher Informationen liegt, unterschieden. Die „phonologische Schleife“ ist dabei für die Speicherung sprachlicher, der „visuell-räumliche Skizzenblock“ für die Speicherung visueller Informationen zuständig. In der zentralen Exekutive werden die Speichervorgänge koordiniert und kontrolliert. Sie ist aber neben der Speicherung auch für die Weiterverarbeitung der eingehenden Informationen verantwortlich (vgl. Glück 1998, 96). Entsprechend werden auch die Aspekte „Umfang der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses“ und „Verarbeitungseffizienz des Arbeitsgedächtnisses“ unterschieden (z.B. de Jong 1998). Die Kapazität und die Verarbeitungseffizienz des sprachgebundenen Arbeitsgedächtnisses scheinen gerade für Leseanfänger, die das phonologische Rekodieren erlernen, von besonderer Bedeutung. Beim Erlesen unbekannter Wörter müssen die einzelnen Grapheme in Laute „übersetzt“ werden. Diese Aufgabe entspricht dem Verarbeitungsaspekt der Informationen in der zentralen Exekutive des Arbeitsgedächtnisses. Diese Einzellaute müssen zu einem Wort synthetisiert werden. Dazu müssen die einzelnen bereits verarbeiteten Laute im Arbeitsgedächtnis zwischengespeichert werden (Speicheraspekt des Arbeitsgedächtnisses). Dieser gerade bei Leseanfängern langsam ablaufende Prozess beansprucht den größten Teil der kognitiven Ressourcen der Kinder. Verfügen Kinder über ein nur eingeschränktes sprachliches Kurzzeitgedächtnis, ist der Prozess der phonologischen Rekodierung vor allem bei längeren, mehrsilbigen Wörtern zum Scheitern verurteilt, da die Kinder am Ende eines Wortes die Anfangslaute evtl. schon wieder vergessen haben. Die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses beeinflusst ferner die Entwicklung

der phonologischen Bewusstheit (de Jong 1998, 76). Da die phonologische Bewusstheit eine Kernursache des Versagens zu Beginn des Lesenlernens darstellt, kann eine eingeschränkte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses mittelbar eine Ursache für das Versagen beim Lesenlernen darstellen.

Derzeit konzentriert sich die Prävention der Lese- und Rechtschreibschwäche auf die Diagnose und Förderung der phonologischen Bewusstheit, während die anderen beiden Komponenten der phonologischen Informationsverarbeitung weitgehend außer Acht gelassen werden. Wagner (1988, zit. bei Mannhaupt 1994, 129) fasst die Forschungsergebnisse zusammen: Er stellt fest, dass „der Fähigkeit zur Phonemanalyse eine herausragende Bedeutung für den Schriftspracherwerb zukommt“. Auch im englischsprachigen Raum wird ein Defizit der phonologischen Bewusstheit als zentrale Ursache für Versagen beim Lesen- und Schreibenlernen vermutet (z.B.: Stanovic 1988 „phonological-core-deficit“).

So wurden in den letzten Jahren Diagnoseverfahren entwickelt, die Risikokinder für einen gestörten Schriftspracherwerb identifizieren sollen. (z.B.: Jansen et al. 2002, Martschinke et al. 2001). Zudem wurden zahlreiche Trainingsprogramme entwickelt, die die phonologische Bewusstheit der Kinder bereits im Vorschulalter systematisch entwickeln sollen (z. B.: Forster, Martschinke 2001, Küspert, Schneider 2002). Aus diesem Grund können Kinder mit einem Defizit in der phonologischen Bewusstheit derzeit frühzeitig identifiziert und umfassend gefördert werden.

Ausführliche Beschreibungen zur Bedeutung des positiven Effekts der Förderung der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter für den Schriftspracherwerb, aber auch kritische Anmerkungen, finden sich bspw. bei Lundberg et al. (1988), Roth (1999), Poskiparta et al. (1999), Hartmann (2002). Ein Überblick über die Diagnose und Förderung der phonologischen Bewusstheit findet sich bspw. bei Mayer (2004).

Da es sich beim Erwerb der Schriftsprache aber um ein komplexes Bedingungsgefüge handelt, das an unterschiedliche kognitive, sprachliche und motivationale Voraussetzungen gebunden ist, erscheint es sinnvoll, den präventiven Gedanken nicht ausschließlich auf die Förderung der phonologischen Bewusstheit zu beschränken, sondern auch andere Bedingungsvariablen im Blick zu haben. Im Folgenden soll das Konstrukt der Benennungsgeschwindigkeit als eine weitere zentrale Voraussetzung, bzw. als eine weitere Ursache für Störungen beim Erwerb der Schriftsprache in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden, wohlwissend, dass auch diese Fähigkeit nicht isoliert betrachtet werden darf.

3. Die Benennungsgeschwindigkeit

Der Zusammenhang zwischen der phonologischen Bewusstheit und dem späteren Erfolg im Schriftspracherwerb wurde für den englischsprachigen Raum in zahlreichen Studien nachgewiesen. In ihrer Zusammenfassung bezüglich der Erforschung der phonologischen Defizithypothese kommen *Share/Stanovic* schließlich zu dem Ergebnis, „[that] it is indisputable, that poor readers display large deficits on a variety of different tasks, that require the complete segmentation of a word or a nonword into phoneme units“ (*Share, Stanovic* 1995, zit. bei *Landerl, Wimmer* 2000, 244).

Parallel zur langjährigen Fokussierung der phonologischen Bewusstheit im Rahmen der Erforschung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten wird seit Anfang der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts immer wieder die Bedeutung eines Defizits der Benennungsgeschwindigkeit als weitere zentrale Ursache für Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb diskutiert (z.B.: *Bowers, Swanson* 1991, *Wimmer* 1993, *Fawcett, Nicolson* 1994, *Wolf, Bowers* 1999, *Wolf et al.* 2000, *Kirby et al.* 2003). Die Begriffe „Benennungsgeschwindigkeit“, „naming speed“ oder „Rapid Automated Naming (RAN)“, werden dabei synonym verwendet.

3.1 Was versteht man unter der Benennungsgeschwindigkeit?

3.1.1 Das Modell des mentalen Lexikons nach *Levitt* (1989)

Die Benennungsgeschwindigkeit wird als die Fähigkeit bezeichnet, einen visuell präsentierten Reiz möglichst schnell zu erkennen, die entsprechende Repräsentation im mentalen Lexikon, also „jenen Teilbereichen des Langzeitgedächtnisses, in denen unser Wortwissen organisiert abgespeichert ist“ (*Dannenbauer* 1997, 4), aufzufinden, die Bedeutung und den phonologischen Code zu aktivieren und das entsprechende Wort schließlich zu artikulieren. Die Benennungsgeschwindigkeit ist kein einheitliches Konstrukt, sondern setzt sich aus zahlreichen unterschiedlichen Subprozessen zusammen. Um ein Bild, eine Zahl oder einen Buchstaben benennen zu können, müssen zahlreiche perzeptuelle, kognitive und linguistische Prozesse, die insgesamt die Benennungsgeschwindigkeit ausmachen, in einer zeitlich fein aufeinander abgestimmten Weise ablaufen (vgl. *Wolf, Bowers* 1999). Ohne direkten Bezug darauf zu nehmen, scheinen sich *Wolf, Bowers* (1999, 2000) in ihrer Beschreibung der Subprozesse bei der Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit unter anderem am Modell des mentalen Lexikons nach *Levitt* (1989) und dessen Annahmen zum seriellen Zugriff beim Wortabruf zu orientieren. Trotz anderer existierender Modellvorstellungen (z.B.: *Paivio* 1986, *Morton* 1979) sei aus diesem Grund dieses Modell der zwei Repräsentationsebenen kurz dargestellt, da es m. E. auch durch die experimentelle Erforschung des „Tip of the Tongue“ Phänomens, sowie durch neuropsychologische Befunde bei hirngeschädigten Personen, die Wörter benutzen, deren Bedeutung ihnen nicht mehr zugänglich sind bzw. die phonologischen Repräsentationen für aktivierte Wortbedeutungen nicht mehr auffinden können (vgl. *Dannenbauer* 1997, 5), auch am besten empirisch belegt zu sein erscheint.

Levitt nimmt eine getrennte Speicherung semantischer und syntaktischer

Informationen sowie morphologischer und phonologischer Informationen eines Eintrags im mentalen Lexikon an. Unter der Bezeichnung Lemma versteht er eine abstrakte Einheit, in der sowohl die syntaktischen Eigenschaften als auch die Bedeutung eines Wortes gespeichert sind. Dieser abstrakten Repräsentationsebene wird eine bestimmte Wortform, das Lexem, zugeordnet. Hier sind sowohl die phonologischen als auch die morphologischen Informationen zu einem Wort gespeichert.

Diese beiden Repräsentationsebenen sind miteinander assoziiert und stehen in wechselseitiger Verbindung zueinander (vgl. *Glück* 2000, 48). Beim Wortabruf muss der kommunikativen Intention entsprechend zunächst auf ein Lemma zugegriffen und dieses aktiviert werden, bevor dieses die entsprechende Wortform aktivieren kann, das wiederum einen phonetischen oder artikulatorischen Plan entwirft, der schließlich die Ausführung des Plans durch die Aktivierung der an der Respiration, der Phonation und der Artikulation im engeren Sinn beteiligten Muskelgruppen auslöst.

3.1.2 Das Konstrukt der Benennungsgeschwindigkeit

Bei der Benennung von Buchstaben, Zahlen und Bildern muss das Kind zunächst seine Aufmerksamkeit auf den visuellen Stimulus ausrichten, damit es die zentralen perzeptuellen Eigenschaften des Stimulus verarbeiten kann. Dabei werden parallel zum Erkennungsprozess vermutlich mehrere ähnliche Einträge im mentalen Lexikon aktiviert, deren Merkmale zum Teil identisch sind (Tier, hat ein Fell, ...). Es finden im mentalen Lexikon also bereits Unterdrückungs- und Aktivierungsprozesse statt. Es wird quasi eine Art Vorauswahl getroffen, die die wahrscheinlichsten Kandidaten in erhöhte „Alarmbereitschaft“ versetzen und „zur Auswahl der durch maximale Ähnlichkeit am stärksten aktivierten Objektrepräsentation führen“ (*Glück* 1997, 78). Nachdem der Stimulus identifiziert wurde, findet also zunächst der Zugriff auf die semantischen (Lemmaebene) und anschließend auf die phonologi-

schen (Lexemebene) Repräsentationen im mentalen Lexikon statt. Nachdem der entsprechende Eintrag auf Lemmaebene aktiviert wurde, muss im nächsten Schritt die Antwort weiter generiert werden. Dazu ist es zunächst notwendig, dass die abstrakte phonologische Gestalt des „Wortes“, die in einem anderen Bereich des mentalen Lexikons gespeichert ist, als die Bedeutung, aktiviert wird. Nachdem die phonologischen Informationen freigesetzt wurden, werden durch diese Informationen die an der Artikulation beteiligten motorischen Prozesse aktiviert, so dass die Artikulation schließlich ausgeführt werden kann.

Ein Schaubild in Anlehnung an Wolf, Bowers (1999), hier stark vereinfacht wiedergegeben, kann die Teilfähigkeiten, die gemeinsam die Benennungsgeschwindigkeit ausmachen, darstellen (vgl. Abb. 1). Dieses Schaubild entspricht nicht den Anforderungen an ein noch zu entwickelndes Modell der Benennungsgeschwindigkeit. Es dient lediglich dem Zweck, die unterschiedlichen Teilprozesse der am Benennen beteiligten Fähigkeiten zu veranschaulichen.

Aufgrund der Vielschichtigkeit des Phänomens „naming speed“ ist die Frage, ob sich die Benennungsgeschwindigkeit positiv beeinflussen lässt, vom heutigen Forschungsstand her nicht zu beantworten (F. M. Dannenbauer, persönliche Mitteilung am 6.10.04). Aber auch wenn die Benennungsgeschwindigkeit selbst momentan als schwer beeinflussbar erscheint, sollten – so der Grundgedanke der vorliegenden Überlegungen – sich die Leseprozesse, die durch ein Defizit in der Benennungsgeschwindigkeit beeinträchtigt sind (s.u.), durch entsprechende Interventionen positiv beeinflussen lassen (vgl. Mayer: Förderung automatisierter Leseprozesse, in Vorb.). Kinder mit einem Defizit der phonologischen Bewusstheit werden aktuell durch entsprechende Trainingsprogramme ausreichend versorgt, Kinder mit einem Defizit der Benennungsgeschwindigkeit erhalten derzeit häufig ein Training der phonologischen Bewusstheit, weil das „naming speed“ oft als eine Fähigkeit aus dem Bereich der phonologischen Informationsverarbeitung betrachtet wird, was die oben beschriebene übliche Dreiteilung der phonologischen Informationsverarbeitung verdeutlicht.

Dass diese Vorgehensweise zumindest fragwürdig erscheint, belegen zahlreiche Untersuchungen, die die Benennungsgeschwindigkeit als eine von den phonologischen Fähigkeiten weitgehend unabhängige Variable betrachten (vgl. Wolf/Bowers 1999). Auch das Schaubild kann verdeutlichen, dass phonologische Fähigkeiten einen Teil der Benennungsgeschwindigkeit ausmachen, aber auch zahlreiche andere Komponenten daran maßgeblich beteiligt sind (Aufmerksamkeit, visuelle Diskriminationsfähigkeiten, Wahrnehmung, Speicherorganisation und Abrufqualität aus dem mentalen Lexikon, ...). Manche Untersuchungen kommen aber auch zu sehr hohen Korrelationen zwischen der Benennungsgeschwindigkeit und der phonologischen Bewusstheit. Belege für mäßige bis hohe Korrelationen finden sich bei durchschnittlich lesenden, leseschwachen und großen heterogenen Untersuchungsgruppen. Diese Ergebnisse werden wiederum als Beleg für die Hypothese gewertet, dass der Benennungsgeschwindigkeit und der phonologischen Bewusstheit ein gemeinsamer phonologischer Faktor zugrunde liegt (vgl. Wagner et al. 1993, 1994). Bereits hier wird deutlich, dass die genaue Natur, der Ort und der kausale Zusammenhang zwischen der Benennungsgeschwindigkeit und der Schriftsprache noch kontrovers diskutiert werden.

3.2 Zusammenhang zwischen „naming-speed-deficit“ und Leseschwierigkeiten

Sowohl Untersuchungen aus dem angloamerikanischen Raum als auch aus Ländern mit einer stärker phonemorientierten Schriftsprache (Orthographien mit regelmäßigen Graphem-Phonem-Korrespondenzen wie z.B. die deutsche, holländische oder finnische Schriftsprache im Gegensatz zur englischen Schriftsprache) belegen, dass ein Defizit in der Benennungsgeschwindigkeit zu ganz massiven Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb führen kann (z.B. Wolf, Bowers 1999, Kirby et al. 2003, Wimmer 1993, Wimmer et al. 2000, van

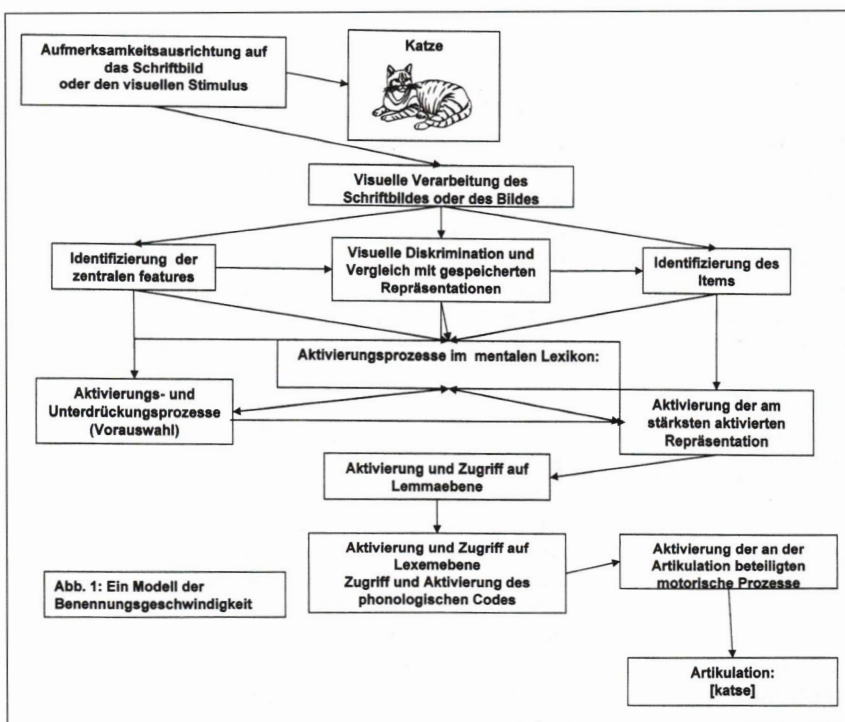


Abb. 1

den Bos 2003). Im Allgemeinen geht man davon aus, dass das „naming-speed“ als einer der besten Prädiktoren für die späteren Worterkennungs-fähigkeiten gilt, da die notwendigen Fähigkeiten bei den RAN-Überprüfungen und die am Lesen beteiligten Subkomponenten (visuelle Diskriminationsleistungen, auditive Fähigkeiten und artikulatorische Prozesse, sowie lexikalische Aktivierungs- und Zugriffsprozesse) zu einem starken Parallelen aufweisen, zum anderen ähnliche Anforderungen an die Verarbeitungsgeschwindigkeit innerhalb der einzelnen Subkomponenten gestellt werden. So wie die Überprüfungen der Benennungsgeschwindigkeit verlangt auch das flüssige Lesen die wiederholte Aktivierung und den raschen Zugriff auf visuell-phonologische Assoziationen.

Geschwind (1965, zit. bei *Wolf et al.* 2000) schlug als einer der ersten vor, dass die kognitiven Anforderungen, welche die Benennungsgeschwindigkeit zugrunde liegen, ein guter Prädiktor für den späteren Erfolg beim Lesen- und Schreibenlernen seien. Diese These wurde in der Folge von *Denckla, Rudel* (1974, 1976a, 1976b) aufgenommen und weiterentwickelt. Sie fanden heraus, dass die Schnelligkeit beim Benennen von Farben für die spätere Kompetenz im Lesen und Schreiben aussagekräftiger ist, als die Genauigkeit beim Benennen.

Sie entwickelten bereits 1974 (*Denckla, Rudel* 1974) eine Testbatterie zur Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit. Dabei werden dem Kind eine

t	e	p	m	s
e	p	s	m	t
s	t	e	p	m
p	m	e	s	t
m	p	s	t	e
s	t	p	m	e

Abb. 2: Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit in Anlehnung an *Denckla, Rudel* (die insgesamt 5 unterschiedlichen Items sind in zehn Fünferreihen in willkürlicher Reihenfolge angeordnet, so dass die Testperson insgesamt 50 Items benennen muss).

Reihe visueller Reize, bestehend aus etwa 5 unterschiedlichen Stimuli, dargeboten, die in Zeilen zu je 5 Stimuli in beliebiger Reihenfolge zehnmal wiederholt werden (s. Abb. 2). Das Kind hat die Aufgabe, diese 50 Stimuli möglichst schnell zu benennen. Die Reize werden jeweils einer Kategorie, z.B. Buchstaben, Zahlen, Farben, Objekte oder Tiere, entnommen.

Denckla, Rudel (1974, 1976a) verglichen durchschnittlich lesende Kinder und Kinder mit einer spezifischen Leseschwäche hinsichtlich ihrer Benennungsgeschwindigkeit. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass Kinder mit spezifischen Beeinträchtigungen beim Lesen im Alter von sieben bis acht Jahren bei der Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit (Buchstaben und Zahlen) um 30% bis 40% langsamer waren, als die Kontrollgruppe. Bspw. konnten die Kinder der Kontrollgruppe 1,45 Zahlen und Buchstaben pro Sekunde benennen, während die leseschwachen Kinder 0,89 Zahlen und 1,25 Buchstaben pro Sekunde benannten. Es geht aber nicht darum, das Defizit der Benennungsgeschwindigkeit als alleinige Ursache für die Entwicklung der Leseschwäche darstellen zu wollen, vielmehr sollte die Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit neben der phonologischen Bewusstheit als mögliche Ursache für Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb in entsprechenden Schuleingangsdiagnostika berücksichtigt werden. Beide Komponenten tragen in *spezifischer* Art und Weise zur Erklärung von Schwierigkeiten in unterschiedlichen Aspekten des Lesens bei (s. u.).

In diesem Zusammenhang scheint eine Studie von *Kirby et al.* (2003) interessant, in der die Autoren der Frage nachgegangen sind, wie gut die phonologische Bewusstheit und die Benennungsgeschwindigkeit, gemessen vor Beginn des schulischen Schriftspracherwerbs, die Entwicklung im Lesen und Schreiben englischsprachender Kinder bis zur 5. Klasse vorhersagen können. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die phonologische Bewusstheit ein guter Prädiktor für die Leistungen der Kinder zu Beginn des Schriftspracherwerbs darstellt, die Bedeutung anschließend aber

abnimmt, während die Benennungsgeschwindigkeit in den ersten beiden Jahrgangsstufen eine geringere (aber immer noch signifikante) Bedeutung hat, die Lesefähigkeit in den höheren Jahrgangsstufen aber wesentlich besser vorhersagen kann, als die phonologische Bewusstheit. Überraschend scheint in der Studie von *Kirby et al.* (2003), dass nur 5-10% der Kinder mit einer gering ausgeprägten phonologischen Bewusstheit in den Jahrgangsstufen drei bis fünf ausgeprägte Schwierigkeiten mit der Schriftsprache hatten, der Prozentsatz der leseschwachen Kinder mit beeinträchtigter Benennungsgeschwindigkeit aber bei 22-25% lag. Besonders auffällig ist die Rate bei den Kindern mit einem phonologischen Defizit und einer eingeschränkten Benennungsgeschwindigkeit. Zwischen 43 und 56% dieser Kinder fielen in den Jahrgangsstufen 3-5 durch Schwierigkeiten beim Lesen und der Rechtschreibung auf. Kinder mit beeinträchtigter phonologischer Bewusstheit und verlangsamter Benennungsgeschwindigkeit gehören zu der Gruppe mit den schwerwiegendsten Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Dieser von *Wolf, Bowers* bereits 1999 beschriebene Zusammenhang wurde von ihnen als „double deficit Hypothese“ formuliert.

Aufgrund ihrer Untersuchungen konnten *Wolf, Bowers* (1999) drei Subgruppen an leseschwachen Kindern identifizieren:

- Kinder mit einer gering ausgeprägten phonologischen Bewusstheit, aber durchschnittlicher Benennungsgeschwindigkeit („phonological awareness deficit“).
- Kinder mit einer durchschnittlich ausgeprägten phonologischen Bewusstheit, aber beeinträchtigter Benennungsgeschwindigkeit („naming speed deficit“).
- Kinder mit einer gering ausgeprägten phonologischen Bewusstheit und einer beeinträchtigten Benennungsgeschwindigkeit („double deficit“).

Allgemeine Anerkennung findet die Hypothese, dass sowohl ein Defizit in der phonologischen Bewusstheit, als auch ein Defizit in der Benennungsgeschwindigkeit

schwindigkeit ursächlich mit Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache in Zusammenhang gebracht werden können. Eine detaillierte Übersicht über die Ergebnisse zahlreicher Studien zum Zusammenhang zwischen der Benennungsgeschwindigkeit und dem späteren Erfolg beim Schriftspracherwerb geben *Wolf et al.* (2000, 389ff). Aus Sicht der Sprachheilpädagogik scheint die Studie von *Catts* (1993) von besonderem Interesse. Er überprüfte eine Gruppe spezifisch sprachentwicklungsgestörter Kinder im Kindergarten hinsichtlich ihrer semantischen und syntaktischen Fähigkeiten, sowie der Leistungen im Bereich der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit und analysierte deren Lesefähigkeiten in der ersten und der zweiten Klasse. Der Autor kam zu dem Ergebnis, dass die semantischen und syntaktischen Fähigkeiten der SLI-Kinder, überprüft im Kindergarten, nur in mäßiger Beziehung zu deren Worterkennungsfähigkeiten in der ersten Klasse stehen. Die höchsten Korrelationen bestanden zwischen den Überprüfungen der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit als Prädiktoren und der Worterkennung in der ersten Klasse als abhängige Variable. Die Überprüfungen der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit erklärten jeweils etwa 40% der Unterschiede beim Lesen echter Wörter und Pseudowörter. Obwohl bei der Überprüfung des Leseverständnisses in der zweiten Klasse die syntaktischen und semantischen Fähigkeiten die wichtigste prognostische Aussagekraft besaßen, trug auch hier die Benennungsgeschwindigkeit zu einem spezifischen Beitrag zur Erklärung der Unterschiede bei. Von Bedeutung erscheint, dass die phonologische Bewusstheit und die Benennungsgeschwindigkeit jeweils spezifische Beiträge zur Erklärung der Unterschiede lieferten, es also unangebracht erscheint, die beiden Fähigkeiten unter die gemeinsame Komponente der phonologischen Informationsverarbeitung zu subsumieren, wie es im deutschsprachigen Raum üblich ist (s.o.). Auch die Vertreter eines „pho-

nological core deficits“ als Ursache der Dyslexie aus dem angloamerikanischen Raum berücksichtigen die Benennungsgeschwindigkeit als Prädiktor für den Erfolg beim Erwerb der Schriftsprache, rechnen sie aber neben der phonologischen Bewusstheit meist der phonologischen Informationsverarbeitung zu (*Stanovic* 1988, *Wagner et al.* 1994). Im Gegensatz dazu kommen *Meyer et al.* (1998) in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass ein Defizit in der Benennungsgeschwindigkeit unabhängig von der Fähigkeit zur Phonemsegmentation auftritt. *Cronin/Carver* (1998, 456f.) begründen ebenfalls, dass die phonologische Bewusstheit und die Benennungsgeschwindigkeit Fähigkeiten gänzlich unterschiedlicher Natur sind. Während die phonologische Bewusstheit das Lesen positiv beeinflussen kann, indem Sprachlaute diskriminiert und Worte in ihre lautlichen Bestandteile zerlegt werden (Phonemsegmentation), scheint die Benennungsgeschwindigkeit ein neurologischer Prozess zu sein, der eher mit präzisen zeitlich fein aufeinander abgestimmten Verarbeitungsmechanismen und der Automatisierung eben dieser Prozesse zu tun hat (zu einer ausführlicheren Diskussion hierzu vgl. *Wolf, Bowers* 1999, *Wolf et al.* 2000).

In diesem Zusammenhang scheinen auch die spezifischen Zusammenhänge zwischen der phonologischen Bewusstheit bzw. der Benennungsgeschwindigkeit und unterschiedlichen Aspekten des Schriftspracherwerbs von Bedeutung. Ein Defizit der phonologischen Bewusstheit scheint demnach in engem Zusammenhang zu stehen mit dem Erfolg im Anfangsunterricht der ersten Klasse, während die Zusammenhänge in den höheren Klassen verschwinden, wenn die Kinder mit gering ausgeprägter phonologischer Bewusstheit im Lesen auch nicht das Niveau der Kontrollgruppen erreichten (vgl. *Kirby et al.* 2003, 460). Defizite führen im Anfangsunterricht zu Problemen beim Erwerb des phonologischen Rekodierens. Ein Defizit in der phonologischen Bewusstheit erschwert es den Kindern also, das alphabetische Prinzip unserer Schriftsprache zu erwerben.

Entsprechend fallen Kinder mit einem phonologischen Defizit bereits im Anfangsunterricht des Schriftspracherwerbs auf. Diesen Kindern fällt es schwer, die Graphem-Phonem-Korrespondenzen zu erlernen und das Prinzip der Lesesynthese zu erwerben. Die Fähigkeit zum phonologischen Rekodieren bleibt über eine lange Zeit mühsam und schwerfällig. Die Fähigkeit zum lautgetreuen Aufschreiben von Wörtern wird später erworben, als von unauffälligen Klassenkameraden.

Die Leseschwierigkeiten von Kindern mit einem Defizit in der Benennungsgeschwindigkeit treten zu Beginn des Schriftspracherwerbs noch nicht so deutlich zutage. Ihre Defizite werden erst dann offensichtlich, wenn Altersgenossen zahlreiche, häufig vorkommende Wörter bereits im orthographischen Lexikon abgespeichert haben, als Ganzes erkennen und nicht mehr lautierend erlesen müssen. Kinder mit einem Defizit in der Benennungsgeschwindigkeit rekodieren diese Wörter nach wie vor langsam und mühevoll, da ihnen die Speicherung und der Abruf aus dem orthographischen Lexikon offenbar erschwert sind.

Bei Kindern mit einem „naming speed deficit“ ist also die typische Schwierigkeit das massiv beeinträchtigte Lesetempo, da sie sich auch bei häufig vorkommenden Wörtern auf das phonologische Rekodieren verlassen müssen. Der Auf- und Ausbau eines orthographischen Sichtwortschatzes, der die direkte Worterkennung ermöglicht, scheint erschwert. Während die Kinder mit der lautgetreuen Verschriftung von Wörtern keine Probleme haben, treten die Schwierigkeiten im eigentlichen Rechtschreibunterricht wieder deutlich zu Tage. Das beeinträchtigte Lesetempo wirkt sich auch negativ auf das Leseverständnis aus.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass ein Defizit in der phonologischen Bewusstheit eher das Erlernen des phonologischen Rekodierens negativ beeinflusst, während ein Defizit in der Benennungsgeschwindigkeit die automatisierten Leseprozesse beeinträchtigt.

Die unterschiedlichen Auswirkungen

eines Defizits in der phonologischen Bewusstheit und einem „naming-speed-deficits“ auf die unterschiedlichen Aspekte der Lesefähigkeit haben eine gewisse Ähnlichkeit mit der zum Teil anzutreffenden Unterscheidung zwischen „Oberflächendyslexie“ (surface dyslexia) und der „phonologischen Dyslexie“ (phonological dyslexia), die aus der Untersuchung und Klassifizierung erworbener Dyslexien abgeleitet wurde. Dabei fallen Personen mit „surface dyslexia“ dadurch auf, dass sie keine Schwierigkeiten beim phonologischen Rekodieren haben und auch das lautgetreue Schreiben von Wörtern kaum Probleme bereitet. Das Kerndefizit dieser Gruppe besteht darin, Schriftwortrepräsentationen im Gedächtnis so abzuspeichern, dass ein schneller automatisierter Zugriff möglich ist. Damit ist den Kindern erschwert, häufige Wörter direkt, visuell ganzheitlich zu erkennen und die Wörter ohne Auslautierung zu erlesen. Beim Schreiben ist der Vorgang des orthographisch richtigen Schreibens erschwert. Bei Personen mit einer „phonologischen Dyslexie“ liegen dagegen die Kerndefizite beim Erwerb des phonologischen Rekodierens und des lautgetreuen Aufschreibens, während es den Kindern relativ gut gelingt, die im Anfangsunterricht häufig vorkommenden „Sichtwörter“ im orthographischen Lexikon abzuspeichern und direkt darauf zuzugreifen.

Untersuchungen in unterschiedlichen Ländern konnten belegen, dass gerade in Sprachen mit einer regelmäßigeren Orthographie die Benennungsgeschwindigkeit eine wichtigere prognostische Aussage über den späteren Erfolg beim Lesenlernen treffen kann, als die phonologische Bewusstheit (für den deutschsprachigen Raum z.B. Wimmer 1993; Wimmer et al. 2000, für das Holländische: de Jong, van der Leij 2003, van den Bos et al. 2003).

Wimmer (1993) ging der Frage nach, ob sich die Leseschwäche im angloamerikanischen Raum qualitativ von den typischen Leseschwierigkeiten in Ländern mit stärker phonemorientierten Schriftsprachen unterscheidet. Er kam

zu dem Ergebnis, dass deutschsprachige Kinder bei allen Leseüberprüfungen ein enormes Defizit aufweisen, was die Geschwindigkeit angeht, die Lesegenauigkeit, im Gegensatz zu englischen dyslektischen Kindern, aber kaum beeinträchtigt ist. Als Hauptbefund seiner Studie hält Wimmer (1993) fest, dass sich die von ihm untersuchten deutschsprachigen lese schwachen Kinder von Kontrollkindern vor allem hinsichtlich der Benennungsgeschwindigkeit von Zahlen unterscheiden. Dabei scheint die Benennungsgeschwindigkeit für Zahlen enger mit den Leseleistungen zu korrelieren, als die Benennungsgeschwindigkeit für Objekte und Farben. Wimmer (1993) stellt für deutschsprachige Kinder, ähnlich wie Kirby et al. (2003), überraschenderweise fest, dass nur wenige Kinder, die im Kindergarten unterdurchschnittliche Fähigkeiten im Bereich der phonologischen Bewusstheit zeigen, später tatsächlich Leseschwierigkeiten entwickeln. Er führt dies zum einen auf die transparente deutsche Orthographie, zum anderen auf den stark einzellautorientierten Erstunterricht im Lesen zurück, der es offensichtlich auch Kindern mit einem Defizit der phonologischen Bewusstheit ermöglicht, die Graphem-Phonem-Korrespondenzen zu erlernen und das alphabetische Prinzip der Schriftsprache zu durchschauen.

Der genaue Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit und der Lesefähigkeit bei deutschsprachigen lese schwachen Kindern wurde von Wimmer et al. (2002) untersucht. Der „double deficit-Hypothese“ von Wolf, Bowers (1999) folgend wurden lese schwache Kinder aufgrund ihres Abschneidens bei Überprüfungen der Benennungsgeschwindigkeit und der phonologischen Bewusstheit im Kindergarten, also vor Beginn des schulischen Schriftspracherwerbs, einer der drei Gruppen zugeteilt (s.o.). Die Leseüberprüfungen fanden in der dritten Klasse statt. Die Ergebnisse zeigen, dass im Gegensatz zum angloamerikanischen Raum alle drei Gruppen eine sehr hohe Lesegenauigkeit aufwiesen. Die Lesegenauigkeit der Kinder mit einem

phonologischen Defizit war nur unter der Bedingung des Textlesens langsamer, als die der Kontrollgruppe. Die Kinder mit einem „naming-speed-deficit“ und mit einem „double-deficit“ waren bei allen Leseüberprüfungen signifikant langsamer, als die Kontrollgruppe und die Kinder mit einem isolierten Defizit in der phonologischen Bewusstheit. Die Kinder mit einem „double-deficit“ schnitten bei allen Überprüfungen am schlechtesten ab. Was das Rechtschreiben angeht, hatten alle drei Gruppen ähnliche Schwierigkeiten. Obwohl die meisten Schreibweisen der Kinder phonetisch akzeptabel waren, hatten alle drei Gruppen Schwierigkeiten mit der orthographisch korrekten Schreibweise. Insgesamt zeigen also Kinder mit einem isolierten Defizit in der phonologischen Bewusstheit in der dritten Klasse kaum mehr Leseschwierigkeiten, ihre Probleme reduzieren sich auf die der korrekten Orthographie, während Kinder mit einem Defizit in der Benennungsgeschwindigkeit und einem „double deficit“ neben den Problemen mit der Rechtschreibung vor allem durch ihre stark eingeschränkte Lesegenauigkeit und damit verbundenen Schwierigkeiten bei der Sinnentnahme auffallen.

Dies macht eine Förderung der phonologischen Bewusstheit keinesfalls überflüssig. Vielmehr ist es notwendig, ein entsprechendes Training im Vorschulalter aber auch parallel zum Schriftspracherwerb zu optimieren, um Kindern mit einem Defizit den Start in die Schriftsprache so aussichtsreich wie möglich zu gestalten. Parallel zu einem derartigen Training sollte aber auch die Förderung der automatisierten Leseprozesse in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt werden, da sich diese vor allem bei Kindern mit einem Defizit in der Benennungsgeschwindigkeit nicht allein durch zunehmende Übung und Leseerfahrung einstellt.

3.3 Wie kann der Zusammenhang zwischen dem „naming-speed-deficit“ und den Leseschwierigkeiten erklärt werden?

Zunächst scheint der Zusammenhang zwischen einer verringerten Benen-

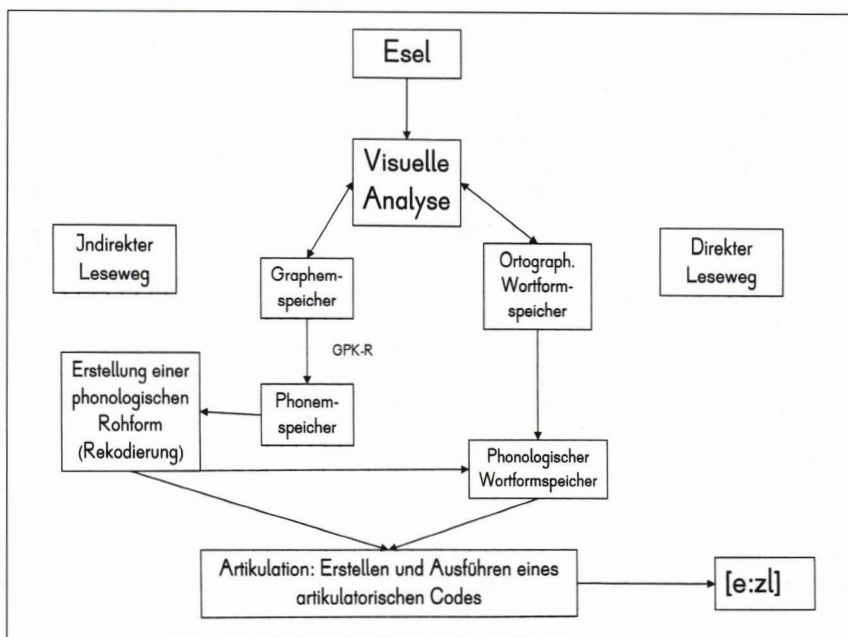


Abb. 3: Das Lesemodell nach Coltheart 1978; entnommen aus Glück 2000 b, 48

nungsgeschwindigkeit und dem Lesen etwas weit hergeholt. Aus diesem Grund soll der Versuch unternommen werden, die empirisch belegten Zusammenhänge zu konkretisieren. Zur Verdeutlichung und um erste didaktisch-methodische Ableitungen vornehmen zu können, lohnt ein Blick auf das Lesemodell nach Coltheart (1978, vgl. Glück 2000b; s. Abb. 3): Demnach gibt es zwei Möglichkeiten, ein Wort zu erlesen, den indirekten und direkten Leseweg. Wird ein Wort auf indirektem Leseweg erlesen, phonologisch rekodiert, werden die einzelnen Buchstaben in Laute umgewandelt, die dann zu einem Wort synthetisiert werden.

Während des phonologischen Rekodierens müssen die in Lautwerte umgewandelten Buchstaben im Laufe der Verarbeitung der folgenden Buchstaben im Arbeitsgedächtnis zwischengespeichert werden. Grundlage für diese Umwandlung von Graphemen in Laute sind die erlernten Graphem-Phonem-Korrespondenzen. Diese phonologische Rohform wird der Artikulation zugeführt. Aufgrund koartikulatorischer Prozesse in der Lautsprache und der vor allem bei Vokalen nicht eindeutigen Korrespondenzen, muss der erste „Le-

seversuch“ nicht identisch sein mit der tatsächlichen Aussprache, kommt aber in der deutschen Schriftsprache aufgrund der hohen Regelmäßigkeit der Graphem-Phonem-Korrespondenzen der tatsächlichen Artikulation üblicherweise recht nahe. Vor allem Leseanfänger bilden zunächst ein künstliches Wort, indem sie die potenziellen Lautwerte der Buchstaben aneinanderreihen. Durch Vergleichen mit dem im mentalen Lexikon gespeicherten Wortklang wird das Wort erkannt und der Sinn erfasst. Dem lautlichen Aufbau der Phonemfolge folgt also die Assoziation mit einer lautlichen Einheit, die im mentalen Lexikon gespeichert ist, wodurch die Identität und die Bedeutung des Wortes erfasst werden. Ein solches Vorgehen dauert wesentlich länger, als ein Lesen auf direktem Wege. Es steht am Anfang eines jeden Leselernprozesses und ist deshalb für Leseanfänger typisch. Hier wird auch die Rolle des phonologischen Arbeitsgedächtnisses zu Beginn des Schriftspracherwerbs deutlich.

Das direkte Erlesen eines Wortes ist möglich, wenn das Wort als Ganzes im Gedächtnis gespeichert (orthographisches Lexikon, orthographischer Wort-

formspeicher) ist, was vor allem bei häufig vorkommenden Wörtern bereits bei Kindern nach dem ersten Schuljahr der Fall ist. Ohne dass das Wort in Buchstaben untergliedert wird, rufen einige charakteristische visuelle und phonologische Eigenschaften der Buchstabenfolge eines Wortes, eingebettet in einen Sinnzusammenhang, kombiniert mit semantischen und morphologisch-syntaktischen Antizipationen, das Wortbild als Ganzes im orthographischen Lexikon auf. Die wahrgenommene Buchstabenfolge eines Wortes wird also durch den direkten Vergleich mit dem mentalen Lexikon in seiner Bedeutung unmittelbar erkannt. Gleichzeitig wird im sogenannten phonologischen Wortformspeicher, also dem Teil des Lexikons, in dem die phonologischen Informationen eines Wortes gespeichert sind, der phonologische Code aktiviert, der dann sofort der Artikulation zugeführt wird, so dass das Wort laut gelesen (oder vielleicht besser „benannt“) werden kann. Hier wird die Bedeutung der Benennungsgeschwindigkeit deutlich. Kinder mit einem „naming-speed-deficit“ haben offensichtlich Schwierigkeiten, Repräsentationen im mentalen Lexikon und/oder im orthographischen Sichtwortspeicher zu speichern, effektiv und automatisiert darauf zuzugreifen und den phonologischen Code zu aktivieren. Dabei ist es genau der rasche automatisierte Zugriff auf im Lexikon gespeicherte, bekannte visuell präsentierte Symbole, der bei den typischen Überprüfungen der Benennungsgeschwindigkeit gefordert wird. Dadurch ist der Erwerb des direkten Lesewegs für Kinder mit einem „naming-speed-deficit“ massiv erschwert. Sie müssen sich weiterhin auf das mühevoll phonologische Rekodieren verlassen, während durchschnittlich lesende Kinder im Laufe der Grundschulzeit das phonologische Rekodieren zugunsten der direkten Worterkennung abbauen. Aus diesem Grund fallen Kinder – wie bereits angedeutet – mit einem „naming-speed-deficit“ am Anfang des Leselernens noch nicht unbedingt auf, da sie mit dem Erlernen des phonologischen Rekodierens keine Schwierigkeiten haben. Erst wenn von den Kindern er-

wartet wird, häufig vorkommende Wörter als Ganzheiten zu benennen, treten die Schwierigkeiten von Kindern mit einem „naming-speed-deficit“ zu Tage. Betrachtet man die bekannten Entwicklungsmodelle zum Schriftspracherwerb (z.B.: Günther 1986), ergibt sich folgendes Bild:

Der Wechsel von der alphabetischen zur orthographisch-morphematischen Strategie vollzieht sich zunächst auf der Seite des Lesens (Rezeption). Mehrgliedrige Phoneme, Morpheme, häufige Buchstabenverbindungen und Silben werden sofort erkannt und müssen nicht mühsam Buchstabe für Buchstabe erlesen werden. Hier scheint das Kernproblem deutschsprachiger leseschwacher Kinder zu liegen, da leseschwache Kinder aus oben beschriebenen Gründen auch häufig vorkommende Wörter mühevoll phonologisch rekodierend erlesen, während gleichaltrige durchschnittlich lesende Kinder diese Wörter bereits auf dem direkten Weg erlesen, also den Sprung von der alphabetischen Strategie zur orthographischen Strategie bereits erfolgreich vollzogen haben. In diesem Zusammenhang scheint also der Wechsel von der alphabetischen zur orthographisch-morphematischen Strategien, also der Abbau des mühevollen synthetisierenden Erlesens zugunsten der simultanen Erfassung des Wortmaterials und einer damit einhergehenden Erhöhung des Lesetempos, das Kerndefizit leseschwacher deutschsprachiger Kinder. Dies wurde bislang in Förderprogrammen noch nicht ausreichend berücksichtigt.

3.4 Verarbeitungsgeschwindigkeit oder Automatisierungsschwäche?

Nachdem im angloamerikanischen Raum die Bedeutung der Benennungsgeschwindigkeit für die Entwicklung automatisierter Leseprozesse mittlerweile breite Anerkennung gefunden hat (Bowers, Swanson 1991, Scarborough 1998, van den Bos et al. 1993, Wimmer et al. 2000, Wolf et al. 2000), wurden Hypothesen entwickelt, wie der Zusammenhang zwischen den beiden Fähigkeiten erklärt werden könnte. Drei mögliche Erklärungen seien kurz skizziert.

Benennungsgeschwindigkeit als Index der sprachlichen Verarbeitungsgeschwindigkeit

Wolf, Bowers (1999, 426ff) und Wolf et al. (2000, 396f.) sehen in der eingeschränkten Fähigkeit, die einzelnen Subkomponenten der Benennungsgeschwindigkeit in schneller zeitlicher Folge zu integrieren, das Kerndefizit von Kindern mit einem „naming-speed-deficit“. Dieses „Timing-Defizit“ könnte spezifisch auf den sprachlichen Bereich beschränkt sein oder aber ein allgemeines Defizit in der Verarbeitungsgeschwindigkeit, das auch in anderen Bereichen des menschlichen Verhaltens identifiziert werden kann, widerspiegeln.

Eine der nach Ansicht der Autoren noch sehr spekulativen Hypothesen von Wolf et al. (a.a.O.) geht davon aus, dass die orthographische Verarbeitungsgeschwindigkeit das Bindeglied zwischen dem Lesen und dem „naming-speed“ darstellt. Eingeschränkte visuelle Diskriminationsleistungen führen demnach zu einer verzögerten Identifizierung der Buchstaben- und Buchstabengruppen, ein Defizit, das durch die typischen RAN-Überprüfungen abgebildet wird. Die sowohl der Benennungsgeschwindigkeit als auch dem Lesen zugrundeliegenden beeinträchtigten visuellen Verarbeitungsprozesse verhindern demnach die Ausbildung von Assoziationen zwischen Lauten und Buchstaben bzw. Buchstabengruppen („Signalgruppen“) auf sublexikalischer und lexikalischer Ebene oder schränken zumindest die Qualität der gespeicherten Repräsentationen im Langzeitgedächtnis stark ein, so dass die automatisierte Aktivierung und der sichere Zugriff beeinträchtigt ist. Kinder müssen aufgrund der Beeinträchtigung der simultanen Erfassung der orthographischen Muster auch häufig vorkommende Wörter phonologisch rekodierend erlesen, was zur beeinträchtigten Lesegeschwindigkeit führt. Bowers et al. (1994, 203) beschreiben diesen Zusammenhang folgendermaßen: „If a beginning reader is slow in identifying individual letters (as indexed by rapid naming tests), then single letters in a word will not be activated in sufficiently close

temporal proximity to allow the child to become sensitive to letter patterns that frequently co-occur in print“.

Neurophysiologische Hinweise für diese Hypothese finden sich auch in den Forschungsarbeiten von Galaburda und Livingstone (1998, zit. bei Wolf 1999, 426). In einer Gehirnuntersuchung einer kleinen Population leseschwacher Personen fanden sie Abweichungen im „Corpus geniculatum laterale“, einem Areal, in dem die Neurone des Sehnervs enden. Sie werden hier auf das nächste Neuron umgeschaltet und die eingehenden Informationen auf andere Gehirnteile verteilt. Er ist damit verantwortlich für die Koordination der visuellen Verarbeitung. Diese Analysen können sicherlich nur einen Hinweis liefern, für eine Beweisführung sind sie sicherlich nicht ausreichend. Eine genauere Darstellung dieser Diskussion würde den Rahmen dieser Arbeit aber sprengen.

Benennungsgeschwindigkeit als Index der allgemeinen Verarbeitungsgeschwindigkeit

Eine alternative, die erste Hypothese aber nicht ausschließende, (vgl. Wolf a.a.O.) geht davon aus, dass das Defizit der Benennungsgeschwindigkeit die sprachliche Manifestierung eines globalen Defizits in der Verarbeitungsgeschwindigkeit widerspiegelt. Wie das Schaubild zur Benennungsgeschwindigkeit zeigen sollte, setzt sich dieses Konstrukt aus unterschiedlichen zugrundeliegenden perzeptuellen, lexikalischen, phonologischen und kognitiven Fähigkeiten zusammen, deren hocheffizientes fein aufeinander abgestimmtes *hochautomatisiertes* Funktionieren zur schnellen Benennung führt. Möglicherweise werden alle am „naming-speed“ beteiligten Subkomponenten von einem globalen „Timing-Mechanismus“ kontrolliert und gesteuert. Dieser globale Faktor setzt der effizienten und in höchster Geschwindigkeit ablaufenden Informationsverarbeitung und deren Integration in einzelnen, mehreren oder allen Subprozessen eine Grenze nach oben. Da die Anforderungen an das Lesen und an die Benennungsgeschwindigkeit zum Teil iden-

tisch sind, könnte dieser globale „Timing Mechanismus“ auch für das Leseverstehen verantwortlich sein. Unklar ist, wie man sich den „Timing-Mechanismus“ vorstellen kann. Es könnte sich, bemüht man ein Bild aus der Welt der Computer, um eine Art Prozessor handeln, der die Verarbeitungsgeschwindigkeit aller Subkomponenten steuert.

Studien zum Nachweis eines allgemeinen Defizits in der Verarbeitungsgeschwindigkeit liefern meines Wissens ausschließlich Untersuchungen mit spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern. Da diese aber nachweislich als Risikokinder für die Entwicklung von Lese- und Rechtschreibstörungen gelten, seien sie an dieser Stelle kurz beschrieben (vgl. *Catts* 1994, *Kamhi*, *Catts* 2002, *Catts et al.* 2002).

Kail (1994) kam in einer Metaanalyse unterschiedlicher Studien der Überprüfung der Verarbeitungsgeschwindigkeit von SLI-Kindern zu dem Ergebnis, dass spezifisch sprachentwicklungsgestörte Kinder nicht nur sprachliche Informationen langsamer verarbeiten als die jeweilige Kontrollgruppe, sondern das Defizit in der Verarbeitungsgeschwindigkeit genereller Natur ist. Das bemerkenswerte Resultat seiner Analyse besteht darin, dass SLI-Kinder im Vergleich zur Kontrollgruppe bei allen Aufgabenstellungen um einen konstanten Faktor langsamer sind. Konkret lautet das Ergebnis der Analysen, dass SLI-Kinder Informationen, unabhängig von der Aufgabenstellung, um etwa 30% langsamer verarbeiten, als sprachlich unauffällige Kinder. Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen *Windsor*, *Hwang* (1999) in der Metaanalyse ihrer Untersuchungen. Sie errechneten für SLI-Kinder eine verzögerte Verarbeitungsgeschwindigkeit von etwa 20%, stellen aber einschränkend fest, dass dieses Defizit bei Kindern mit reinen expressiven Sprachstörungen weniger deutlich ausfällt, als bei Kindern mit expressiven und rezeptiven Sprachstörungen (vgl. auch *Lahey*, *Edwards* 1996). Zudem wurde die verzögerte Verarbeitungsgeschwindigkeit nicht bei allen SLI-Kindern identifiziert.

Im Gegensatz zu den beiden genann-

ten Metaanalysen untersuchten *Miller et al.* (2001) die Hypothese eines allgemeinen Defizits in der Verarbeitungsgeschwindigkeit an einer Untersuchungsgruppe. Auch wenn die Ergebnisse von *Kail* (1994) und *Windsor*, *Hwang* (1999) auf den ersten Blick bestätigt wurden, stellen die Autoren fest, dass das generelle Defizit in der Verarbeitungsgeschwindigkeit nicht auf alle SLI-Kinder zutrifft, die verzögerte Verarbeitungsgeschwindigkeit auch bei etwa 50% der sprachlich unauffälligen Kontrollgruppe zu identifizieren war und der von *Kail* errechnete konstante Faktor in ihren Untersuchungen nicht mehr zu identifizieren ist, wenn die Überprüfungen unterschiedlichen kognitiven Anforderungen entsprechend getrennt analysiert werden. So konnten *Miller et al.* (2001) zeigen, dass ein allgemeines Defizit in der Verarbeitungsgeschwindigkeit nicht bei allen Aufgabenstellungen nachweisbar ist bzw. ein Defizit auch bei etwa der Hälfte der Kontrollgruppe nachweisbar war.

Leseschwäche als „Automatisierungsdefizit“

Zahlreiche Studien wurden durchgeführt, bei denen sprachliche, motorische und visuell-räumliche und auditive Aufgaben mit leseschwachen Kindern und durchschnittlich lesenden Kindern durchgeführt wurden. Überprüft werden jeweils Leistungen, von denen erwartet wird, dass sie bei der untersuchten Altersgruppe automatisiert sind. Ziel der Studien ist es, zu überprüfen, ob sich die Leistungen leseschwacher Kinder nur in einzelnen Bereichen oder bei einer Vielzahl an Aufgabenstellungen von Kindern mit durchschnittlicher Lesefähigkeit unterscheiden, was für eine generelle Automatisierungsschwäche leseschwacher Kinder sprechen könnte.

Dabei scheint die Komplexität der Aufgabenstellung eine wesentliche Rolle zu spielen.

Nicolson, *Fawcett* (1995) schlagen aufgrund ihrer Untersuchungsergebnisse vor, dass leseschwache Kinder neben einem spezifischen Defizit in der phonologischen Informationsverarbeitung ein allgemeines Automatisierungsdefi-

zit zeigen. Dieses allgemeine Defizit zeigt sich vor allem bei komplexeren Aufgabenstellungen. Während die leseschwachen Kinder bei einer einfachen Reaktionsaufgabe – Drücken einer Taste, sobald ein Ton zu hören ist – im Vergleich zur Kontrollgruppe nicht signifikant langsamer waren, als die Kontrollgruppe, war der Unterschied bei einer Auswahlaufgabe – Drücken unterschiedlicher Tasten, je nachdem, ob der vorgespielte Ton hoch oder tief ist – zwischen den leseschwachen Kindern und der Kontrollgruppe beträchtlich. Bereits 1975 zeigten *Blank et al.* (1975), dass die Verarbeitungsgeschwindigkeit leseschwacher Kinder unabhängig von der überprüften Sinnesmodalität deutlich langsamer ist, als die der Kontrollgruppe, je komplexer die zu verarbeitenden visuellen Informationen waren. Im Widerspruch dazu stehen die Ergebnisse von *Wimmer et al.* (1998). Sie verglichen die Leistungen leseschwacher Kinder mit einer Kontrollgruppe bei einer motorischen, einer visuomotorischen und einer visuellen Suchaufgabe, sowie den üblichen Überprüfungen zur Benennungsgeschwindigkeit. Aufgrund ihrer Ergebnisse können sie keine Hinweise auf ein allgemeines Automatisierungsdefizit erkennen; die leseschwachen Kinder zeigten vielmehr ein spezifisches Defizit in der Benennungsgeschwindigkeit und Beeinträchtigungen des phonologischen Arbeitsgedächtnisses. Auch der Versuch, die Ergebnisse von *Nicolson*, *Fawcett* (1995) zu replizieren, kam zu dem Ergebnis, dass, nachdem die Faktoren Unaufmerksamkeit und Überaktivität kontrolliert wurden, die Unterschiede zwischen den leseschwachen Kindern und der Kontrollgruppe, was automatisierte Fähigkeiten angeht, nicht signifikant waren (vgl. *Rabeberger*, *Wimmer* 1999).

Savage (2004) kommt in einer Metaanalyse der wichtigsten Studien zum Zusammenhang zwischen motorischen Fähigkeiten, Automatisierung und Leseschwierigkeiten zu dem Ergebnis, dass derzeit stärkere Belege für Automatisierungsdefizite im sprachlichen Bereich als für ein globales Automati-

sierungsdefizit bei leeschwachen Kindern existieren. Aufgrund der nicht replizierten Ergebnisse von *Nicolson, Fawcett* (1995) durch *Rabeberger, Wimmer* (1999), sowie der Einschränkungen eines postulierten allgemeinen Defizits in der Verarbeitungsgeschwindigkeit durch *Miller et al.* (2001), deren Ergebnisse durch die tatsächliche Untersuchung einer Stichprobe und nicht durch eine Metaanalyse wie bei *Kail* (1994) und *Windsor, Hwang* (1999) zustande kam, wird an dieser Stelle die Hypothese eines spezifischen Defizits in der sprachlichen Verarbeitungsgeschwindigkeit favorisiert, auch wenn die gegenwärtige Forschungslage eine abschließende Beurteilung nicht erlaubt (vgl. *Wolf, Bowers* 1999). Auch *Scarborough* (1998) weist darauf hin, dass aufgrund der mangelnden empirischen Verifizierung unterschiedlicher Annahmen zum Zusammenhang zwischen der Benennungsgeschwindigkeit und der Lesefähigkeit (Aktivierung lexikalischer Informationen im mentalen Lexikon, Artikulationsgeschwindigkeit, Aufmerksamkeit, beeinträchtigte Qualität phonologischer Repräsentationen) aktuell nicht gesagt werden kann, welche Interventionsformen für Kinder mit einem „naming-speed-deficit“ am effektivsten sein könnten (*Scarborough* 1998).

Trotzdem scheinen die Auswirkungen eines „naming-speed-deficits“ auf die automatisierten Leseprozesse recht eindeutig zu sein, so dass die Förderung dieses Teilbereichs, ohne den genauen Zusammenhang zu kennen, in der alltäglichen Förderung berücksichtigt werden kann (s. Schlusswort). Dabei scheint m. E. der Beschreibung der Auswirkungen eines Defizits in der Benennungsgeschwindigkeit, wie sie von *Bowers et al.* (1994, 203, s.o.) formuliert wurde, eine zentrale Bedeutung zuzukommen.

4. Schlusswort

Da die Benennungsgeschwindigkeit eine Funktion ist, an der mehrere Prozesse und Komponenten beteiligt sind, liegt es nahe, die Quelle der „naming-

speed-deficits“ in den daran beteiligten Subkomponenten zu suchen. Eine der beschriebenen Hypothesen sieht in der eingeschränkten visuellen Verarbeitungsgeschwindigkeit und/oder Diskriminationsleistungen mit den beschriebenen negativen Konsequenzen die Ursache für die verlangsamte Benennungsgeschwindigkeit und die eingeschränkte Lesegeschwindigkeit. Die „globale Hypothese“ lässt auch andere Ursachen zu. Denkbar sind neben einem spezifischen Defizit in der lexikalischen Aktivierung und Zugriff, auch eine eingeschränkte Verarbeitungsgeschwindigkeit in einem, mehreren oder allen beteiligten visuellen, phonologischen, motorischen Prozessen. Die Gültigkeit der Hypothesen zu überprüfen, bedarf der empirischen Forschung. Unbestreitbar sind unmittelbare Zusammenhänge zwischen dem „naming-speed-deficit“ und den spezifischen Schwierigkeiten mit den automatisierten Leseprozessen, vor allem der Lesegeschwindigkeit, die sich häufig auch negativ auf das Leseverständnis auswirken. Kinder mit einem Defizit in der Benennungsgeschwindigkeit als Risikokinder für die Entwicklung von Lese- und Rechtschreibstörungen werden in den präventiven Bemühungen derzeit noch leicht übersehen. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle dafür plädiert, in entsprechendes Screening-Verfahren zur Einschulung die Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit mit aufzunehmen. Die entsprechenden Subtests im Bielefelder-Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (*Jansen et al.* 2002) sind sicherlich ein erster Ansatz, nicht nur die phonologische Bewusstheit, sondern auch die anderen Funktionen der phonologischen Informationsverarbeitung als „Risikofaktoren“ für die Entwicklung von Schriftspracherwerbsstörungen zu überprüfen. Aufgrund der engeren Korrelationen zwischen der Benennungsgeschwindigkeit für Buchstaben und Zahlen und den automatisierten Leseprozessen, sollten diese RAN-Überprüfungen mit alphanumerischem Material im Laufe des ersten Schuljahres integriert werden. Die positive Beeinflussung der Benen-

nungsgeschwindigkeit scheint nach heutigen Erkenntnissen kaum möglich zu sein (vgl. *de Jong, Vrielink* 2004). Aus diesem Grund sollte man sich m. E. im Zusammenhang mit einem „naming-speed-deficit“ auf die Auswirkungen auf den Erwerb der automatisierten Leseprozesse konzentrieren. Folgt man der Argumentation von *Bowers et al.* (1994, 203, vgl. 3.4), haben Kinder mit einem „naming-speed-deficit“ aufgrund der verzögerten Verarbeitung einzelner Buchstaben Schwierigkeiten, Repräsentationen häufiger Buchstabenfolgen im mentalen Lexikon abzuspeichern, mit der Konsequenz, dass auch häufig vorkommende Buchstabenfolgen auslautiert werden müssen. Aus diesem Grund scheint m.E. ein viel versprechender Ansatzpunkt bei einem „naming-speed-deficit“ und bei Beeinträchtigungen der automatisierten Leseprozesse die systematische Förderung der simultanen Erfassung der häufigsten Graphemfolgen der deutschen Schriftsprache zu sein. Die Gruppierung von Lesewörtern mit derselben Graphemfolge („Signalgruppe“), die optische Hervorhebung der Graphemfolge und zahlreiche abwechslungsreiche Übungen zur schnellen Erfassung immer wiederkehrenden Wortmaterials sollte nicht nur Effekte auf geübtes Wortmaterial zeigen, sondern auch auf Wortmaterial mit der gleichen „Signalgruppe“ transferieren. Derzeit wird an der Ludwig-Maximilians-Universität ein von mir entwickeltes Trainingsprogramm evaluiert.

Über die Effizienz des Trainings soll nach Beendigung in dieser Zeitschrift berichtet werden.

Literatur

- Baddeley, A.* (1986): Working Memory. New York. Oxford: University Press.
- Blank, M., Berenzweig, S.S., Bridger, W.H.* (1975): The Effects of Stimulus Complexity and Sensory Modality on Reaction Time in Normal and Retarded Readers. *Child Development* 46, 133-140.
- Bowers, P.G., Swanson, L.B.* (1991): Naming speed Deficits in Reading Disability: Multiple Measures of a Singular

- Process. *Journal of Experimental Child Psychology* 51, 195-219.
- Bowers, P.G., Golden, J.O., Kennedy, A., Young, A. (1994): Limits upon orthographic knowledge due to processes indexed by naming speed. In: *Berninger V.W.* (Hrsg.): *The varieties of orthographic knowledge: Theoretical and developmental issue (173-218)*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Catts, H.W. (1993): The Relationship between Speech-Language Impairments and Reading Disabilities. *Journal of Speech and Hearing research* 36, 948-958.
- Catts, H.W. (1994): Defining Dyslexia as a developmental language disorder. An expanded view. *Topics in Language Disorders* 16, 14-29.
- Dannenbauer, F.M. (1997): Mentales Lexikon und Wortfindungsprobleme bei Kindern. *Die Sprachheilarbeit* 42, 4-21.
- Denckla, M.B., Rudel, R.G. (1974): 'Rapid automatized naming' of pictured objects, colors, letters, and numbers by normal children. *Cortex* 10, 186-202.
- Denckla, M.B., Rudel, R.G. (1976A): Naming of objects by dyslexic and other learningdisabled children. *Brain and Language* 3, 1-15.
- Denckla, M.B., Rudel, R.G. (1976B): Rapid automatized naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia* 14, 471-479.
- de Jong, P.F. (1998): Working Memory Deficits of Reading Disabled Children. *Journal of Experimental Child Psychology* 70, 75-96.
- de Jong, P.F.; Vrielink, L.O. (2004): Rapid Automatic Naming: Easy to Measure, Hard to Improve (Quickly). *Annals of Dyslexia* 54, 1, 65-88.
- Fawcett, A.J., Nicolson, R.I. (1994): Naming speed in Children with Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities* 27, 641-646.
- Forster, M., Martschinke, S., (2001): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb, Band 2: Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Donauwörth: Auer Verlag.
- Glück, C.W. (2000a): Kindliche Wortfindungsstörungen: Ein Bericht des aktuellen Erkenntnisstandes zu Grundlagen, Diagnostik und Therapie. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien: Lang.
- Glück, C.W. (2000b): Von Lautfindungsstörungen und vom Langsamlesen. *Die Sprachheilarbeit* 45, 47-56.
- Günther, K. B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: *Brügelmann, Hans* (Hrsg.): *ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (32-54). Konstanz: Faude.
- Hartmann, E. (2002): Möglichkeiten und Grenzen einer präventiven Intervention zur phonologischen Bewusstheit von lautsprachgestörten Kindergartenkindern. Freiburg/CH: BoD GmbH.
- Jansen, H., Marx, H. (1999): Phonologische Bewusstheit und ihre Bedeutung für den Schriftspracherwerb. *Forum Logopädie* 2, 7-16.
- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H.; Skowronek, H. (2002): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Kail, R. (1994): A Method for Studying the Generalized Slowing Hypothesis in Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech and Hearing Research* 37, 418-421.
- Kamhi, A.G., Catts, H. W. (2002): The Language Basis of Reading: Implications for Classification and Treatment of Children with Reading Disabilities. In: *Butler, K.G., Silliman, E. R.* (Eds.): *Speaking, Reading and Writing in Children with Language Learning Disabilities. New Paradigms in Research and Practice* (45-72). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum.
- Kirby, J.R., Pfeiffer, Sh., Parilla, R. (2003): Naming speed and phonological awareness as predictors of Reading Development. *Journal of Educational Psychology* 95, 453-464.
- Küspert, P., Schneider, W. (2002): Hören, Lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Lahey, M., Edwards, J. (1996): Why do children with language impairment name pictures more slowly than their peers. *Journal of Speech and hearing research* 39, 1081-1098.
- Landerl, K., Wimmer, H. (2000): Deficits in phoneme segmentation are not the core problem of dyslexia. Evidence from German and English children. *Applied Psycholinguistics* 21, 243-262.
- Lundberg, I., Frost, J., Petersen, O. (1988): Effects of an extensive training program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading research Quarterly* 23, 263-284.
- Mannhaupt, G. (1994): Deutschsprachige Studien zur Intervention bei Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Ein Überblick zu neueren Forschungstrends. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 8, 123-138.
- Martschinke, S., Kirschhock, E. M., Frank, A. (2001): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb, Band 1: Der Rundgang durch Hörhausen. Donauwörth: Auer Verlag.
- Mayer, A. (2004): Diagnose und Förderung der phonologischen Bewusstheit. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*. Bd. 5 (248-265). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayer, A. (in Vorb.): Förderung automatisierter Leseprozesse.
- Miller, C.A., Kail, R., Leonard, L.B., Tomblin, B.J. (2001): Speed of Processing in Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 44, 416-433.
- Morton, J. (1979): Word Recognition. In: *Morton, J., Marshall, J.* (Eds.): *Psycholinguistics: Series 2. Structures and Processes*. London: Elek.
- Nicolson, R.I., Fawcett, A.J. (1994): Reaction Times and Dyslexia. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 47, 29-45.
- Paivio, A. (1986): *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Poskiparta, E., Niemi, P., Vauras, M. (1999): Who benefits from Training in Linguistic awareness in the first grade, and what components show training Effects. *Journal of Learning disabilities* 32, 437-446.
- Raberger, T., Wimmer, H. (1999). Ist Leseschwäche durch ein Automatisierungsdefizit verursacht? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 13, 74-83.
- Roth, E. (1999): Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. *Evaluati-*

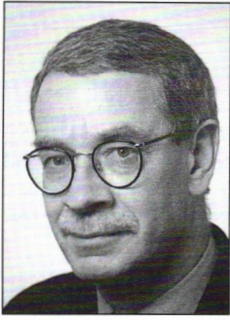
- on einer vorschulischen Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis. Frankfurt: Lang.
- Savage, R.S. (2004): Motor Skills, Automaticity and Developmental Dyslexia: A Review of the Research Literature. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 17, 301-324.
- Scarborough, H.S. (1998): Predicting the future achievement of second graders with reading disabilities: Contributions of phonemic awareness, verbal memory, rapid naming, and IQ. Annals of Dyslexia
- Schneider, W. (2000): Das Konzept der phonologischen Bewusstheit und seine Bedeutung für den Schriftspracherwerb. In: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (Hrsg.): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (96-105). Donauwörth: Auer Verlag.
- Schneider, W., Küspert, P. (2003): Frühe Prävention der Lese-Rechtschreib-Störungen. In: von Suchodoletz, W. (Hrsg.): Therapie der Lese-Rechtschreibstörung (108-125). Stuttgart: Kohlhammer.
- Skrowonek, H., Marx, H. (1989): Die Bielefelder Längsschnittuntersuchung zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche. Theoretischer Rahmen und erste Befunde. Heilpädagogische Forschung, 37-49.
- Snowling, M.J. (2000): Dyslexia. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.
- Stanovic, K.E. (1988): Explaining the differences between the dyslexic and garden variety poor readers: The phonological core variable difference model. Journal of Learning Disabilities 21, 590-612.
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K., Rashotte, C.A. (1994): Logitudinal Studies of phonological processing and reading. Journal of Learning Disabilities 27, 276-286.
- van Den Bos, K.P., Zijlstra, B.J.H., van den Broeck, W. (2003): Specific Relationships between alphanumeric-naming speed and reading speeds of monosyllabic and multisyllabic Words. Applied Psycholinguistics 24, 407-430.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., Laughon, P., Simmons, K., Rashotte, C.A. (1993): Development of young readers' Phonological Processing Abilities. Journal of Educational Psychology 85, 83-10.3
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., Rashotte, C.A. (1994): Development of reading related phonological Processing abilities: New Evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. Developmental Psychology 30, 73-87.
- Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. Applied Psycholinguistics 14, 1-33.
- Wimmer, H., Mayringer, H., Landerl, K. (1998): Poor reading: a deficit in skill-automatization or a phonological deficit? Scientific Studies of Reading 2, 321-340.
- Wimmer, H., Mayringer, H., Landerl, K. (2000): The double deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. Journal of Educational Psychology 92, 668-680.
- Windsor, J., Hwang, M. (1999): Testing the Generalized Slowing Hypothesis in Specific Language Impairment. Journal of Speech, Language and Hearing Research 42, 1205-1218.
- Wolf, M., Bally, H., Morris, R. (1986): Automaticity, Retrieval Processes and Reading: A Longitudinal Study in Average and Impaired Readers. Child Development 57, 988-1000.
- Wolf, M., Bowers, P.G. (1999): The double deficit hypothesis for the developmental dyslexia. Journal of Educational Psychology 91, 415-438.
- Wolf, M., Miller, L., Donnelly, K. (2000): Retrieval, automaticity, vocabulary, orthography, (RAVE-O): A comprehensive, fluency based reading intervention program. Journal of Learning Disabilities 33, 375-386.
- Wolf, M., Bowers, P., Biddle, K. (2000): Naming speed processes, Timing and reading: A conceptual review. Journal of Learning Disabilities 33, 387-407.

Anschrift des Verfassers:

Andreas Mayer
Rudolf Zenker Straße 4
81377 München
mayersirquickly@aol.com

Andreas Mayer ist Sprachheillehrer am Förderzentrum München Nord und wird dort überwiegend in den Diagnose-Förderklassen bei sprach-, lern- und verhaltensgestörten Kindern eingesetzt. Seit drei Jahren ist er teilabgeordnet an den Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik der LMU München (Prof. Grohnfeldt) und ist dort für die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts für Kinder mit Förderschwerpunkt Sprache zuständig.

Der Autor bedankt sich bei zwei anonymen Begutachtern des Artikels für zahlreiche wertvolle Hinweise und Tipps.



Ernst G. de Langen, Bad Griesbach / Potsdam

50 Jahre Aphasiediagnostik und -therapie in Deutschland. Eine (R)Evolution?

Zusammenfassung

Der Beitrag befasst sich mit der Aphasiediagnostik und -therapie in Deutschland, rückblickend auf die letzten 50 Jahre. Die erste Hälfte dieses Zeitraums war von einer allmählichen Evolution gekennzeichnet, die zweite Hälfte wurde geprägt durch eine revolutionäre Entwicklung unter Einfluss der Psycholinguistik und kognitiven Neurolinguistik. Die Paradigmenwechsel im Verständnis von Sprachproduktion und -verarbeitung und der Diagnostik aphasischer Störungen stellen für jeden Therapeuten, der in diesem Fachgebiet arbeitet, eine große Herausforderung dar.

Schlüsselwörter: Aphasiediagnostik, Aphasietherapie, Paradigmenwechsel

Abstract

This article reviews the last 50 years in the history of diagnosis and therapy of aphasia in Germany. The first half of this period was marked by a gradual evolution, the second half showed a revolutionary development powered by psycholinguistics and cognitive neurolinguistics. The paradigm changes in thinking about the production and the processing of language as well as in diagnosing aphasic disturbances offer a challenge to every therapist working in this area.

Keywords: Assessment of aphasia, aphasia therapy, paradigm change

1. Einleitung

Um es vorweg zu nehmen: Der Versuch, durch eine retrospektive Lektüre der *Sprachheilarbeit* die Frage zu beantworten, ob sich in der Aphasiediagnostik und -therapie in Deutschland in den letzten 50 Jahren eine Evolution oder eine Revolution vollzogen hat, ist gescheitert. Dennoch ist es erfreulich, dass die Redaktion der *Sprachheilarbeit* sich dafür entschieden hat, das Thema Aphasie im Rahmen der 50-Jahr-Feier der *Sprachheilarbeit* in den Mittelpunkt zu rücken. Rückblickend auf die 50 Jahre *Sprachheilarbeit* lässt sich keine Rechtfertigung für diese Themenwahl finden. Die Aphasie hat in dieser Zeitschrift sehr lange Zeit ein Schattendasein geführt. Es war ein etwas exotisches Thema, das durchschnittlich nicht

einmal mit einem Beitrag pro Jahrgang für die Leser* dieser Zeitschrift in Erscheinung trat. Vorausschauend auf die kommenden Dekaden ist die Entscheidung der Redaktion aber sehr wohl gerechtfertigt. Die Bedeutung der außerschulischen Sprachtherapie für die Sprachheilpädagogen hat die Interessen der Leserschaft der *Sprachheilarbeit* verändert und die demographische Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland lässt vermuten, dass das Thema Aphasiediagnostik und -therapie eher noch an Bedeutung gewinnen wird.

2. Die ‚frühe‘ Zeit: Die Erde war wüst und (fast) leer

Dass sich in den frühen Jahrgängen der *Sprachheilarbeit* nur äußerst marginal etwas zum Bereich der zentralen Sprachstörungen finden lässt, wundert nicht. Eine Aphasiediagnostik bzw. -therapie in modernem Sinne existier-

te in Deutschland zu der Zeit nicht, es gab nur wenige Einrichtungen zur stationären Rehabilitation und einige wenige Sprachtherapeuten bemühten sich mit eher selbstgestrickten Konzepten und Materialien, die zum Teil der Grundschulpädagogik entstammten, um die ambulante Versorgung von Aphasikern. Auf dem Lande war dies – wenn überhaupt – eine Aufgabe für den Dorflehrer oder den Pfarrer. Über eine fachspezifische rehabilitative Behandlung von Schlaganfallpatienten war nur wenig bekannt.

In der Geschichte der Aphasietherapie waren die zahlreichen Hirnverletzten infolge der Weltkriege jeweils Anlass, etwas für die sprachbehinderten Veteranen zu tun. Warum aber erlebte Deutschland erst recht spät nach dem 2. Weltkrieg eine Renaissance der einst zwischen den Weltkriegen blühenden klinischen Neuropsychologie? Namhafte Vertreter dieser Disziplin, die sich damals um die Hirnverletzten küm-

* Alle männlichen Genusmarkierungen stehen auch für das weibliche Geschlecht

mert haben, gingen nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten aufgrund der Rassenideologie ins Exil. Diejenigen, die blieben, überlebten die Barbarei nicht. Von diesem Aderlass hat sich Deutschland erst allmählich erholt. In der Nachkriegszeit publizierten am ehesten Neurologen zum Thema Aphasie, z.B. Eberhard Bay, Klaus Conrad, Clemens Faust und Anton Leischner. Klinisch versorgt wurden nur wenige Aphasiker, z.B. im Neurologischen Krankenhaus München oder in der Schmieder-Klinik in Gailingen. Aphasietherapeuten im eigentlichen Sinne gab es jedoch so gut wie keine.

Im Geburtsjahr der *Sprachheilarbeit* war die aphasiologische Landschaft noch wüst und leer. Eine der ersten Arbeiten zum Thema Aphasie in dieser Zeitschrift kam von Anton Leischner (1963) „Grundsätzliches zur Behandlung der Aphasie“. Leischner hatte im Jahr zuvor die Gründung und Leitung einer Aphasiestation im Landeskrankenhaus Bonn übernommen. Von ihm erschien auch 1957 die als Monographie publizierte zweite Habilitationsschrift „Störungen der Schriftsprache (Agraphie und Alexie)“. Er und seine neurologischen Kollegen veröffentlichten ihre Manuskripte vorwiegend in medizinischen Fachzeitschriften. Sprachtherapeuten mit Spezialisierung im Bereich der neurogenen Sprachstörungen gab es zu der Zeit noch nicht, die Neurolinguistik oder gar klinische Linguistik war noch nicht existent. Es sollte noch bis in die 70-er Jahre hinein dauern, bis sich die Aphasie in Deutschland wieder als eine in der Fachöffentlichkeit wahrnehmbare Disziplin etablierte. Weshalb es in der Folgezeit nicht zu einer Zunahme von einschlägigen Publikationen in der *Sprachheilarbeit* kam, hat vorwiegend zwei Gründe: zum einen gab es eine nur sehr geringe Anzahl von Sprachheilpädagogen, die in der außerschulischen Therapie tätig war, davon die wenigsten in der neurologischen Rehabilitation, zum anderen etablierten sich im angelsächsischen und in deutschen Sprachraum allmählich Fachzeitschriften, die potenzielle Autoren lockten, wie z.B. *Brain*

and Language (1974), *Sprache-Stimme-Gehör* (1977), *Forum (des Zentralverbandes für) Logopädie* (1986) – zunächst als Mitteilungsblatt, im Verlauf als Publikationsorgan, *Aphasiology* (1987), *Neurolinguistik* (1987), *Aphasie und verwandte Gebiete* (1988) und *L.O.G.O.S.* (1993). Da blieb für die *Sprachheilarbeit* nicht viel mehr übrig.

1974 nahm die damalige „Arbeitsgemeinschaft für Aphasieforschung und -behandlung“ (jetzt: Gesellschaft für Aphasieforschung und -behandlung / GAB) ihre Arbeit als wissenschaftliches Forum für Aphasie in Deutschland auf. Mittlerweile gab es einige ‚Zentren‘, wo aphasiologische Forschung betrieben wurde. Neben Anton Leischner in Bonn wurde 1967 Klaus Poeck auf den Lehrstuhl für Neurologie in Aachen berufen und etablierte Rudolf Cohen einen Schwerpunkt Aphasieforschung in Konstanz. So wurde die aphasiologische Landschaft etwas grüner und Neurologen und Psychologen entdeckten die Linguisten als Kooperationspartner in Forschung und Therapie. Als die *Sprachheilarbeit* ihren 20. Geburtstag feierte, gab es aber noch nicht einmal ein deutschsprachiges Lehrbuch zum Thema Aphasie, mal abgesehen von Helmut Ruges Buch „Der Aphasiker und seine fachpädagogische Rehabilitation“ (1976), das zum Teil so haarsträubende Fehler und Darstellungen enthielt, dass es sich für die Vermittlung von Fachkenntnissen als völlig ungeeignet erwies. Die *Sprachheilarbeit* publizierte 1973 im Beiheft 3 eine Arbeit von Renate Braun über „Vorschläge zur Therapie von Aphasien“, die aus einer Sammlung von datenfreien Anekdoten bestand und kennzeichnend für die deutschsprachige ‚Fachliteratur‘ zum Thema Aphasie zu dieser Zeit war. Eine an sich verdienstvolle Arbeit, der notwendigen Weiterentwicklung des Faches aber nicht dienlich.

3. Die ‚spätere‘ Zeit: Es wird etwas grüner und voller

Eine Durchsicht späterer Jahrgänge ergibt, dass nur hin und wieder aphasiologische Themen auftauchen. Dabei

handelt es sich wiederum überwiegend nicht um Publikationen, die ‚harte‘ Daten liefern, sondern eher um Beiträge, die aus einem (sonder)pädagogischen Blickwinkel entstanden und zum Teil in erster Linie Erfahrungsberichte sind. Hier kommt der *Sprachheilarbeit* eine komplementäre Rolle zu, denn die behandelten Themen fehlen in den anderen sprachtherapeutisch relevanten Fachzeitschriften – zu Unrecht – weitgehend. Diese Zeitschrift veröffentlichte bereits Beiträge zu den funktional-pragmatischen Aspekten der Aphasietherapie- und diagnostik (Förster 1990), als dies anderswo noch kein Thema war. Budny und Effmert (1988) berichten über Aphasietherapie in der Gruppe als Vorbereitung auf die Alltagskommunikation, Triffierer und Böhl (1987) über die Akzeptanz von Computereinsatz in der Aphasietherapie, Steiner und Worms (1988) über Struktur und Kommunikation als komplementäre Elemente in der Aphasietherapie, Bins (1999) über depressive Veränderungen bei Aphasiepatienten aus sprachtherapeutischer Sicht. 1998 rücken de Langen-Müller und Genal die systematische Angehörigenarbeit in der neurologischen Rehabilitation ins Blickfeld, 2002 schreiben Grote und Mussmann über Erfahrungen einer studentischen Arbeitsgemeinschaft in einer Aphasiker-Selbsthilfegruppe, 2004 berichten Lürßen und Dücker ebenfalls über das Thema Selbsthilfe für Aphasiker und 2005 gibt es eine Arbeit von Ojeda über Sprachtherapie bei älteren Menschen. Aus der Sicht eines (klinischen) Linguisten alles keine ‚hard core‘ Themen, sondern – aus neurolinguistischer Sicht – ‚softies‘. Aber, als Aphasietherapeut mit nunmehr über 30 Jahren Praxis auf dem Buckel, schätze ich diese Beiträge sehr und habe aus ihnen gelernt, wie wichtig die aufgegriffenen Themen als komplementärer Bestandteil einer individuumsbezogenen Aphasietherapie sind. Das Heft 6/2004 der *Sprachheilarbeit* ist wahrscheinlich das Heft, das in der Geschichte dieser Zeitschrift die meisten ‚harten‘ Daten enthält: „Evaluation in der Aphasietherapie“. Ein wegweisendes Themenheft, denn es zeigt überzeugend und exemplarisch für alle

Störungsbilder in der Sprachtherapie, wie wichtig es ist, die Therapiemethoden durch eine quantitative und qualitative Evaluation auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen. Wenn die *Sprachheilarbeit* in Zukunft noch mehr solche Artikel enthält – und nicht nur zur Aphasie – dann ist sie auf dem richtigen Weg, einen Beitrag zur Qualitätssicherung zu leisten.

Interessant ist es auch, bei der Durchsicht der Publikationen zum Thema Aphasie festzustellen, dass in diesen Arbeiten kaum Artikel aus der *Sprachheilarbeit* zitiert werden. Anscheinend ist diese Zeitschrift für dieses Thema keine Quelle, aus der zitiert wird. Dies bedeutet ebenfalls, dass die Autoren fleißige Leser anderer und zum Teil vor allem auch internationaler Fachzeitschriften sind.

Die Durchsicht zahlreicher Jahrgänge hat mich nicht enttäuscht. Ich habe es ja vorher schon gewusst. Im Ergebnis lässt sich aus diesem Rückblick lediglich feststellen, dass man allenfalls eine Vermutung haben könnte, welche thematischen Schwerpunkte im Bereich Aphasie die Sprachbehindertenpädagogik setzen würde, wenn sie sich ernsthaft um das Thema ‚zentrale Sprachstörungen‘ kümmern würde. Wenn nun mit diesem Rückblick auf 50 Jahre Aphasie in der *Sprachheilarbeit* festgestellt werden kann, dass die 50 Jahrgänge in keiner Weise die Entwicklungen in der Aphasieologie widerspiegeln können, muss man sich, um die Frage zu beantworten, ob sich in dieser Disziplin innerhalb von fünf Dekaden eine Evolution oder eine Revolution vollzogen hat, anderer Quellen bedienen.

4. Und was gab es jenseits der *Sprachheilarbeit*?

Aus den 50-er und 60-er Jahren ist wenig überliefert über den Stand der Aphasiediagnostik und -therapie. Eine Ausnahme bildete Anton *Leischner*, der als Neurologe die Aphasieologie keineswegs als eine reine neurologische Domäne empfand, sondern bereits 1955 eine Arbeit über die „Beziehungen der Aphasie-Forschung zur Linguistik“

publizierte. Darin definierte er die Linguistik als die Relativitätstheorie für die Aphasieforschung. Mit dieser Publikation in einer sprachwissenschaftlichen Fachzeitschrift baute er bereits sehr früh eine Brücke zur (angewandten) Linguistik. Er war es auch, der 1972 als Erster eine Linguistin (Annelie *Kotten*) für die Aphasiotherapie anstellte. *Leischner* (1991, 13) dazu: „Wir hatten in Bonn das Glück, dass wir frühzeitig auch Linguisten als Therapeuten für Aphasie einstellen konnten. Paradoxerweise verdanken die Linguisten das den Pädagogen, denn diese galten zu jener Zeit bereits als Akademiker und konnten nur in systemisierte Akademikerstellen eingestuft werden. Durch den Weitblick unseres damaligen Gesundheitsdezernenten Prof. Dr. *Müller* und die Einsicht des Landesdirektors Dr. *Klaus* hatten wir in unserem Stellenplan mehrere solche Stellen, die wir nach Notwendigkeit mit Pädagogen oder anderen Akademikern besetzen konnten. So war es uns möglich, außer einem Linguisten für die Diagnostik noch mehrere Linguisten anzuwerben, die ausschließlich Aphasiotherapie betrieben. Das war ein von mancher Seite damals durchaus kritisch beurteilter Versuch. Die grundsätzliche Ansicht, welche ich dabei vertrat, war die, dass ein Aphasiotherapeut eine möglichst breite Allgemeinbildung, insbesondere der Sprachwissenschaften, haben sollte und die Kenntnis mehrerer Sprachen, die bei Linguisten allgemein ist, sich in unserem vielsprachigen Europa auch für einen Sprachtherapeuten besonders günstig auswirkt.“

Diejenigen, die damals Aphasiker behandelten, waren überwiegend – was die Aphasie angeht – Autodidakten. In dem oben bereits erwähnten und kritisierten Buch schreibt *Ruge* (1976, 282): „Das gegenwärtige Studium der Sprachbehindertenpädagogik reicht für eine optimale Aphasiotherapie nicht aus. Deshalb sollen sich künftige Sprachheilpädagogen autodidaktisch mit der modernen Sprachphilosophie, der psycho- und soziolinguistischen Sprachpsychologie, den Kommunikations- und Informationstheorien sowie

der Methodik und Didaktik der Aphasiotherapie befassen.“ Ein ‚Fortbildungswesen‘ existierte zur damaligen Zeit noch nicht. Die Logopäden bekamen ihre damals gesetzlich noch nicht geregelte Ausbildung an phoniatrielastigen HNO-Kliniken, wo die Aphasieologie eine untergeordnete Rolle spielte. Klinische Linguisten bzw. Patholinguisten mit einem einschlägigen grundständigen Studiengang gab es noch nicht.

1975 bekam ich, als Student der Phonetik, Linguistik und Germanistik und nach einem halbjährigen Praktikum, eine Anstellung als freier Mitarbeiter für Aphasiotherapie in einer Klinik für neurologische Rehabilitation, in der in den vorangegangenen Jahrzehnten Sonderschullehrer, insbesondere Taubstummenlehrer, die Patienten behandelt hatten. Es gab bis auf den Token Test keinen für den deutschsprachigen Raum normierten Aphasietest, lediglich einige übersetzte Untersuchungsverfahren. Es war keinerlei publiziertes Therapiematerial vorhanden und die Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Aphasieforschung und -behandlung war praktisch die einzige Fortbildungsmöglichkeit. Fachliteratur zum Thema war weder in der Uni- noch in der Staatsbibliothek verfügbar. Es gab so gut wie keine für jeden zugänglichen Beschreibungen von Therapieverfahren. Die Vor- und Nachbereitungszeit pro Patient betrug dann auch den Umständen entsprechend 1 bis 2 (unbezahlte) Stunden. Die ersten einschlägigen Bücher in meinem Regal: die 1974 und 1975 erschienenen Bücher mit den Arbeiten der 1970 verstorbenen amerikanischen Aphasiotherapeutin *Hildred Schuell*, „L’aphasie et le langage pathologique“ von *Alajouanine* (1968), „Intelligence and Aphasia“, 1974 von *Lebrun* und *Hoops* herausgegeben sowie der Sammelband „Psycholinguistics and Aphasia“, 1973 von *Goodglass* und *Blumstein* zusammengestellt. Die niederländischen Kollegen versorgten mich mit hektographierten Skripten und schenkten mir den Bericht über eine multizentrische psycholinguistische Studie über den Therapieverlauf von Aphasikern,

die von 1971 bis 1975 in den Niederlanden durchgeführt wurde (Richters et al. 1976). Mir wurde rasch klar, dass ich mich in einem aphasiologischen Entwicklungsland befand. Erstaunlich für ein Land, das nach dem 2. Weltkrieg so viele hirnerkrankte Menschen beherbergte. Ab 1973 engagierte Klaus Poeck an seiner neurologischen Klinik in Aachen Linguisten (Huber, Stachowiak, Weniger) und prägte für Deutschland erstmalig den Begriff 'Neurolinguistik'. Dieses Team war es auch, das in mehrjähriger Arbeit einen standardisierten Aphasietest vorbereitete, der anschließend multizentrisch normiert wurde. So erschien 1983 – 120 Jahre nach Brocas Publikation – der Aachener Aphasie Test (Huber et al. 1983), der noch immer ein Standard in der klinischen Praxis darstellt. Ab den späten 70-er Jahren kamen dann einige deutschsprachige Bücher zum Thema Aphasie auf den Markt, eine Tendenz, die sich in den nachfolgenden Jahren verstärkte. Nach und nach erschien auch immer mehr Therapiematerial und wurden thematisch spezifizierte Fortbildungen angeboten. Zu dieser Entwicklung trugen insbesondere die klinisch tätigen Linguisten bei, die zum größten Teil mit aphasischem Klientel arbeiteten und nach linguistischen Kriterien entsprechende Materialien für die Diagnostik und die Therapie entwickelten. Mittlerweile hat sich die Klinische Linguistik bzw. Patholinguistik zu einem eigenständigen Berufsbild entwickelt, das in Deutschland über zwei grundständige Studiengänge in Bielefeld und Potsdam verfügt.

5. Paradigmenwechsel

So waren wir in die Lage versetzt worden, aphasische Symptome mit den Methoden der (strukturalistischen) Linguistik korrekt zu beschreiben, Aphasiesyndrome zu klassifizieren und einheitlich zu benennen. Ließ sich nun darauf auch eine störungsspezifische Therapie aufbauen? War jetzt das Ende einer Evolution erreicht und stand der Beginn einer Revolution bevor? Hatten wir jetzt auch zugleich gelernt, Sprache und ihre Störungen mit den zugrun-

deliegenden (Patho)Mechanismen besser zu verstehen? John Marshall schrieb zu diesem Thema 1989: „In these more hopeful days of glasnost and perestroika, I make a modest proposal: a test-ban treaty, to last, say, five years. During this time, no-one is allowed to categorize their patients according to the definitions provided by any taxonomic test battery or to employ any other „standard definition“ of „aphasia“. At the end of the interdicted period, we could then evaluate our success in coming to understand the psychobiology of language. And decide whether to prolong the ban to eternity.“

Der AAT bietet einen geeigneten und didaktisch wertvollen Rahmen, innerhalb dessen man die unterschiedlichen Ausprägungen und Symptome der Aphasie mittels einer klaren Gliederung gesteuert kennenlernen kann. Neben der Verwendung als psychometrisches Verfahren bietet der AAT durch seine klar definierten Aufgabenstellungen und Durchführungsbestimmungen einen einheitlichen, wenn auch beschränkten Bezugsrahmen für die systematische Verhaltensbeobachtung und erleichtert den quantitativen wie den qualitativen Vergleich aphasischer Störungen und die Verständigung über sie. Der AAT hat einen deskriptiven Wert, aber keinen erklärenden Wert. Die Handanweisung ist theoriefrei und verzichtet weitgehend auf die Operationalisierung theoretischer Begriffe, weshalb eine Interpretation der Symptome nicht immer möglich ist. Eine Klärung der Pathogenese aphasischer Symptome im kognitiven Kontext ist dagegen grundsätzlich theoriegebunden.

Die in den 80-er Jahren neugewonnenen Sicherheiten wurden alsbald wieder in Frage gestellt. Ging die Aphasie nach der Klärung einiger Nomenklaturfragen nunmehr von einer supramodalen Sprachstörung mit homogenen Syndromgruppen aus, so lieferte die neu entstandene kognitive Neurolinguistik durch zahlreiche Einzelfallstudien Argumente dafür, dass es zum einen – vor dem Hintergrund einer modularen Theorie der Sprachproduktion und -verarbeitung – aufgrund

der Vielzahl unterschiedlicher, selektiv stöbarer kognitiver Teilfunktionen gar nicht möglich ist, homogene Patientengruppen zu bilden, zum anderen dass aufgrund erheblicher Leistungsdiscrepanzen zwischen den einzelnen Modalitäten die absolute Supramodalität der Aphasie äußerst fraglich ist. Auch die oft postulierte Korrelation von Aphasiesyndromen und bestimmten Hirnläsionen ließ sich nach der flächendeckenden Einführung von bildgebenden Verfahren aufgrund von entsprechenden Läsionsstudien nicht mehr aufrechterhalten. Einzelfallstudien zeigten sowohl, dass neuroanatomisch distinkte Läsionen bei verschiedenen Patienten zur gleichen Phänomenologie führen können als auch, dass identische Läsionen unterschiedliche Symptomkonstellationen zur Folge haben können. Auch wurde die Aphasie um ein umfangreiches Wissen über die subcortikale Beteiligung an sprachlichen Funktionen erheblich bereichert (z. B. Crosson 1992).

Das Prinzip und der Nachweis der doppelten Dissoziation erhöhten die Plausibilität eines modularen Aufbaus des kognitiven Systems, machten zugleich aber die Entwicklung einer innovativen diagnostischen Prozedur in der Untersuchung der Aphasie, der Agraphie und der Alexie erforderlich, die den Erkenntnissen der kognitiven Neurolinguistik gerecht wird, denn Prozessstrukturen, die ausreichend evidenzbasiert fraktioniert sind, müssen auch klinisch zuverlässig erfasst werden können, damit spezifische Hypothesen über die Pathogenese von Oberflächenphänomenen erstellt werden können. Nur dann ist auch die Entwicklung einer störungsspezifischen Therapie gewährleistet, denn diese soll das zugrundeliegende Problem und nicht das (Epi)Phänomen bearbeiten. Mit der Fertigstellung des neurolinguistischen Expertensystems LeMo (De Bleser et al. 2004) scheint dieser Entwicklung Rechnung getragen zu sein, weil nunmehr die Möglichkeit besteht, funktionale Läsionen im Prozess der Sprachverarbeitung bzw. -produktion teststatistisch abgesichert nachzuweisen. So hat sich in weniger als

25 Jahren eine Entwicklung vollzogen von einer impressionistischen Aphasieologie über eine präzise beschreibende, aber noch wenig erklärende Aphasieologie hin zu einer anspruchsvollen kognitiv-neurolinguistisch geprägten Aphasieologie, die potenziell die Voraussetzung für eine hochgradig spezifische und damit wirksame Therapie darstellt.

6. Die ‚Neuzeit‘

Damit nicht genug. In den letzten Jahrzehnten wurde immer wieder auch die Frage gestellt, ob das, was wir mit einer neurolinguistischen Therapie strukturell verbessern, tatsächlich auch in die Alltagskommunikation des Patienten transferiert werden kann. Aphasiker kommunizieren besser als sie sprechen, so lautete die Feststellung in vielen Arbeiten über die funktionale Kommunikation von Aphasikern. Die Frage, die damit verknüpft war, war die, ob wir mit den üblichen linguistisch geprägten standardisierten Testverfahren tatsächlich auch darüber eine valide Aussage machen können, wie die Patienten ihren individuellen kommunikativen Alltag bewältigen können. Diese haben zwar die Möglichkeit, diesbezüglich eine Vorhersage zu treffen, eine ausreichende Zuverlässigkeit ist jedoch nicht gegeben, weil einerseits manche Aphasiker noch über verwertbare nonverbale Kommunikationskompetenzen verfügen, andererseits manche Angehörige durch eine geschickte Interaktion manche Defizite teilweise kompensieren können. Aphasiotherapeuten entdeckten die Angehörigen als Partner in der Therapie und die Dyade als Gegenstand der Therapie (vgl. *de Langen-Müller, Genal*, 1998). Dabei steht nicht die linguistische Korrektheit von Mitteilungen in kommunikativen Alltagssituationen zentral, sondern die Effektivität der (non)verbalen Problemlösung in einer solchen dyadischen Kommunikationssituation. Noch ist das Kommunikationstraining neben der linguistisch orientierten Therapie kein gleichwertiger Bestandteil der Aphasiotherapie, weil es im deutschsprachigen Raum nur wenige strukturierte Anleitungen für

eine entsprechende systematische therapeutische Vorgehensweise gibt. Dennoch wächst die Erkenntnis, dass sie – besonders bei schweren Aphasien – ein komplementärer Bestandteil des Therapieprozesses sein muss, dessen Wirksamkeit wir mit Instrumenten der funktional-pragmatischen Diagnostik messen sollten (*de Langen* 2003).

Die vergangenen 50 Jahre lassen in Bezug auf die Aphasieologie zwei Phasen erkennen: 25 Jahre Evolution und 25 Jahre Revolution. Eine gemächliche Entwicklung bis zum Anfang der 70-er Jahre, danach unter Einfluss der Linguistik, Psycholinguistik und kognitiven Neurolinguistik eine rasante Entwicklung mit mehreren Paradigmenwechseln, die bis heute anhält und manchen Therapeuten vielleicht verunsichert. Ich kann für mich rückblickend feststellen, dass meine Therapien vor 30 Jahren nicht gut waren. Ich habe vielleicht das Bestmögliche getan, aber heute können wir anders, auch wenn unserem Können noch immer deutliche (natürliche) Grenzen gesetzt sind. Wir haben einen Konsens über die Qualitätskriterien und Standards für die Therapie von Aphasien (*Bauer et al.* 2001), die natürlich dauerhaft evaluiert und fortgeschrieben werden müssen. Es drängen immer wieder neue Methoden auf den ‚Therapiemarkt‘, wie z. B. die lerntheoretisch begründete „Constraint-Induced Aphasia Therapy“ (*Meinzer et al.* 2005). Nicht jede neue Methode wird einer Prüfung standhalten, manche werden unseren Horizont und damit unser Repertoire erweitern. Dem Therapeuten bleibt nur eines: lesen, ausprobieren, evaluieren, reflektieren und diskutieren. Dabei muss und kann der ambitionierte Aphasiotherapeut jenseits der heimischen Fachliteratur zunehmend auch auf die internationalen Publikationsorgane zurückgreifen. Das Fachgebiet Aphasieologie ist mittlerweile so facettenreich geworden, dass ein Curriculum zur Ausbildung von akademischen Sprachtherapeuten oder Logopäden nur einen Ausschnitt dieser Vielfalt beinhalten kann. Die logische Konsequenz wäre die Etablierung des ‚Fachtherapeuten für Aphasie‘, wie

dies bereits in den Niederlanden realisiert wurde. Wahrscheinlich kann nur so die erreichte Qualität gefestigt und verbreitet werden.

7. Ausblick

Die *Sprachheilarbeit* hat durchaus die Chance, in der aphasieologischen Fachliteratur eine wichtige Rolle zu spielen. Die *Sprachheilarbeit* wird zwar nicht die Fachzeitschrift sein, in der immer die neuesten Ergebnisse der kognitiven Neurolinguistik in regelmäßigen Abständen publiziert werden, dennoch, die *Sprachheilarbeit* wird immer mehr eine Informationsquelle für außerschulische Sprachheilpädagogen sein. Auch wenn die kognitive Neurolinguistik als richtungsweisende Disziplin in der Aphasieologie nicht zu den Kernkompetenzen der Sprachbehindertenpädagogik gehört, sollten Sprachheilpädagogen sich immer mal wieder zum Thema Aphasie in der *Sprachheilarbeit* zu Wort melden können. Gerade die Sprachbehindertenpädagogik hat mannigfaltige Kompetenzen, die ihr ureigenstes Fachgebiet sind und, die sie unbedingt in den Themenbereich Aphasiediagnostik und -therapie mit einbringen sollte, insbesondere dann, wenn es sich um eine funktional und pragmatisch ausgerichtete Untersuchungs- oder Behandlungsmethode handelt. Einen entsprechenden Appell an die Leserschaft der *Sprachheilarbeit* richtete bereits 1990 (S. 22) Uwe Förster in der Schlussbemerkung seines Betrages über „Die Untersuchung aphasiiebehinderter Menschen in alltäglichen Kommunikationssituationen“, den ich hier gerne abschließend zitieren möchte: „Im Rahmen der Aphasieforschung ist die Sprachbehindertenpädagogik bisher überwiegend durch Zurückhaltung aufgefallen; dies mag sehr unterschiedliche Gründe haben. Durch diesen Beitrag sollte noch einmal unterstrichen werden, dass man deutlich über die Sprachbehinderung „Aphasie“ hinausblicken muss, um mit den davon betroffenen Menschen angemessene Lernprozesse initiieren zu können. Es wäre zu wünschen, dass die Sprachbehindertenpädagogik ihre diesbezügliche Sach-

kompetenz zukünftig deutlicher machen könnte.“

Literatur

- Alajouanine, Th.* (1968): L'aphasie et le langage pathologique. Paris: Baillière & Fils.
- Bauer, A., de Langen-Müller, U., Glinde-mann, R., Schlenck, C., Schlenk, K.-J., Huber, W.* (2001): Qualitätskriterien und Standards für die Therapie von Patienten mit erworbenen Störungen der Sprache (Aphasie) und des Sprechens (Dysarthrie); Leitlinien 2001. Sprache-Stimme-Gehör 25, 148-161.
- Bins, R.* (1999): Depressive Veränderungen bei Aphasiepatienten aus sprachtherapeutischer Sicht. Die Sprachheilarbeit 44, 274-285.
- Braun, R.* (1973): Vorschläge zur Therapie von Aphasien. Die Sprachheilarbeit, Beiheft Nr. 3, 1-39.
- Budny, J., Effmert, A.* (1988): Aphasietherapie in der Gruppe als Vorbereitung auf die Alltagskommunikation. Die Sprachheilarbeit 33, 71-76.
- Crosson, B.* (1992): Subcortical functions in language and memory. New York: The Guildford Press.
- De Bleser, R., Cholewa, J., Stadie, N., Tabatabaie, S.* (2004): LEMO Lexikon modellorientiert. Einzelfalldiagnostik bei Aphasie, Dyslexie und Dysgraphie. München: Urban & Fischer.
- Förster, U.* (1990): Die Untersuchung aphasiebehinderter Menschen in alltäglichen Kommunikationssituationen. Die Sprachheilarbeit 35, 13-23.
- Goodglass, H., Blumstein, S.* (1973): Psycholinguistics and aphasia. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Grote, S., Musmann, J.* (2002): Dialog, Kooperation, Begegnung – Erfahrungen einer studentischen Arbeitsgemeinschaft in der Aphasiker-Selbsthilfegruppe Hannover. Die Sprachheilarbeit 47, 257-265.
- Huber, W., Poeck, K., Weniger, D., Willmes, K.* (1983): Aachener Aphasie Test (AAT). Göttingen: Hogrefe.
- de Langen, E.G.* (2003): Neurolinguistisch-formale und pragmatisch-funktionale Diagnostik bei Aphasie. Neurolinguistik 17, 5-32.
- de Langen-Müller, U., Genal, B.* (1998): Systematische Angehörigenarbeit in der neurologischen Rehabilitation – eine interdisziplinäre Aufgabe. Die Sprachheilarbeit 43, 260-271.
- Lebrun, Y., Hoops, R.* (1974): Intelligence and aphasia. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Leischner, A.* (1957): Die Störungen der Schriftsprache (Agraphie und Alexie). Stuttgart: Thieme.
- Leischner, A.* (1963): Grundsätzliches zur Behandlung der Aphasien. Die Sprachheilarbeit 8, 2-13.
- Leischner, A.* (1991): Der Zugang der Linguisten zur Therapie der Aphasien. In: *Simons, B., Körner, A.* (Hrsg.): Gruppentherapie in der Klinischen Linguistik (1-20). Frankfurt a.M.: Verlag Peter Lang.
- Lürßen, U., Dücker, C.* (2004): Selbsthilfe für Aphasiker – ein wichtiger Fels in der Brandung. Die Sprachheilarbeit 49, 239-242.
- Marshall, J.* (1989): Commentary: Carving the cognitive chicken. Aphasiology 3, 735-740.
- Meinzer, M., Djundja, D., Barthel, G., Elbert, T., Rockstroh, B.* (2005): Long-term stability of improved language functions in chronic aphasia after constraint-induced aphasia therapy. Stroke, 36, 1462-1466.
- Ojeda, E.* (2005): Sprach-, Sprech- und Kommunikationsstörungen im Alter – Besonderheiten der Sprachtherapie mit älteren Menschen. Die Sprachheilarbeit 50, 241-246.
- Richters, H., Wagenaar, E., Houwen, I., Spaans, L.* (1976): Het herstelverloop van afasie. Amsterdam: Praeventiefonds.
- Ruge, H.* (1976): Der Aphasiker und seine fachpädagogische Rehabilitation. Stuttgart: Klett Verlag.
- Schuell, H.* (1974): Aphasia theory and therapy: Selected lectures and papers. Baltimore: University Park Press.
- Schuell, H.* (1975): Schuells's aphasia in adults. Diagnosis, prognosis and treatment. New York: Harper & Row.
- Steiner, J., Worms, U.* (1988): Struktur und Kommunikation als komplementäre Elemente der Aphasietherapie. Die Sprachheilarbeit 33, 297-300.
- Triffterer, B., Böhl, A.* (1987): Computereinsatz in der Aphasietherapie. Die Sprachheilarbeit 32, 169-174.

Anschrift des Verfassers:

Priv.-Doz. Dr. Ernst G. de Langen
Abteilung Sprachtherapie
Klinikum Passauer Wolf
Bgm.-Hartl-Platz 1
94086 Bad Griesbach

Ernst G. de Langen ist Neurolinguist und Klinischer Linguist (BKL). Er leitet die Abteilung Sprachtherapie am Reha-zentrum Klinikum Passauer Wolf in Bad Griesbach. Er ist ebenfalls als Privatdozent im Studiengang Patholinguistik an der Universität Potsdam, als Lehrbeauftragter für Neurolinguistik an der Universität Salzburg und als Dozent für Aphasologie an der Berufsfachschule für Logopädie an der Universität München tätig. Er ist Autor zahlreicher Fachpublikationen.

Claudia Wahn, Roswitha Romonath, Köln

Hypermediales Lehren und Lernen in der Sprachtherapie – Ein Projekt an der Universität zu Köln

In vielen pädagogischen Feldern wird derzeit über Möglichkeiten und Grenzen diskutiert, die neue Medien für das Lernen und Lehren bieten. Betrachtet man die gegenwärtige Situation, zeigt sich, dass neue Medien zum Standard unterschiedlicher Ausbildungsbereiche (v.a. von Schulen, Universitäten und Berufsschulen) gehören. Aktuelle Diskussionen, die im Bereich der Bildung über neue Medien geführt werden, thematisieren heute vor allem die Frage, wie neue Medien in Lern- und Lehrprozesse einbezogen werden können, damit diese möglichst effizient verlaufen. Damit Lernprozesse gelingen können, ist eine multimediale Aufbereitung des Materials, z.B. eine Verknüpfung von Hypertexten mit Multimedia (Hypermedia) als Lernprogramm von Bedeutung. Obwohl Hypermedia in der Wirtschaft als „Computergesteuerte Arbeitsmittel“ (Swertz 2000, 17) heute „weitgehend den kommerziellen Markt und die internationalen Netzwerke“ (Schulmeister 1997, 24) erobert haben und an ca. 62% der Arbeitsplätze verwendet werden (Swertz 2000, 17), ist die Popularität von Lernprogrammen in Wirtschaft, Schule etc. noch relativ gering (Hündgen 2004, 14). Eine Reihe von Autoren (u.a. Bauer 1997, Haefner 1997, Schulmeister 1997, Struck 2001) hat im Rahmen einer Analyse der Bildungslandschaft bezüglich des Einsatzes von Hypermedia im Bildungsbereich, in öffentlichen Bildungseinrichtungen und in der Wirtschaft folgende Veränderungen festgestellt: (1) Es entsteht ein erhöhter Bedarf an Kommunikation und flexiblem Lernen in Netzwerken durch Globalisierung, Dynamisierung der Märkte sowie durch häufige Technologiewechsel. Dieses ist ein

Anreiz zur Verwendung interaktiver, digitaler Lernmedien (vgl. Beck 1998). (2) Es findet derzeit eine Entinstitutionalisierung von Bildung und Lernen durch Verlagerung des Lernens an Lernorte außerhalb der Bildungsinstitutionen, Vernetzung von Bildungsinstitutionen und eine Privatisierung des Bildungswesens statt (vgl. Beck 1998). (3) Es lässt sich eine zunehmende Medialisierung im Bildungsbereich (an Schulen und Universitäten) beobachten (ebd.). (4) Bildungsbiographien erfahren zunehmend eine Individualisierung durch mehr Entscheidungsmöglichkeiten für den Lerner. Gleichzeitig nimmt die Vorhersehbarkeit und Planbarkeit von Bildung ab. Der Lerner bestimmt jedoch durch die Wahl des genutzten Lernangebotes die Struktur des Bildungsangebotes mit (ebd.). Auf dem Hintergrund dieser Veränderungen, die sich zunehmend auch in der universitären Lehre auswirken, entwickelt das Seminar für Sprachbehindertenpädagogik der Universität zu Köln, Bereich Pädagogik und Therapie bei Sprech- und Sprachstörungen, als Nebenprojekt in Zusammenarbeit mit H. Prüß, Rheinische Kliniken Bonn, Stottertherapie, M. Simon im Spring, Rheinische Kliniken, Abteilung für Sprachstörungen, K. Mattes vom MEDIAN Reha-Zentrum Bernkastel-Kues und seiner sprachtherapeutischen Abteilung, in Kooperation mit sprachtherapeutischen Praxen in Köln und Moers (z.B. Therapeutenteam der Praxis für Sprachtherapie V. Maihack, v.a. B. Schoregge) und U. Birkmann vom Reha-Zentrum Reuterstraße (Geriatric) sowie der SERVVOX AG und dem Institut für Rehabilitation Laryngektomierter GmbH (I.R.L.) hypermediale Lehr- und Lern-

DVDs über Sprech-, Sprach-, Stimm-, Schluck- und Kommunikationsstörungen zu Ausbildungszwecken. Das Ziel dieser DVDs besteht in der Dokumentation unterschiedlicher Störungsbilder zu Sprech-, Sprach-, Stimm-, Schluck- und Kommunikationsstörungen für die Adressatengruppe der Studierenden des Fachs der Sprachbehindertenpädagogik in Verknüpfung von Theorie und Praxis. Die hypermedialen Lehr- und Lern-DVDs sind für jedes Störungsbild dabei wie folgt aufgebaut:

- Dokumentation des Störungsbildes i. S. einer Beschreibung (Deskription),
- Vorstellung sprachdiagnostischer Verfahren (Diagnostik),
- Vorstellung sprachtherapeutischer Interventionsmöglichkeiten (Sprachtherapie).

Weiterhin folgen diese einer konkreten Didaktik, wobei folgende Fragen grundlegend für die Erstellung sind:

1. Was sollen die Studierenden durch den Einsatz hypermedialer Lehr- und Lern-DVDs lernen? Wissensziele/Lernziele: Vermittlung fachspezifischen Wissens über Symptome, Diagnostik und Therapie der unterschiedlichen Sprach- und Sprechstörungen. Das bedeutet, dass die Studierenden die Merkmale der betreffenden Sprachstörung nach vorgegebenen Kategorien beschreiben und erkennen können sollen. Könnensziele: Anwendung des fachspezifischen Wissens im sprachtherapeutischen Kontext. Dadurch soll die Entwicklung sprachtherapeutischer Kompetenz (Handlungskompetenz) un-

terstützt werden, die wiederum durch eine Lernkontrolle überprüft wird.

2. Welche unterschiedlichen Störungsformen sollen aufgezeichnet werden und was muss bei der Dokumentation beachtet werden?
- 2.1 Welche Klassifikation der Sprachstörungen soll den multimedialen Lehr- und Lern-DVDs zugrunde gelegt werden?
- 2.2 Welche spezifischen Merkmale (Symptome) kennzeichnen bestimmte Sprachstörungen und in welcher Reihenfolge soll die Dokumentation der Sprachstörungsbilder erfolgen?
Was muss das eingebundene Video zeigen?
- 2.3 In welchen Situationen lassen sich diese spezifischen Merkmale (Symptome) beobachten (z.B. im Spiel, Gespräch, in der Erzählung etc.)? Welche Situationen sind besonders geeignet?
- 2.3.1 Verändern sich die spezifischen Merkmale (Symptome) in unterschiedlichen Kommunikationssituationen oder -anforderungen? Müssen deshalb auch unterschiedliche Elizitationssituationen gefilmt werden?
3. Wie sollten die Videos aufgenommen werden (z. B. frontal oder Gesprächssituationen; Welche Modalitäten sollen angesprochen werden?), damit die spezifischen Merkmale erkennbar sind?
- 3.1 Wie sollten die Videos hypermedial aufbereitet werden (Hypertext in Verbindung mit Multimedia, wie z.B. Video, Ton etc.)?
- 3.2 Wie lang sollten die Videos sein, um die didaktischen Ziele (vgl. 1.) zu erreichen?
4. Wie können die Studierenden Lernerfolge beim Lernen mit hypermedialen Lehr- und Lern-DVDs überprüfen?

Hinsichtlich didaktischer Fragestellungen (vgl. 1.) lassen sich folgende kognitive Lernziele durch die Anwendung hypermedialer Lehr- und Lern-DVDs festlegen:

Kognitive Lernziele	Studienziele (im Hinblick auf Anforderungen im Berufsleben)
Wissen	Vermittlung von Fachkenntnissen: Erkennen von Sprach-, Sprech-, Stimm-, Schluck- und Kommunikationsstörungen sowie deren Abgrenzung
Verstehen	Vermittlung eines Überblicks über die Zusammenhänge des Faches: Sprachliche Symptome können sich im Rahmen gleicher Störungsbilder unterschiedlich darstellen.
Anwenden	Anwendung wissenschaftlicher Methoden und Erkenntnisse innerhalb von Praktika, die durch hypermediale Lehr- und Lern-DVDs gewonnen werden können.
Analysieren	kritische Einordnung wissenschaftlicher Erkenntnisse
Synthetisieren	und damit Erweiterung des Fachwissens

Lernziele beeinflussen aber nicht nur Inhalte (vgl. 2.), sondern sind eng an Fragen der Vermittlung (Methoden) und damit auch der Aufbereitung (vgl. 3.) gebunden. Hypermediale Lehr- und Lern-DVDs sollten deshalb so aufbereitet sein, dass eine Einbindung in Lehrveranstaltungen, aber auch selbstgesteuertes Lernen zu Hause (Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungsinhalten) möglich ist. Dieses kann einerseits durch Aufbereitung der Videos in Verbindung mit Hypertexten, andererseits durch Interaktivität ermöglicht werden. Ein Hypertext ist eine nicht-lineare Organisation von Dokumenten und unterstützt die selektive, problembezogene Rezeption durch den Anwender, indem flexible Zugriffsangebote gemacht werden (vgl. *Storrer* 2001). Die Organisation von Hypertexten erfolgt dabei in Form eines aus offenen Knoten bestehenden Netzwerkes. An diesen Knoten können die gewünschten textuellen, grafischen oder akustischen Informationen (Multimedia) eingetragen werden. Multimedia ergänzt einen Hypertext, indem Text, Ton, Bild und Video in einer Software-Anwendung integriert werden. Das Entstehen von Interaktivität ist für die Aufbereitung ebenfalls von Bedeutung. Diese entsteht durch flexible Zugriffsstrukturen und Suchmöglichkeiten innerhalb eines Hypertextes (selbstgesteuertes Lernen). Die direkt manipulierbare grafische Oberfläche erlaubt es, interaktiv auf die im Programm bear-

beiteten Daten zuzugreifen. Die Anwender hypermedialer Systeme können damit flexibel zwischen den Sachinformationen navigieren und eine eigene Lesestrategie entwickeln (vgl. *Ellermann, Lamberty, Wahn* 2001). Für unsere hypermedialen Lehr- und Lern-DVDs bedeutet dies, dass Video, Ton und Text aufeinander abgestimmt sind. Am Beispiel der Sprachstörung *Aphasie* wird dieses dadurch erreicht, dass die Durchführung diagnostischer Verfahren (z. B. AAT [*Huber et al.* 1983], ACL [*Kalbe* 2002] etc.) u.a. für verschiedene Aphasieformen durch eingebundene Filme exemplarisch dargestellt (Diagnostik-DVD) und durch Hypertexte beschrieben wird (z. B. Aufbau des Verfahrens, Beschreibung der Untertests, Durchführung, differentialdiagnostische Aussagen, Ergebnisse der exemplarischen Darstellungen sowie Interpretation etc.). Ein besonderer Schwerpunkt bei der Gestaltung der Lehr- und Lern-DVDs liegt auf der Gestaltung der Benutzeroberfläche. Diese besteht aus einer Begrüßungsmaske und einer Hauptmaske. Durch die Begrüßungsmaske wird der Anwender in die Benutzung der DVDs sowie deren Aufbau und Funktionen eingewiesen. Daneben enthält die Begrüßungsmaske Angaben über die Kooperationspartner des Projektes etc. Die Hauptmaske, die der Anwender im Anschluss oder durch Überspringen der Begrüßungsmaske erreicht, ist in zwei Arbeitsinstrumente gegliedert: In ein Wissenstool

(das Lehrtool) und in ein Anwendungstool (das Lerntool). Zentral für die Gestaltung des Wissenstools sind die Videosequenzen der Sprachstörungsbilder, die durch Hypertexte (z.B. Definitionen, Erklärungen), Sprachausgabe etc. begleitet werden. In den Videosequenzen werden die kennzeichnenden Symptome der Sprachstörungen fokussiert, wobei die Videosequenzen, die dieses am besten dokumentieren, zeitlich kurz hintereinandergeschnitten werden. Auch kann der Anwender des Wissenstools frei wählen, durch welche multimedialen Elemente er seinen Wissenserwerb selbst steuern möchte (Interaktivität). Natürlich sind dem Einsatz von Multimedia dabei auch Grenzen gesetzt, wie z.B. durch die Länge der Videosequenzen und Sprachausgabe. Beides hat Einfluss auf die Größe einer DVD. Eine Dauer der Videos von 5-10 Minuten sollte deshalb nicht überschritten werden. Das Anwendungstool (Lerntool) enthält demgegenüber Beispiele und Übungen zur selbständigen Bearbeitung und dient damit der Lernkontrolle. Da die Erstellung dieses Tools ein mittelfristiges Ziel darstellt, sollen an dieser Stelle einige Vorüberlegungen angestellt werden, die weiterer Modifizierungen bedürfen. Multiple-Choice-Aufgaben sind aufgrund der reduzierten Antwortmöglichkeiten – Ja/Nein bzw. Richtig/Falsch – für das Lerntool prädestiniert. Die reduzierten Antwortkategorien dürfen jedoch nicht mit einer Einfachheit der Aufgabenstellungen gleichgesetzt werden. Multiple-Choice-Aufgaben sollten so konstruiert sein, dass sie mehr als nur Faktenwissen abfragen, denn der Anwender sollte die Zusammenhänge gedanklich auch nachvollziehen können. Das bedeutet für die Erstellung des Lerntools, dass neben Entscheidungsaufgaben, die Faktenwissen abfragen (z.B. *Kann bei einer Lese-Rechtschreibstörung eine familiäre Häufung beobachtet werden?*), komplexe Aufgaben konstruiert werden müssen, die auf das Verständnis der Anwender zielen und Mehrfachantworten enthalten (z.B. *Kann eine LRS als a) isolierte Lesestörung mit verlangsamter Lesegeschwindigkeit, b) isolierte Rechtschreibstörung mit einem Verlust*

der aktuellen Leseposition, c) isolierte Rechtschreibstörung mit einem Einfügen zusätzlicher Buchstaben, d) kombinierte Lese-Rechtschreibstörung, die auf eine unangemessene Beschulung zurückzuführen ist, beschrieben werden?). Für die Auswertung ist die digitale Funktionsweise des Computers behilflich, da diese die Antworten ohne komplizierte Eingaben verarbeiten kann. Ein letzter entscheidender Faktor, der zum Gelingen und zur Praktikabilität hypermedialer Lehr- und Lern-DVDs beiträgt und direkt an die Interaktivität geknüpft ist, ist die Navigation. Diese ermöglicht dem Leser von Hypertexten anders als bei linearen Texten, dass sich dieser die für ihn wichtigen Informationen mittels klassischer Gliederungshilfen (z.B. Ordnung der Sprech-, Sprach-, Stimm-, Schluck- und Kommunikationsstörungen in der Hauptmaske [alphabetisch, thematisch] und Aktivierung als Link) herausfiltern und sich damit über die vorgegebene Leserichtung eines linearen Textes hinwegsetzen kann. In hypermedialen Systemen wird die Gliederung des Textes durch Verlinkung erreicht. Die Verlinkung betrifft dabei alle Benutzeroberflächen. Die Benutzer sehen an aktiven Links, wo die für eine Thematik relevanten Informationen zu finden sind. Insgesamt sollte eine Navigation stets einfach und eindeutig sein, wobei wir für die Erstellung nicht mehr als drei Gliederungsebenen für die Navigation benutzen. Die Navigation gilt es – ähnlich wie das Wissenstool und das Anwendungstool – auf Benutzerfreundlichkeit und Praktikabilität zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Neben der Erstellung hypermedialer Lehr- und Lern-DVDs werden in Kooperation mit der Georg-Simon-Ohm-Schule in Köln, einem Berufskolleg für Medien-, Kommunikations- und Informationstechnik, parallel derzeit Möglichkeiten der Umsetzung mit Hilfe einer geeigneten Lernplattform zum e-Learning diskutiert.

Literatur

Ellermann, H., Lamberty, N., Wahn, C. (2001): Textoptimierte Prüfungen zur Sicherstellung der beruflichen Erstausbildung.

Adressatenspezifische Fachglossare für hör- und sprachbehinderte Auszubildende. TOP-Zwischenbericht, Teil 2. Halle: Forschungsstelle zur Rehabilitation von Menschen mit kommunikativer Behinderung, FST (unveröffentlichter Forschungsbericht).

Hündgen, J. (2004): Hypermediakompetenz. Allgemeine und programmspezifische Teilkomponenten der Interaktion mit hypermedialen Systemen. Mannheim: Mateo Verlag.

Bauer, W. (1997): Multimedia in der Schule? In: Issing, L. J., Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia (377-399). Weinheim: Beltz Verlag.

Beck, K. (1998): Das Computernetz als pädagogische „Wunschmaschine“. Prognosen über den Einsatz und die Folgen computervermittelter Kommunikation im Bildungswesen. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft. http://www.jtg-online.de/jahrbuch/online/Online_Artikel/beck.html. (01.06.2001).

Haefner, K. (1997): Multimedia im Jahre 2000plus – Konsequenzen für das Bildungswesen. In: Issing, L. J., Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia (462-473). Weinheim: Beltz Verlag.

Schulmeister, R. (1997): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. München, Wien: Oldenbourg.

Storrer, A. (2001): Digitale Wörterbücher als Hypertexte: Zur Nutzung des Hypertextkonzepts in der Lexikographie. In: Lemberg, I., Schröder, B., Storrer, A. (Hrsg.): Chancen und Perspektiven computergestützter Lexikographie (87-104). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Struck, P. (2001): Netzwerk Schule. Wie Kinder mit dem Computer das Lernen lernen. München: Hanser Verlag.

Swertz, C. (2000): Computer und Bildung. Eine medienanalytische Untersuchung der Computertechnologie in bildungstheoretischer Perspektive. Dissertation an der Universität Bielefeld.

Anschrift der Verfasserinnen:

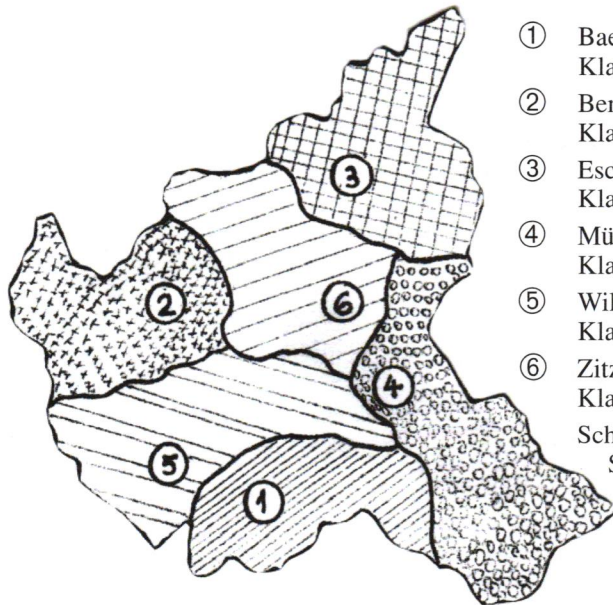
Dr. Claudia Wahn,
Prof. Dr. Roswitha Romonath
Universität zu Köln
Heilpädagogisch-Rehabilitationswissenschaftliche Fakultät
Seminar für Sprachbehindertenpädagogik
Klosterstraße 79b
50931 Köln



Ingrid Henschen, Hamburg

Institution Sprachheilschule: Hamburg

Sprachheilschule Zitzewitzstraße



- ① Baererstraße, Harburg, Klasse 1–9
- ② Bernstorffstraße, Altona, Klasse 1– 6
- ③ Eschenweg, Fuhlsbüttel, Klasse 1– 6
- ④ Mümmelmannsberg, Klasse 1– 4
- ⑤ Wilhelmsburg Klassen 1– 4
- ⑥ Zitzewitzstraße, Wandsbek Klasse 1–10

Schulversuch (Lernen und Sprache an drei Förder-schulen/LB)



Zur Zeit haben wir 23 Klassen mit 276 Schüler/innen.

- 1 SchulKinderGarten: vorschulische Arbeit mit Schwerpunkt Sprachförderung und Sprachtherapie; die Schüler/innen sind schulpflichtig (bis zu 12 Kinder).
- 6 Klassen 1– 4 (Basisfrequenz 10)
- 2 Beobachtungsklassen (Basisfrequenz 6) – Langzeitform des 1. Schuljahres. Aufgenommen werden hier Schüler/innen mit Förderbedarf im Bereich Sprache **und** anderen Förderbereichen. Nach dem 2. Schulbesuchsjahr wird dem Förderschwerpunkt entsprechend eine nachfolgende Sonderschule gesucht oder es erfolgt der Übergang in die zuständige Grundschule, i.d.R. Klasse 2.
- 4 Klassen 5– 6 (Basisfrequenz 11)
- 6 Hauptschulklassen 7– 9 (Basisfrequenz 11)
- 4 Realschulklassen 7– 10 (Basisfrequenz 11)

Der Unterricht richtet sich nach der Stundentafel und den Bildungsplänen Hamburgs für allgemeinbildende Schulen. An den Hamburg weiten Vergleichsarbeiten (z. Zt. noch regional, ab 2006 wahrscheinlich zentral), Tests und Abschlussprüfungen nehmen wir teil. Alle Sprachheilschulen führen eine Beratungsstelle und haben die Möglichkeit der ambulanten Sprachtherapie. Seit ca. 2 Jahren wird an einem Konzept „Integrative Förderzentren gearbeitet“. Die Primarstufen (Klassen 1– 4) der Sprachheil- wie auch Förderschulen (Förderschwerpunkt Lernen) sollen aufgelöst werden, die Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf in der allgemeinen Schule betreut werden. Eine Entscheidung darüber steht noch aus.¹

Zitzewitzstraße in Hamburg

www. schule-zitzewitz.de.vu
e-mail: SchuleZitzewitzstraße@bbs.hamburg.de

Tel.: 040 – 689 4040-0
Fax: 040 – 689 4040-10

Schulleitung:
Ingrid *Henschen*
Maren *Zientarra*

1. Wer wir sind

In der Sprachheilschule Zitzewitzstraße leben und lernen Kinder und Jugendliche im Alter von 6-18 Jahren vom Schulkindergarten bis zum mittleren Bildungsabschluss.

¹ zum Thema **Sprachheilpädagogik in Hamburg** s. den umfassenden Artikel von Brigitte *Schulz*: Sprachheilschulen im Gesamtkontext schulischer Förderung. Die Sprachheilarbeit 3, 2000, S.114 ff.



Alle Klassen 1–4 bilden die Primarstufe, die Klassen 5–10 die Sekundarstufe.

Basisfrequenz bedeutet, dass bei dieser Schülerzahl die Schule über die Stundenzuweisung die Stundentafel erfüllen kann, für jede/n weitere/n Schüler/in erhält die Schule Stunden, die als Sprachtherapie- oder Förderstunden eingesetzt werden können.

Die Schüler/innen werden unterrichtet und betreut von 45 Lehrer/innen (einige in Teilzeit), zwei Sozialpädagogen, Honorarkräften und – assoziiert – Ergotherapeuten, Referendar/innen (pro Fachrichtung jeweils 6 Stunden bedarfsdeckend), Praktikant/innen, Student/innen im Praktikum.

Grundsätzliches

Wir sind Durchgangsschule. Jährliche pädagogische Konferenzen der in einer Klasse unterrichtenden Lehrkräfte legen die Fördermaßnahmen und weitere Maßnahmen sowie die Empfehlungen – schulische und außerschulische – fest. Jedes Kind kann zu Beginn jeden Schuljahres in die allgemeine Schule übergehen. Unsere Primarstufe ist kleiner als die Sekundarstufe. In die Klassen 5 und 7 werden Schüler/innen aus anderen Sprachheilschulen aufgenommen, die weiter sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Sprache haben und Jugendliche, die von Regelschulen gemeldet werden und deren erheblicher sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Sprache in einem sonderpädagogischen Gutachten nach ausführlicher Diagnose beschrieben

wurde – wie bei allen Schüler/innen, die in eine der Hamburger Sprachheilschulen aufgenommen werden sollen. Seit dem Schuljahr 2003/4 sind die zusätzlichen Förderstunden, die für Sprachtherapie und Einzel-/Kleingruppenförderung genutzt wurden, erheblich reduziert worden. Sprachtherapie findet überwiegend im Klassenverband statt, in übergreifenden Gruppen oder – nur in wenigen Fällen möglich – in Einzeltherapie, je nach Förderbedarf und personellen Ressourcen.

Grundsätzliche Forderung des sprachtherapieimmanenten Unterrichts ist, dass Therapiegegenstände und -themen auf die Inhalte und Themen des Unterrichts oder der Projektarbeit eng bezogen sind.

Als Organisationsform für die Verknüpfung von Unterricht und schulischer Sprachtherapie wird überwiegend die Integrationsform gewählt. Hierbei ist die Therapie in einzelnen Phasen organisch in den Unterricht eingebettet. Handlungsorientierung, Unterricht, Sprachtherapie, Erziehung sind die Grundpfeiler unseres Schulprogramms mit dem Ziel, die Sprachhandlungskompetenzen der Schüler/innen zu erweitern und sie für die erfolgreiche Mitarbeit in der Regelschule oder für den Einstieg in eine Berufsausbildung zu qualifizieren.

Gremien

Die Schulkonferenz unserer Schule, lt. Schulgesetz das höchste Beschlussgremium, besteht aus 11 Personen: drei Schüler/innen aus dem Schulsprecher-Team, zwei Mütter, ein Vater aus dem Elternrat, drei Lehrer/innen, der Hausmeister als Vertreter der nichtpädagogischen Mitarbeiter/innen und die Schulleiterin. *Der Elternrat* unserer Schule ist ein sehr interessiertes Gremium, das alle 4–6 Wochen tagt und die schulische Arbeit aktiv unterstützt. *Der Schülerrat* besteht aus den Klassensprecher/innen der Klassen 5–10. Er wird von einer Verbindungslehrerin und einem Verbindungslehrer, die jährlich von den Schülern gewählt werden, unterstützt. In der *Lehrerkonferenz* arbeiten alle Lehrkräfte mit, die minde-

stens sechs Stunden an der Schule unterrichten. Viele Kolleg/innen arbeiten aktiv in der dgs mit bzw. haben mitgearbeitet. Einige Kolleg/innen bieten Fort- oder Ausbildungsseminare am Landesinstitut/ Fortbildung oder an der Universität an. Schulinterne und außerschulische Fortbildungen sind für die Kolleg/innen selbstverständlich. Eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern der einzelnen Schüler/innen hat einen hohen Stellenwert.

2. Mit wem wir zusammenarbeiten

Wir betreuen 16 Grundschulen unserer Region, bieten Beratung, Diagnose und ambulante Unterstützung an. Kindergärten und Kindertagesstätten besuchen wir auf Anfrage.

Über die Schüler-Einzelfall-bezogene **Kooperation** mit Instituten, Ärzten, Psychologen, Beratungsstellen, Kitas, Allgemeinen sozialen Diensten, Regelschulen, Berufsschulen, Betrieben... hinaus arbeiten wir seit einiger Zeit mit drei Sportvereinen und im Zuge der Einführung der Ganztagschule mit einem Träger der Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung zusammen.

Wie in allen Hamburger Sprachheilschulen führen Student/innen von Fachhochschulen und Universitäten Praktika bei uns durch, was in diesem Zusammenhang ebenfalls erwähnt werden muss.

3. Was unsere Arbeit ausmacht

Wir sind gebunden an die Hamburger Bildungspläne und Rahmenrichtlinien. Dennoch muss unser Unterricht ein besonderer sein: individualisiert, sprachtherapieimmanent, stark handlungsorientiert und praxisorientiert. Wir bemühen uns, unsere Schule zu öffnen durch Einbeziehung anderer Professionen und Institutionen, durch häufige Unterrichtsgänge, Teilnahme an Wettbewerben und Wettkämpfen.

In der Primarstufe sind offene Unterrichtsformen (z. B. Wochenplanarbeit, Stationenlernen) von Anfang an übliche Methoden. Der sprachliche Anfangsunterricht knüpft in Abkehr von der Fibelarbeit am sprachlichen Entwicklungsniveau der Kinder an und ist

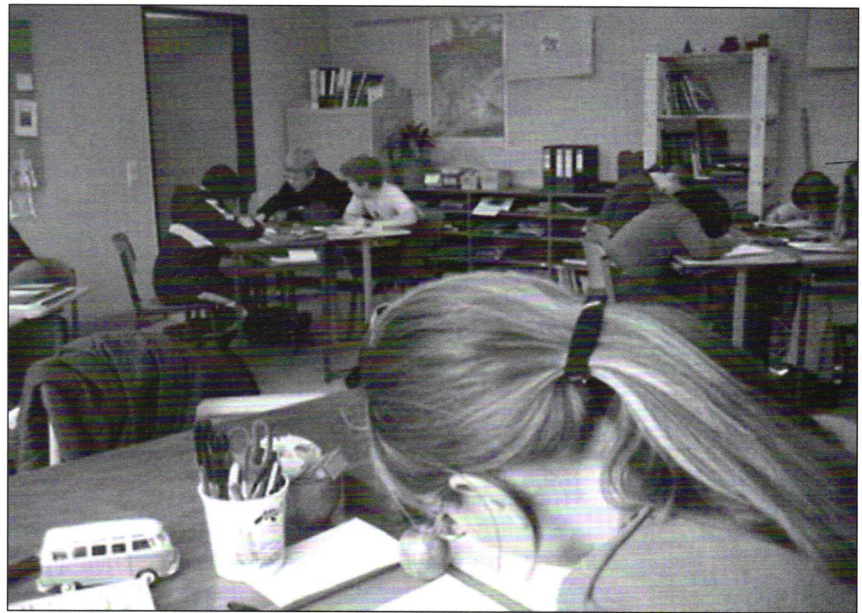
auf die Struktur der sprachlichen Handlungsbeeinträchtigung ausgerichtet. Das bedeutet bei einer Aussprachestörung beispielsweise, dass nicht nur die bedeutungsunterscheidenden Merkmale erarbeitet werden, sondern darüber hinausgehend Aspekte der kindlichen Lebenswelt, die zur sprachlichen Handlungsbeeinträchtigung geführt haben, aufgegriffen und möglichst verändert werden.

Auf die schwerpunktmäßige Anwendung des silbenphonologischen Ansatzes nach *Röber-Siekmeier* einigte sich die Primarstufen-Konferenz unserer Schule. Daneben werden auch andere Methoden (Kieler Leseaufbau, Lesen lernen mit Hand und Fuß ...) eingesetzt, um den unterschiedlichen Lernstrategien der Schüler/innen Rechnung tragen zu können.

Die Klassen 5/6 sind seit diesem Jahr in der **Ganztagsschule** an 4 Tagen von 8–16 Uhr, am Freitag bis 13 Uhr. Ab Sommer 2006 sollen Essensraum und Küche fertig gebaut sein, so dass alle Schüler/innen in der Ganztagsschule leben und lernen können.

Mit Beginn der Ganztagsschule haben wir unser Unterrichtskonzept erweitert. Das Kollegium vereinbarte eine Änderung der Lernstruktur und Lernkultur. Eine AG des Kollegiums hatte zu Beginn des Schuljahres eine Mappe für die Schüler der Sek I erstellt, die verbindlich gemeinsam mit den Lehrern von den Schülern erarbeitet wird. Ziel ist, das Lernen zu lernen und Methodenkompetenzen zu erwerben, die für ein selbstverantwortetes Lernen notwendig sind.

Parallel dazu gibt es im neuen Schulalltag je einen Block „Eingangsphase“, „Lernbüro“ und „Forschungszeit“ sowie „Projekte“, klassenintern und klassenübergreifend. Schwerpunkte sind die Methodenkompetenz – Erwerb und Lernen lernen mit der persönlichen Lernmappe, selbstverantwortetes Lernen in der Eingangsphase und Lernbüro (Lerntagebuch: Gegenzeichnen der Eltern und der Lehrer mit lernfördernden Gesprächen) und die Forschungszeit (Forschen, Entdecken, Probleme lösen). In Halbjahresprojekten werden die Fächer vernetzt nach den Lernbereichen



Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften und dem Bereich Wahrnehmen und Gestalten mit klassenübergreifenden und stufenbezogenen Lerngruppen. Die Themen sind so ausgewählt, dass sie der Lebenswelt der Schüler/innen entstammen und sprach- und kommunikationsfördernd sind.

Themengeleitete Projektarbeit ist für uns ein effektiver Weg, die Schüler/innen ihren Möglichkeiten entsprechend zu fördern und sie Bildungsziele realisieren zu lassen. Die im Unterricht angewandten Methoden sollen sich ergänzen und die sprachtherapeutische Arbeit vertiefen. Realistische Problemstellungen und aktuelle Fragen der Gesellschaft lassen sich sinnvoll fächerübergreifend bearbeiten und fördern handlungsorientiertes Lernen. Themengeleitete und handlungsorientierte Projektarbeit ist eminent sprach- und kommunikationsfördernd und u.E. für die sprachtherapieimmanente Unterrichtsarbeit in der Sprachheilschule von besonderer Bedeutung.

Es hat sich schon jetzt gezeigt, dass in der Ganztagsschule mit dem erweiterten Unterrichtskonzept mehr Zeit ist, in Ruhe und entspannt zu lernen, dass die Motivation der Schüler/innen steigt und dass einzelne Schüler stärker individuell gefördert werden können, als mit den in der Halbtagschule zur Ver-

fügung stehenden Ressourcen und Unterrichtskonzepten.

Am Mittwoch Nachmittag sollen alle Schüler/innen der Sekundarstufe an Veranstaltungen in Sportvereinen oder Veranstaltungen von Jugendhilfeeinrichtungen teilnehmen. Im Bereich **Sport** wird zusätzlich zum Sportunterricht Segelunterricht, Fechten und Judo angeboten, regelmäßig werden Kanutouren unternommen und einige Kolleg/innen gehen mit Klassen auf Ski-reisen.

Schwimmunterricht findet lt. Richtlinien in den Klassen 4 und 6 statt. Es ist von der Behörde geplant, ab Schuljahr 2006/7 den Schwimmunterricht generell von Schwimmmeistern in den Schwimmbädern ausführen zu lassen.

Musikunterricht ist aktives Musizieren, Singen und rhythmisch-musikalisches Üben. Tägliches Musizieren in der Primarstufe wird angestrebt. Es gibt einen Singekreis für die Klassen 1–2 und einen Chor für die Klassen 3–4. Ab Klasse 5 bieten wir Unterricht auf Blechblasinstrumenten (Trompeten und Euphonien) an, ab Klasse 7 Unterricht am Keyboard, auf der Gitarre und am Schlagzeug. Das Schulleben wird bereichert durch Vorführungen unserer Schulband und der anderen musizierenden und theaterspielenden Gruppen oder

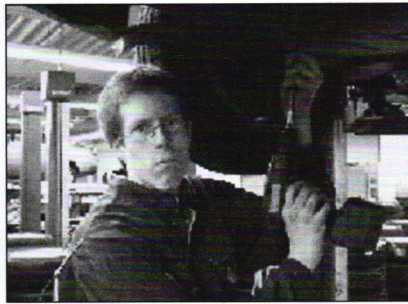
Klassen auf Festen und Feiern oder auch in außerschulischen Veranstaltungen. In Kooperation mit dem museumspädagogischen Dienst der Hamburger **Kunsthalle** lernen die Schüler/innen der Klassen 5/ 6 einiges über Leben und Arbeit einiger Künstler und gestalten eigene Arbeiten.

Berufsvorbereitung ist für uns ein wichtiger Förderschwerpunkt in der Sekundarstufe.

Ab Klasse 8 machen alle Schüler/innen mindestens ein dreiwöchiges Betriebspraktikum. Dazu gehen sie einmal in der Woche an dem sogenannten Werkstatttag in eine Berufsschule. Der Werkstatttag strukturiert sich nach dem Vier-Felder-Modell: Es wird in den Sparten Holz, Metall, Farbe und Büro jeweils ca. 9 Wochen gearbeitet.

Die Abschlussklassen beteiligen sich am PraxisLernTag im halbjährigen Rhythmus.

Eine Woche lang gehen die Schüler/innen zum Vollpraktikum in den Betrieb, der ihre Bewerbung angenommen hat. Anschließend arbeiten sie ein halbes Jahr lang einen ganzen Tag pro Woche je nach Arbeitszeit in dem Betrieb und müssen zum Abschluss eine Lernaufgabe präsentieren.



Wie zu Beginn angesprochen, bietet unsere Schule wie alle Hamburger Sprachheilschulen Beratung und ambulante Betreuung für Eltern, Schüler/innen und Lehrkräfte anderer Schulen an. Darüber hinaus arbeiten etwa 5–6 Kolleg/innen mit einem Teil der Stunden im Hauptamt in unserer Stotterambulanz mit stotternden Schüler/innen anderer Schulen. Sie führen **Stottertherapie** nach unterschiedlichen Ansätzen durch.

4. Was wir uns vornehmen

Die Arbeit in der Ganztagschule Zit-zewitzstraße (sprachheilpädagogische Gestaltung, Organisation, Raumgestaltung, Unterrichtsdurchführung ...) wird in den kommenden Jahren stetig überarbeitet und verändert werden. Für un-

ser sehr engagiertes Kollegium ist der Schritt in den Ganztagsbetrieb eine interessante Neugestaltung des Lehrens und Lernens, bringt neuen Schwung und viele neue Aufgaben. Mit der veränderten pädagogischen Konzeption wird eine Überarbeitung der individuellen Förderung, inklusive Vertiefung der Förderplanarbeit, notwendig.

In der Hamburger Bildungspolitik ist Vieles neu, im Fluss und in der Diskussion. Einige Stichpunkte dazu: Integratives Förderzentrum / Selbstverantwortete Schule / Orientierungsrahmen Schulqualität / Schulinspektion / Sprachförderung bei Migrationshintergrund/ 2 Schulformen oder Schulstränge: „Stadtteilschule“ und Gymnasium? Wir selber sollten uns daher nicht mehr vornehmen, als an der Ausgestaltung der Ganztagschule Zit-zewitzstraße systematisch weiterzuarbeiten.

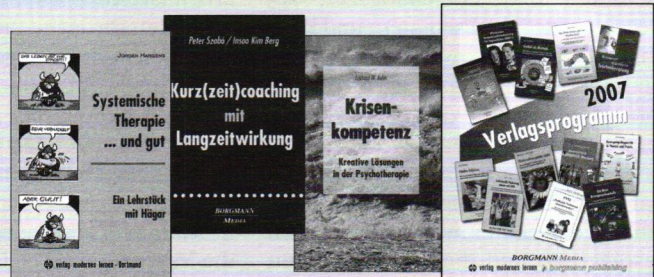
Anschrift der Verfasserinnen:

Ingrid Henschen, Schulleiterin
Zit-zewitzstraße 51
22043 Hamburg

Systemische Kurztherapie und lösungsorientierte Beratung

Seit über 20 Jahren sind wir DER Fachverlag für praxisorientierte Fachliteratur!
Jetzt den neuen Katalog 2007 anfordern oder online herunterladen, stöbern und bestellen unter:

www.verlag-modernes-lernen.de



BORGSMANN MEDIA

verlag modernes lernen borgsmann publishing

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

Jürgen Hargens (Hrsg.)

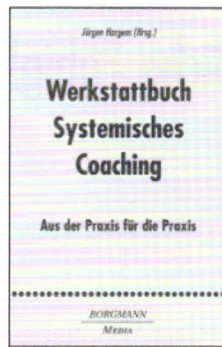
Werkstattbuch Systemisches Coaching

Aus der Praxis für die Praxis

Coaches gewähren einen Einblick in ihre Praxis. Sie beschreiben dabei nicht nur, was sie tun, sondern sie erläutern auch, warum sie gerade das tun, was sie tun. So erhalten die LeserInnen einen sehr direkten und unmittelbaren Blick in die systemische Werkstatt – indem sie den Coaches gleichsam über die Schulter schauen, dabei sein und sehen können, was, wie, aus welchen Überlegungen heraus und mit welchen Folgen geschieht.

Die Autoren sind nicht nur erfahrene Coaches, sondern – und das macht dieses Buch so außergewöhnlich – sie arbeiten auch in unterschiedlichen Situationen und Kontexten. Dabei eint die Autoren nicht nur ein respektvolles Verständnis ihrer KundInnen und das Zutrauen in deren Kompetenzen und Ressourcen, sondern auch ihre systemisch-lösungsorientierte Grundüberzeugung, die sie in ihrer jeweils sehr individuell ausgeprägten Eigenart illustrieren.

Jan. 2007, 160 S., Format DIN A5, fester Einband
ISBN 978-3-938187-32-6, Bestell-Nr. 9384, sFr 44,90, € 25,50



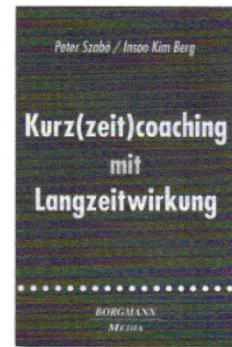
Peter Szabó / Insoo Kim Berg

Kurz(zeit)coaching mit Langzeitwirkung

Wirksames Coaching muss weder lang noch kompliziert sein. Die Wirksamkeit des Coaching zeigt sich schließlich einfach darin, dass die KundInnen ihre Ziele so rasch wie möglich erreichen und sie sich dabei selber weiter entwickeln können. Genau dies zeigen Szabó und Berg in ihrem Buch auf. Sie geleiten die LeserIn Schritt für Schritt durch den Coaching-Prozess, beschreiben die einzelnen Phasen, zeigen auf, was es zu beachten gilt, demonstrieren an Fallbeispielen, wie es funktioniert und wie Kurz(zeit)coaching und Langzeitwirkung zusammengehen.

Die Autoren sind erfahrene Coaches und ExpertInnen im lösungsorientierten Arbeiten. Dieses Buch ermöglicht einen Blick in ihre Werkstatt und zeigt zugleich, wie Sie als Coach Ihre eigenen Ressourcen und Kompetenzen lösungsorientiert nutzen können, um Ihren KlientInnen optimal hilfreich zu sein.

2006, 192 S., Format DIN A5, fester Einband
ISBN 978-3-938187-29-6, Bestell-Nr. 9382
sFr 42,90, € 25,50 bis 31.12.06, danach sFr 50,00, € 29,80



BORGSMANN MEDIA

verlag modernes lernen borgsmann publishing

Postfach • D-44005 Dortmund • **Kostenlose Bestell-Hotline:** Tel. 0800 77 22 345 • FAX 0800 77 22 344
Ausführliche Informationen und Bestellen im Internet: www.verlag-modernes-lernen.de

Förderprogramme

Eugen Traeger Verlag Tel/Fax: 05404 -71858

www.etverlag.de

Lesen Sprechen Schreiben

X UniWort Große Hilfe beim Schreiben lernen, mit Blitzwort, Fehlbuchstabe, Abschreiben, Greifspiel, bestens geeignet zur LRS-Therapie. **49,90 €**

das Auto

das Aut

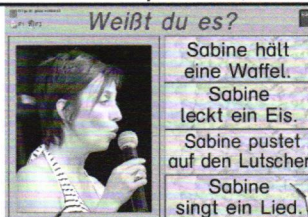
★★★★



sich käm

X Hören-Sehen-Schreiben
Alle wichtigen Funktionen: Lesen, Schreiben, Hören, auditives Zuordnen, Erinnern, geeignet für die Aphasietherapie. **49,90 €**

X Elektroblicker
Zuordnungsspiele, Leseanlässe für Silben, Wörter, Sätze, fördert Sprachverständnis u. Konzentration. **49,90 €**



Weißt du es?

Sabine hält eine Waffel.
Sabine leckt ein Eis.
Sabine pustet auf den Lutscher.
Sabine singt ein Lied.

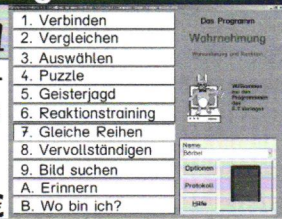
X Wortbaustelle
zur Bearbeitung von Silben, Wortgruppen, kreativer Umgang mit Wörtern. **47,00 €**

der Ankleideraum

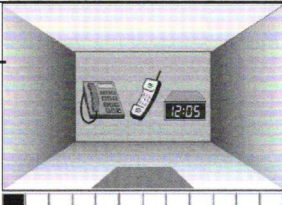
der An-klei-

X Wahrnehmung

Visuelle Wahrnehmungsdifferenzierung, visuelles u. auditives Gedächtnis- und Reaktionstraining, Hörtest, Puzzles. **59,90 €**

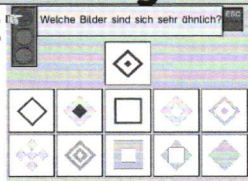


X Audio 1 fördert die auditive Unterscheidungsfähigkeit auf Geräusch- und Lautebene, inkl. Richtungshören, 8 Unterprogramme. **70,- €**



Konzentration Merkfähigkeit

X ADS - Trainer 69,90 €
Eingeübt werden verstärktes Wahrnehmen von Aufgabenstellung und Strategien für planvolles Problemlösen.



X Merkfähigkeit und Kognition 49,90 €

1. Merkfähigkeit steigern
2. Reihenfolgen ordnen
3. Kategorien bilden
4. Logisches Ergänzen



Susan Schelten-Cornish, Pfaffenhofen/Ilm; Claudia Wirts, München

„Beobachtungsbogen für vorsprachliche Fähigkeiten und Eltern-Kind-Interaktion“ (BFI)

Es gibt immer mehr logische Argumente und konkrete Beweise dafür, dass eine möglichst früh beginnende Behandlung bessere Ergebnisse für Kinder und Familien zeigt, als eine im Schulalter beginnende Behandlung (Barnett, Escobar, 1990, de Langen-Müller, Iven, Maihack 2003).

Therapieimmanente Entscheidungen bei der Sprachförderung von vorsprachlichen Fähigkeiten waren mangels eines wissenschaftlich fundierten förderdiagnostischen Verfahrens bisher schwer evidenzgeleitet zu treffen. Ein solches Instrument, das die praktische Erfassung der Interaktions- und präverbalen Fähigkeiten ermöglicht, ist der „Beobachtungsbogen für vorsprachliche Fähigkeiten und Eltern-Kind-Interaktion“ (BFI, Schelten-Cornish, Wirts, in Vorbereitung), der zur Diagnose, Therapieplanung und Therapiebegleitung im FiSchE-Programm entwickelt wurde.

Das FiSchE-Konzept (Schelten-Cornish 2005a) versteht die theoretisch fundierte Förderung der Interaktions- und vorsprachlichen Fähigkeiten als Fundament einer frühen Sprachbehandlung. Eine altersgemäße Sprachentwicklung ist das übergeordnete Ziel: der Fokus dieser indirekten Therapie liegt aber anfangs auf der vorsprachlichen Kommunikationsstufe des einzelnen Kindes. Das offene Konzept ist speziell für den therapeutischen Umgang mit nicht oder kaum sprechenden Kindern entwickelt worden und eignet sich sowohl für „Late Talker“, als auch für Kinder, die aufgrund von anderen Behinderungen (zum Beispiel Down Syndrom) eine verzögerte Sprachentwicklung zeigen. Derzeit läuft eine Längsschnittstudie (Wirts 2006) an der Frühförderstelle des

Heilpädagogischen Centrum Augustinum in München zur Evaluation der interaktiven Sprachtherapie mit videogestützter Elternberatung in Anlehnung an das FISchE-Programm (Schelten-Cornish 2005b). Erste Ergebnisse sind für Ende 2007 zu erwarten.

Der Beobachtungsbogen für vorsprachliche Fähigkeiten und Eltern-Kind-Interaktion (BFI) ist nicht als standardisiertes Instrument zu verstehen, das einen orientierenden Vergleich mit normal entwickelten ermöglicht. Vielmehr soll es bei Kindern, die bereits als sprachlich verzögert diagnostiziert wurden, eine Erfassung der vorsprachlichen und sprachlichen Fähigkeiten erlauben, die dann direkt in die strukturierte Therapieplanung eingeht.

Der BFI beinhaltet Items zu wichtigen Sprachprädiktoren. Die Sprachentwicklung baut auf den Fähigkeiten auf, die das Kind im Laufe der ersten Monate in Interaktionen mit seiner Umwelt entwickelt. Prädiktoren sind diejenigen Fähigkeiten, die in einem engen Zusammenhang zum Verlauf der späteren Sprachentwicklung stehen. Diese Prädiktoren sind unter anderem die Fähigkeit zum stabilen Blickkontakt, die Fähigkeit, Kontakt aufzunehmen und Gefühle mitzuteilen, der Einsatz von Gesten, Lauten und Wörtern, das Sprachverständnis und die kognitiven Voraussetzungen, die sich vor allem im Spiel und Gebrauch von Gegenständen zeigen (vgl. Olswang, Rodriguez, Timpler, 1998).

Neben den kindlichen Voraussetzungen hat das elterliche Interaktionsverhalten den größten Einfluss auf den Sprachentwicklungsverlauf. Insbesondere die Responsivität, die Anpassung der Eltern an die Kommunikation des Kin-

des, ist hier als Einflussvariable identifiziert (Brady et al. 2004). Der BFI beinhaltet daher nicht nur die kindlichen Variablen, sondern analysiert auch das Interaktionsverhalten der Eltern. Denn bei unerwartet langsamen sprachlichen Fortschritten des Kindes geht oft das intuitiv angepasste Kommunikationsverhalten der Eltern verloren. So sollen auch Verhaltenskomponenten erfasst werden, welche anhand von therapeutischer Intervention die Eltern-Kind-Interaktion wieder in ein stimmiges Verhältnis zueinander bringen können. Da im FiSchE-Konzept die Bezugspersonen selbst die „Arbeit am Kind“ durchführen, ist ihr Verhalten im Umgang mit dem Kind besonders entscheidungsrelevant.

Zum Vorgehen/Einsatz des BFI

Eine optimale Anwendung des BFI setzt eine fünf- bis zehnminütige Videoaufnahme von einer Interaktionssequenz zwischen Bezugsperson und Kind voraus. Diese Interaktion wird anhand der Bewertungsbeispiele des Bogens analysiert. Vor der Auswertung ist eine Wahrnehmungsschulung anhand der Bewertungsbeispiele – zum Beispiel mittels eigener Videoaufnahmen – unbedingt notwendig, um die Interaktions- und vorsprachlichen Fähigkeiten, sowohl für die Diagnose als auch für die Therapieplanung, hinreichend erfassen zu können.

Beispielhaft für die Items bezüglich der kindlichen Fähigkeiten auf dem vierseitigen Beobachtungsbogen wird hier das Item „Blickkontakt“ genauer vorgestellt. Die auswertende Therapeutin hat vier Stufen zur Auswahl:

+ Blickkontakt wie zu erwarten (z.B.

um Anwesenheit oder Aufmerksamkeit der Eltern zu sichern, um „Gedanken“ auszutauschen im Rahmen der geteilten Aufmerksamkeit)

~+ Blickkontakt eher selten aber dann stabil

~- Blickkontakt entweder nur sehr selten (1 – 2 x in 5 Min) und/oder sehr flüchtig und/oder ungenau
- Blickkontakt nicht vorhanden.

Bzüglich der Bezugsperson ist beim Item „Blickkontakt“ zu beobachten, ob die Bezugsperson aktiv versucht, den Blickkontakt herzustellen, oder ob sie das Fehlen einfach akzeptiert. Auch hier werden vier Stufen unterschieden, die direkt in Entscheidungen über die Ziele des Elterntrainings münden:

+ Bezugsperson sucht aktiv den Blick des Kindes bei allen passenden Gelegenheiten

~+ Bezugsperson zeigt durch Verhalten, dass sie oft Blickkontakt herstellen möchte

~- Bezugsperson sucht 1 – 2 Mal aktiv den Blick des Kindes, sonst aber nicht

- Bezugsperson merkt nicht, ob das Kind sie anschaut oder nicht.

Bei den meisten Items zwingen die zwei schlechteren Bewertungen (- / ~-) zu einer Einordnung der Fähigkeit als Therapieziel. Die Einschätzung „eher gut“ (~+) erfordert eine weitere Beobachtung der Fähigkeit bei den Interaktionssequenzen, die im Laufe der Behandlung analysiert werden, um zu entscheiden, ob der Bereich als eigenständiges Therapieziel in die Therapieplanung einbezogen werden muss.

Eine Fehlerquelle des Beobachtungsbogens liegt in der Situation selbst. Ist ein Kind (oder die Bezugsperson!) sehr von der fremden Umgebung in seinem normalen Verhalten beeinflusst, so wird die Validität dieser Momentaufnahme nicht gegeben sein. Sinnvoll ist es daher, immer zwei kontrastierende Spiel-

situationen aufzunehmen (z.B. Bilderbuch und freies Spiel). Zudem sollte immer die Bezugsperson befragt werden, ob das Verhalten des Kindes typisch war oder nicht. Falls die Bezugsperson dies verneint, muss in jedem Fall eine weitere Aufnahme analysiert werden.

Der Beobachtungsbogen kann auch therapiebegleitend eingesetzt werden, um Fortschritte zu dokumentieren und eine exaktere Therapiezielplanung zu ermöglichen. Die beobachteten Veränderungen in Sprache und Verhalten werden mit Datum auf den Bogen eingetragen.

Eine Überprüfung der Objektivität und Reliabilität wird zur Zeit vorgenommen (Wirts, Wals, Willkofer, in Vorbereitung). Des Weiteren wird der BFI derzeit im Rahmen des Forschungsprojektes „Frühdiagnostik und Prävention von Sprachentwicklungsstörungen“ (Wirts 2006) in einer Längsschnittstudie eingesetzt und im Vergleich mit standardisierten Verfahren wie ELFRA-2 und SETK 2+3 hinsichtlich seiner prädiktiven Aussagekraft im Sinne einer Kriteriumsvalidität überprüft. Mit einer Veröffentlichung des BFI ist im Jahr 2007 zu rechnen.

Literatur

Barnett, W., Escobar, C. (1990): Economic Costs and Benefits of Early Intervention. In: Meisels, S.J., Schonkoff, J.P. (Eds.): Handbook of Early Childhood Intervention (560 – 582). New York: Cambridge University Press.

Brady, N. C., Marquis, J., Fleming, K., McLean, L. (2004): Prelinguistic Predictors of Language Growth in Children With Developmental Disabilities. Journal of Speech, Language, and Hearing Research 47 (June), 663-677.

de Langen-Müller, U., Iven, C., Maihack, V. (Hrsg.) (2003): Früh genug, zu früh, zu spät. Köln: Prolog.

Grimm, H. (1999): Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe.

Grimm, H., Aktas, M., Frevert, S. (2000): SETK-2, Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder. Göttingen: Hogrefe.

Grimm, H., Doil, H. (2000): ELFRA – Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern. Göttingen: Hogrefe.

Olswang, L., Rodriguez, B., Timler, G. (1998): Recommending Intervention for Toddlers with Specific Language Learning Difficulties: We May Not Have All the Answers, But We Know a Lot. American Journal of Speech-Language Pathology 7 (1), 23 – 32.

Schelten-Cornish, S. (2005a): Frühe interaktive Sprachtherapie mit Elterntraining: das FiSchE Konzept, in Verbindung mit einer zweitägigen Fortbildung.

Schelten-Cornish, S. (2005b): Indirekte interaktive Intervention bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen: Analysen an Fallbeispielen. L.O.G.O.S. Interdisziplinär 13 (2), 105 – 111.

Schelten-Cornish, S., Wirts, C.: Beobachtungsbogen für vorsprachliche Fähigkeiten und Eltern-Kind-Interaktion (BFI), in Vorbereitung.

Wirts, C. (2006). Frühdiagnostik und Prävention von Sprachentwicklungsstörungen – unveröffentlichter Zwischenbericht.

Wirts, C., Wals, S., Willkofer, A.: Überprüfung der Testgütekriterien des Beobachtungsbogens für vorsprachliche Fähigkeiten und Eltern-Kind-Interaktion (BFI). In Vorbereitung.

Anschrift des Verfasserinnen:

Susan Schelten-Cornish
Holzmannstr. 14
85276 Pfaffenhofen/Ilm

Claudia Wirts
Volkartstr. 83
80636 München

Fortbildungsangebote der dgs-Landesgruppen

Baden-Württemberg

ESGRAF und Kontextoptimierung

Diagnose und Therapie grammatischer Störungen
Grundkurs vom 13. – 14.03.2007 in Löwenstein/ Heilbronn
Referent: Prof. Dr. H.-J. Motsch

Kontextoptimierung

Diagnose und Therapie grammatischer Störungen
Aufbaukurs vom 15. – 16.03.2007 in Löwenstein/Heilbronn
Referent: Prof. Dr. H.-J. Motsch
Unterlagen und nähere Infos: birgit.traub@t-online.de
Birgit Traub: 07131-562471

Berlin

Gut bei Stimme – Wochenendseminar
Fr.–So., 27.–29. Oktober 2006, Wannsee-Forum
Referent: Dr. Kwiatkowski
nähere Informationen über dgs-Landesgruppe / Helmut Beek

Brandenburg

Das Lidcombe-Programm – ein Therapieverfahren zur Behandlung frühkindlichen Stotterns
Sa. 18. November 2006 (9:00 – 12:00 Uhr) in Potsdam
Referentin: Prof. F. Hoppe
Tagungsbeitrag € 15, Nichtmitglieder € 20, erm. € 15.

Rheinland

Sprachtherapie mit Bilderbüchern in Schule und Praxis
Sa. 21. Oktober 2006 (9:30 – 17:00 Uhr) in Köln
Referentin: Stefanie Riehemann

Tagungsbeitrag € 65, Nichtmitgl. € 85, erm. € 55

Effektiv kommunizieren in kniffligen Gesprächssituationen

Sa. 28. Oktober 2006 (9:30 – 17:30 Uhr) in Köln
Referentin: Bettina Banse
begrenzte Teilnehmerzahl; Tagungsbeitrag € 95, Nichtmitgl. € 105, erm. € 85

Diagnostik des Sprachverstehens bei (spezifischer) Sprachentwicklungsstörung

Sa. 04. November 2006 (10:00 – 18:00 Uhr) in Köln
Referentin: Claudia Schlesiger
Tagungsbeitrag € 85, Nichtmitgl. € 105, erm. € 75

Stimme und Feldenkrais

Fr. 10. / Sa. 11. November 2006 (Fr. / Sa. 10:00 – 16:00 Uhr) in Düsseldorf
Referentin: Petra Simon
Tagungsbeitrag € 110, Nichtmitgl. € 145, erm. € 95

Kinder mit LKGS-Fehlbildung: Diagnostik und Therapie

Fr. 17. / Sa. 18. November 2006 (Fr. / Sa. 10:00 – 17:00 Uhr) in Köln; Referentin: Sandra Neumann
Tagungsbeitrag € 120, Nichtmitgl. € 145, erm. € 105

Kunterbunt geht's rund um Nase und Mund; Spiele und Übungen zum Training der Nasenatmung und der Sprechwerkzeuge

Sa. 25. November 2006 (Sa. 10.00 – 17.00 Uhr) in Köln
Referentin: Veronika Struck
Tagungsbeitrag € 65, Nichtmitgl. € 85, erm. € 55

Anmeldungen und Rückfragen bitte über: appelbaum@dgs-rheinland.de

Westfalen-Lippe

Auch wer nicht sprechen kann, hat was zu sagen. Unterstützte Kommunikation für „Nichtsprechende“ – ein Einführungs-Zertifikatskurs nach ISAAC-Standard

2. Teil: Sa. 18. November 2006 von 10:00 – 17:00 Uhr (die Teile 1 und 2 bilden eine Einheit und können nicht einzeln gebucht werden!)
Referentinnen: Prof. Bärbel Weid-Goldschmidt / Miriam Thiemann / Nadine Diekmann

Ansätze der Sprachtherapie bei Morbus Parkinson

Sa. 28. Oktober 2006 (9:30 – 17:00 Uhr)
Referent: Bernd Frittrang

Myofunktionelle Störungen näher betrachtet – Ursachen, Diagnose und Therapie

Sa. 28. Oktober 2006 (10:00 – 17:00 Uhr)
Referentin: Veronika Struck

Prävention von Stimmstörungen in Call Centern

Sa. 18. November 2006 (10:00 – 17:30 Uhr)
Referentin: Anja Sportelli

Alle Veranstaltungen finden im Kurhaus Bad Hamm, Ostentallee 87 in 59071 Hamm statt. (Änderungen vorbehalten)
Ausführliche Veranstaltungsinformationen sind zu beziehen über die „doppelpunkt“ – Geschäftsstelle Hamm – www.dgs-doppelpunkt.de oder über E-Mail: info@dgs-doppelpunkt.de

dbs – Beruf und Politik im Verband

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wenn Sie diese Ausgabe der *Sprachheilarbeit* in den Händen halten, liegt wie immer der Zeitpunkt ihrer Entstehung bereits weit zurück. Hitzewelle, laue Sommerabende, Urlaubszeit und Sommerloch waren angesagt, als die Redaktion Heft 5 vorbereitete. Dass dieses nun verhältnismäßig dünn geraten ist und auch die dbs-Seiten entsprechend abgespeckt sind, hat mit den oben genannten Ausnahmeständen allerdings wenig zu tun. Vielmehr plagt uns wieder einmal ein handfestes Mehrseitenproblem. Der Anspruch, Fachzeitschrift und Verbandsorgan in einem zu sein, sprachheilpädagogische wie sprachtherapeutische Leserinteressen gleichermaßen zu bedienen und dabei innovativ und traditionell zugleich zu sein, sprengt immer wieder den Rahmen von 48 zulässigen Druckseiten einer Ausgabe. Zum verantwortungsvollen Umgang mit den Mitgliedsbeiträgen aber verpflichtet, bemühen wir uns also in den letzten Ausgaben dieses Jahres, ein altes Sprichwort wahr werden zu lassen: manchmal ist weniger mehr. Im Namen der Redaktion bitte ich hiermit um Verständnis und – um Zeilen zu sparen – im selben Satz um Ihre Aufmerksamkeit für die folgenden spannenden Aktivitäten, Informationen und Veranstaltungen des dbs.

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@dbs-ev.de

Der dbs zu Gast bei der IALP

Am 30. Juni traf sich auf Einladung von Frau Prof. Roswitha Romonath das „child-language-committee“ der International Association of Logopedics and Phonetics (IALP), einem Weltverband in Sachen Sprachtherapieforschung (www.ialp.info), zu einer Arbeitssitzung

an der Universität Köln. Ein kleiner Kreis von Teilnehmerinnen aus den USA, Israel, Italien, Brasilien und Deutschland hatte die Aufgabe, den Beitrag des „child-language-committee“ auf der großen IALP-Tagung 2007 in Kopenhagen zum Thema „ICF und kindliche Sprachstörungen“ vorzubereiten. Der dbs war eingeladen, bei dieser Gelegenheit den Mitgliedern des Komitees einen Überblick über die aktuelle Situation der Sprachtherapie in Deutschland zu vermitteln. Frau PD Dr. *Hielscher-Fastabend* von der Universität Bielefeld, 2. Vorsitzende des dbs-Mitgliedsverbandes BKL und Mitinitiatorin der retro-quant-Studie des dbs, sprach im Auftrag unseres Verbandes und konnte zur Stärkung der akademischen Ausbildungsseite beitragen. Themen der Diskussion waren die Vereinheitlichung und Angleichung der verschiedenen Ausbildungsgänge, Veränderungen und derzeitige Probleme in der medizinischen Versorgung in Deutschland und die Notwendigkeit evidenzbasierten Arbeitens in der Therapie. Speziell im letzten Punkt stellen sich die Probleme international sehr ähnlich dar. Mitgebracht hat Dr. *Hielscher* die Einladung und Aufforderung seitens der IALP zu einer verstärkten internationalen Präsenz der deutschen Sprachtherapie. *UdLM*

Einladung zum Praxisinhabertreffen des dbs

Wir möchten alle Praxisinhaber zu unserem diesjährigen **Praxisinhabertreffen** einladen.

Datum: **Samstag, den 4. November**

Uhrzeit: **13.30 Uhr – 17.00 Uhr**

Ort: **Barockhäuser der Stadt Würzburg**,
Neubastr. 12, II. Stock,
Georg Bayer Saal
(Direkt gegenüber des Hotels Rebstock)

Thema: **Gesundheitsreform/Richtgrößenvereinbarungen – Konsequenzen für die Heilmittelerbringer**
Referent dazu wird Herr RA Volker *Gerrlich*, Geschäftsführer des dbs sein.

Das Praxisinhabertreffen soll auch für aktuelle Informationen zu Verbandsarbeit und zu einem regen Gedanken- und Erfahrungsaustausch untereinander genutzt werden.

Für die Teilnahme bitte ich um Ihre Anmeldung in der dbs-Geschäftsstelle unter der Tel.-Nr.: 02841/988919, Fax-Nr.: 02841/988914 oder E-Mail: info@dbs-ev.de

Wir freuen uns auf Ihr zahlreiches Erscheinen.

Katrin *Schubert* (Beirat Praxisinhaber)

Früh genug – aber wie? Sprachförderung per Erlass oder Sprachtherapie auf Rezept?

VIII. wissenschaftliches Symposium
des dbs in Gelsenkirchen

Am 2. und 3. Februar 2007 findet das VIII. wissenschaftliche Symposium des dbs im Hotel MARITIM in Gelsenkirchen statt. Aus aktuellem Anlass stellt sich der dbs mit seinem Symposium einem zum Teil dramatisch inszenierten scheinbaren Widerspruch: „Sprachförderung per Erlass oder Sprachtherapie auf Rezept?“

Im Zentrum steht die Frage, ob und wie die Kinder differenziert werden können, die eine allgemeine Sprachförderung bzw. eine spezifische Sprachtherapie brauchen. Bei der Entscheidung für oder gegen eine Interventionsform ließen Komplexität des Themas, Forschungslage und Föderalismus bislang scheinbar eine zu große Beliebigkeit zu. Kostenträger fordern handfeste und konsensfähige Kriterien für die Feststellung einer medizinisch indizierten Sprachtherapie. Der Streit über den

Unterschied zwischen Pädagogik und Therapie ist erneut entbrannt. Kann eine gültige Taxonomie sprachlicher Entwicklungsdefizite, ihrer Ursachen und Schweregrade entwickelt werden? Ermöglicht eine solche Taxonomie die Auswahl geeigneter Interventionsmaßnahmen? Ist eine Integration bestehender Untersuchungs-, Förderungs- und Therapiekonzepte vorstellbar? Diesen Fragen soll das Symposium nachgehen, dabei mit einer Bestandsaufnahme beginnen und in eine Podiumsdiskussion münden. Das Programm enthält einen Grundlagenblock, sowie einen Themenblock zur erfahrungs- und wissensbasierten Praxis.

Das wissenschaftliche Programm wird im kommenden Jahr vom Referat für Öffentlichkeitsarbeit zusammen mit der dbs-Landesgruppe Rheinland gestaltet. Im Anschluss an das Symposium lädt der dbs zu seiner jährlichen Mitgliederversammlung ein.

UdLM

dbs-Fortbildungen

In folgenden Fortbildungen sind noch Plätze frei:

- 03./04.11.2006, Leipzig
Beratungskompetenzen für den sprachtherapeutischen Alltag,
Dr. Hansen & Prof. Dr. Iven
- 03./04.11.2006, Berlin
Patholinguistische Diagnostik,
Jeannine Gies
- 04.11.2006, Dortmund
Behandlung von fazialen und intra-oralen Paresen,
Dr. V. Runge
- 04.11.2006, Köln
Frühe Sprachförderung mit Bilderbüchern,
Stephanie Riehemann
- 10./11.11.2006, Frankfurt
Stotter-Intensivtherapie mit älteren Kindern und Jugendlichen,
Susanne Rosenberger
- 17./18.11.2006, Hannover
Diagnostik mit LEMO, Astrid Schröder

- 17./18.11.2006, Hannover
Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern,
Saskia Konopatsch
- 24./25.11.2006, Dortmund
Einführung in das Konzept der F.O.T.T.,
Jürgen Meyer-Königsbüscher
- 01./02.12.2006, Greifswald
Stimmidiagnostik,
R. Evans, U. Gonnermann & U. Sievert

Weitere Informationen zu den oben aufgeführten Seminaren erhalten Sie auf den dbs-Internet-Seiten (www.dbs-ev.de). Die dbs-Geschäftsstelle (Telefon 02841/988919) steht Ihnen bei Fragen zum Fortbildungsprogramm selbstverständlich auch gerne als Ansprechpartner zur Verfügung.

Immer erreichbar:
www.dbs-ev.de

Persönliches

Nachrufe

Frau **Schöley-Kräuter** war seit vielen Jahren Mitglied im dbs und in der dgs. Sie hat oft Aufgaben übernommen, z. B. Protokolle geschrieben und Weiterbildungen organisiert. Ihre uneingeschränkte Hilfsbereitschaft hat die Arbeit in der dbs-Gruppe Sachsen-Anhalt häufig vereinfacht. Durch ihre Offenheit und Freundlichkeit war sie eine Bereicherung unserer Gruppe. Claudia **Schöley-Kräuter** war aber nicht nur Mitglied in unserer Landesgruppe und Praxisinhaberin, sondern auch Mutter, Ehefrau und Tochter. Sie hinterlässt einen fast dreijährigen Sohn und einen Säugling, der zur Zeit noch um sein Leben kämpft. Wir sind sehr erschüttert und gelähmt durch ihren plötzlichen Tod und haben tiefes Mitgefühl mit ihrer Familie und wünschen, dass Claudias jüngerer Sohn gesund wird und zusammen mit seinem Bruder und Vater ein glückliches Leben führen kann.

Frau Claudia **Schöley-Kräuter** wird uns in der Gruppe als Mitglied fehlen, aber vor allem werden wir sie als Mensch vermissen. Wir wünschen ihrer Familie viel Kraft in dieser schweren Zeit.

Beate Stoye
LG Sachsen-Anhalt



Dr. med. Klaus Poeck, Universitätsprofessor für Neurologie, geboren am 03.01.1926 in Berlin, gestorben am 10.05.2006 in Aachen.

Der Name Klaus **Poeck** ist untrennbar mit der Aphasieforschung verbunden. Seine Arbeiten zu den Störungen der menschlichen Sprache (Aphasie) beeinflussen nachhaltig klinisches und theoretisches Wissen. Bekannt wurde Klaus **Poeck** als Begründer der modernen klinischen Neuropsychologie in Deutschland. Mit seinem interdisziplinären Team von Neurologen, Psychologen und Linguisten entwickelte er neue Verfahren zur Untersuchung von Störungen der höheren psychischen Funktionen des Gehirns und wurde ein Pionier für die neuropsychologische Rehabilitation von Patienten mit Schlaganfall und anderen Erkrankungen des ZNS. Darüber hinaus förderte Klaus **Poeck** neue Behandlungsansätze in der Neuroradiologie und neurologischen Intensivmedizin. Die Ergebnisse der Schlaganfallforschung an seiner Klinik erreichten weltweite Bedeutung.

Nach dem Studium der Humanmedizin in Berlin und Heidelberg promovierte Klaus **Poeck** im Jahr 1953 und habilitierte 1961 an der Universität Freiburg. Im Jahre 1967 wurde er als erster Ordinarius für Neurologie an die

neu gegründete Medizinische Fakultät der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen berufen. Er war Direktor der Neurologischen Klinik bis zu seiner Emeritierung im Jahre 1992 und war Mitbegründer der Staatlich anerkannten Lehranstalt für Logopädie am Universitätsklinikum und des Diplomstudiengangs Lehr- und Forschungslogopädie der Medizinischen und der Philosophischen Fakultät.

Klaus *Poeck* bekleidete herausragende Positionen in führenden nationalen und internationalen Fachgesellschaften, zu deren Ehrenmitglied er ernannt wurde. Zu seinem 80. Geburtstag wurde ihm die Ehrenpräsidentschaft der Deutschen Gesellschaft für Neurologie verliehen. Er hinterlässt ein umfangreiches Werk an Originalarbeiten und Büchern. Seine Lehrbücher der Neurologie und der klinischen Neuropsychologie sind Standardwerke. Die Vorlesungen von Professor *Poeck* begeisterten Generationen von Studenten. Viele seiner Schüler wurden Professorinnen und Professoren in medizinischen, psychologischen, pädagogischen und linguistischen Disziplinen.

Klaus *Poeck* war ein hervorragender Wissenschaftler und großer akademischer Lehrer, dem wir ein ehrendes Andenken bewahren.

Aachen im Mai 2006
Walter Huber, Klaus Willmes,
Luise Springer, Walter Sturm

Termine

Gesundheit kommunizieren!

Am Samstag, dem 18.11.06, findet an der Fachhochschule Hildesheim wieder das *Multiprofessionelle Forum @Hildesheim* statt. Das Motto dieses Jahr lautet: **Gesundheit kommunizieren**. Wie muss die Interaktion zwischen Therapeuten und Patienten konkret gestaltet werden, damit eine Therapie gelingt? Wie informieren Therapeuten über Gesundheit? Welches Beratungs-

verständnis existiert in den drei Berufsgruppen Ergotherapie, Logopädie/Sprachtherapie und Physiotherapie? Stimmt die tatsächliche Handlungskompetenz der Therapeuten mit der vom Patienten wahrgenommenen überein? Wie schließt man ein tragfähiges Arbeitsbündnis? Und was ist überhaupt Gesundheitskommunikation?

Diesen Fragen gehen Expertinnen am Vormittag des Multiprofessionellen Forums nach und referieren aktuelle Studienergebnisse und Handlungsansätze zur Patientenzufriedenheit und zu einer gelungenen therapeutischen Kommunikation. Am Nachmittag kann in Workshops – z. B. zur verbalen und nonverbalen Gesprächsführung und Beratung – das Praxiswissen vertieft werden. In der Mittagspause und zum Abschluss des Tages laden Absolventen und Studierende der Studiengänge Ergotherapie, Logopädie und Physiotherapie zum Austausch ein und stellen die Ergebnisse ihrer Bachelorarbeiten aus dem Themenfeld der Gesundheitskommunikation vor.

Flyeranforderung unter:

Studiengänge für Ergotherapie, Logopädie und Physiotherapie
HAWK-Fachhochschule Hildesheim/
Holzminden/Göttingen

„Stichwort: Tagung“

Goschentor 1
31134 Hildesheim
Fon 0049-5121-881 593
Fax 0049-5121-881 591
E-Mail: mail@sicher-reden.de
http://www.fh-hildesheim.de/hawk/fk_soziale_arbeit/130924.php



Lehren und Lernen
Beobachten und Fördern
Beraten und Kooperieren

Systemische Anregungen für den pädagogischen Alltag

2. Fachtagung zur systemisch-konstruktivistischen Pädagogik

Systemisches Forum Niedersachsen (SysFoNie)

in Kooperation mit

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

– Bezirk Lüneburg –
Fachgruppe Sonderpädagogik

17. und 18. November 2006

Bildungsstätte der Wirtschafts- und Sozialakademie der Arbeitnehmerkammer Bremen gGmbH

Zum Rosenteich 26
26160 Bad Zwischenahn
www.bildungsstaette-badzwischenahn.de

SysFoNie e.V.

Institut für systemisch-konstruktivistische Bildung und Beratung

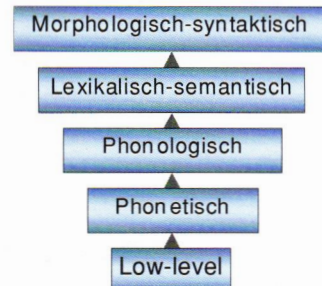
c/o Dr. Holger Lindemann
Falklandstr. 11
26121 Oldenburg

Echo

Kooperationspartner für die Forschung?

Unter folgender Prämisse begann ein Beitrag auf Seite 142 des Heftes 3/2006:

„Auditive Trainingsverfahren, die mit Klicks und Kunsttönen arbeiten, werden seit geraumer Zeit in der Therapie von Kindern mit Hörverarbeitungsschwächen eingesetzt. Bislang konnte der Transfer solcher Übungen auf Sprache, Lesen und Schreiben nicht sicher nachgewiesen werden.“



Der Autor meint mit seiner Formulierung von „Klicks und Kunsttönen“ offenbar die Low-Level-Funktionen aus den obenstehenden Stufen sprachlicher Kompetenz nach M. Ptok (2000). An seiner Behauptung, wonach der „Transfer solcher Übungen auf Sprache, Lesen und Schreiben nicht sicher nachgewiesen ...“ wurde, macht der Autor die Anforderung einer Studie seiner andersartigen Trainingsverfahren fest. Seine Behauptung ist aber unzutreffend, wie eine einfache Literaturrecherche deutlich gemacht hätte:

- Kujala et al. (2001) haben an 24 leseschwachen Siebenjährigen nachgewiesen: Ein Training von lediglich drei typischen Low-Level-Funktionen über nur sieben Wochen erbrachte im Vergleich zu einer sauer

ber parallelisierten Kontrollgruppe hochsignifikante Verbesserungen der Leseleistungen. Darüber hinaus konnten mittels Mismatch Negativity (MMN) gezeigt werden, dass parallel zum Trainingserfolg auch überdauernde plastische neuronale Veränderungen bewirkt wurden.

- Tewes et al. (2003) haben in einer vom Kultusministerium Thüringen veranlassten Studie mit drei Gruppen zu je 14 LRS-Drittklässlern innerhalb von vier Trainingsmonaten empirisch nachgewiesen: Die Kontrollgruppe verbesserte sich mit herkömmlichem Förderunterricht nur um 6,3 %; die erste Trainingsgruppe allein mit dem Low-Level-Training hoch signifikant um 18,9 %; die zweite Trainingsgruppe mit dem

zusätzlichen Warnke®-Lateraltraining gar um ebenfalls hoch signifikante 42,6 %.

Damit dürfte die Bedeutung eines Trainings der Low-Level-Funktionen als Basis jeglichen Trainings zum Beheben von lautsprachlichen und schriftsprachlichen Problemen als gesichert gelten. Einen eigenen Einblick in diesen Themenbereich kann der Leser unter www.hoerverarbeitung.de und www.forschung.meditech.de erhalten.

Ralph Warnke

Kujala, T. et al. (2001): Plastic neural changes and reading improvement caused by audiovisual training in reading-impaired children, PNAS, Vol.98, No.18, 10509-10514.

Ptok, M. (2000): Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen und Legasthenie. Hessisches Ärzteblatt 2, 52-54.

Tewes, U. et al. (2003): Automatisierungsstörungen als Ursache von Lernproblemen. Forum Logopädie 1, 24-30.

Anzeige

„Bachelor und Master: Eine fachliche Chance?“

Hinweis der Redaktion

Zu dem in der *Sprachheilarbeit*, Heft 4/06 (190 f.), erschienenen Beitrag „Zur Diskussion: Bachelor und Master: Eine fachliche Chance?“ von Stephan Baumgartner liegen der Redaktion weitere Leserzuschriften vor, die sich kritisch mit dem BA-Studiengang Sprachtherapie auseinandersetzen. Die Redaktion bittet die Leser und Leserinnen um Geduld, bis eine geeignete Form der Veröffentlichung gefunden wurde und evtl. auch Stellungnahmen der dgs und des dbs eingeholt werden konnten.

Afdh - Erfurt

Akademie für den Heilmittelbereich - Erfurt

&



Praxis für Logopädie - Angelika Barasch
Therapie von Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen
Treffpunkt für Betroffene und Angehörige

Häbelerstraße 6 • 99096 Erfurt, Tel.: 03 61 / 6 01 68 42 - Internet: www.afdh-erfurt.de - e-Mail: info@afdh-erfurt.de

Therapie des Stotterns Teil I	Susanne Winkler	01. - 03.12.2006	Logo
Das Führen von Handlungen nach dem Affolter Konzept	Anke Gielow	17. - 18.02.2007	Logo / Ergo
Therapie des Stotterns Teil II	Susanne Winkler	23. - 25.02.2007	Logo
Manuelle Stimmtherapie - MST I (Anamnese und Diagnostik)	Gabriele Münch	02. - 03.03.2007	Logo / Ergo
Therapie des Stotterns Teil III	Susanne Winkler	20. - 22.04.2007	Logo
Praxis der SEV-Therapie auf der Basis der SI	Susanne Renk	04. - 05.05.2007	Logo / Ergo
Manuelle Stimmtherapie - MST II (Orofacialer Bereich)	Gabriele Münch	13. - 14.07.2007	Logo / Ergo
Gesprächsführung und NLP - in der Therapie und Beratung	Susanne Winkler	07. - 09.09.2007	Logo / Ergo
Stimmt,s - Integrative Stimmtherapie in Theorie u. Praxis	Evemarie Haupt	21. - 22.09.2007	Logo
Grundkurs Dysphagie (Neurogene Schluckstörungen)	Ulrich Birkmann	05. - 06.10.2007	Logo / Ergo
Myofunktionelle Störungen - MFT	M. Schulte-Hötzel	02. - 03.11.2007	Logo
Lerntherapie - Lesen und Schreiben fördern mit allen Sinnen	Anke Gielow	24. - 25.11.2007	Logo / Ergo



**ISST-Unna – Fortbildungen
Kurstermine 2007**

22.-23.02.2007 **Theorie und Praxis der Myo-
Funktionellen-Therapie**
20.-21.09.2007 **Funktionellen-Therapie**
Leitung: Dr. K.-J. Berndsen/S. Berndsen
270,- € (incl. Getränke u. Mittagessen)
Studenten: 230,- €

24.-25.02.2007 **Therapie mit FACE-FORMER und
OSP (Orale-Stimulations-Platten)**
22.-23.09.2007 **Cranio-Cervicales Myofunktions-
Modell-ECCMF (Berndsen/Berndsen)**

Leitung: Dr. K.-J. Berndsen/S. Berndsen
270,- € (incl. Getränke u. Mittagessen)
Studenten: 230,- €
Prüfungen zur Zertifizierung: 50,- €

21.-22.04.2007 **Trainingstherapie bei Apnoe und
17.-18.11.2007 Schnarchen – TAS**
Leitung: Dr. K.-J. Berndsen/S. Berndsen
420,- € (incl. Getränke u. Mittagessen)
Studenten: 380,- €

12.05.2007 **Praxis der MFT**
Leitung: Dr. K.-J. Berndsen/S. Berndsen
150,- € (incl. Getränke u. Mittagessen)
Studenten: 130,- €

15.-16.11.2007 **Orofaziale Behandlungsansätze
(für Fortgeschrittene)**
Leitung: Dr. K.-J. Berndsen/S. Berndsen
150,- € (incl. Getränke u. Mittagessen)
Studenten: 130,- €

Termine nach **Allgemeine Hospitationstage oder
vereinbarung! **Supervisionstage in Vorbereitung
zum „TAS-Trainer“ am ISST-Unna****
Leitung: Dr. K.-J. Berndsen/S. Berndsen/Mitarbeiter
Hospitationstag: 80,- €
Supervisionstag für TAS-Training: 100,- €



**Informationen und Anmeldung:
ISST-Unna
Dr. K.-J. Berndsen und S. Berndsen**

Wasserstr. 25 • 59423 Unna
Tel.: 02303-96933-0 o. 868 88 • Fax: 02303-898 86
praxis@isst-unna.de • www.isst-unna.de

blindow-gruppe.de



Tel.: 03 41 / 6 99 47 24
FAX: 03 41 / 6 49 08 34

E-Mail: weiterbildung@blindow-gruppe.de

**Anerkannte Fort- und Weiterbildung in Ihrer Nähe
Hannover, Kassel, Leipzig, Friedrichshafen**

- P.N.F. - PMR - RS - AT

und andere Angebote für
LogopädenInnen und InteressentenInnen.

In Stuttgart werden unter ärztlicher Leitung Spezialkurse durchgeführt:

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



akademie für Gedächtnistraining
nach Dr. med. F. Stengel

Bitte fördern
Sie das Seminar-
programm an!

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

**Stellenanzeigen finden Sie auch
im Internet:
www.verlag-modernes-lernen.de**



**Anzeigenschluss für Heft 6/2006
ist der 3. November**



UNIVERSITÄT ZU KÖLN

Im Seminar für Sprachbehindertenpädagogik (Lehrstuhl Prof. Dr. H.-J. Motsch) ist die Stelle einer/eines

Studienrätin/Studienrats im Hochschuldienst (Besoldungsgruppe A 13 BBesO)

zum 1. August 2007 zu besetzen. Die wöchentliche Lehrverpflichtung beträgt zur Zeit 13 - 17 Semesterwochenstunden.

Zu den **Aufgaben** des künftigen Stelleninhabers/der künftigen Stelleninhaberin gehören vorrangig die Mitarbeit in der Lehre (Schwerpunkte: Diagnostik und Didaktik der Sprachbehinderten), Beratung und Betreuung von Lehramtsstudierenden, Prüfungstätigkeit, Mitarbeit in der Seminarorganisation und Hochschulselbstverwaltung.

Einstellungsvoraussetzungen gemäß §§ 66 c, b LVO-NW in der Regel: Abgeschlossenes Lehramtsstudium der Sprachbehindertenpädagogik im Hauptfach samt Zweiter Staatsprüfung, Promotion oder Promotionswunsch, mehrjährige berufliche Erfahrungen.

Bewerbungen Schwerbehinderter sind erwünscht. Schwerbehinderte werden bei gleicher Eignung bevorzugt. Bewerbungen von Frauen sind ausdrücklich erwünscht. Frauen werden bei gleicher Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung bevorzugt berücksichtigt, sofern nicht in der Person eines Mitbewerbers liegende Gründe überwiegen.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen schicken Sie bitte bis spätestens **31. Dezember 2006** an **Prof. Dr. H.-J. Motsch, Seminar für Sprachbehindertenpädagogik, Universität zu Köln, Klosterstraße 79b, 50931 Köln.**



Bernd-Blindow-Schulen

Für den Ausbau unserer Logopädienschule in Friedrichshafen suchen wir als Dozenten

- **Ärzte/innen**
- **Logopäden/innen**

für die Fächer

HNO / Phoniatrie / Logopädie

Allmannsweiler Str. 104, 88046 Friedrichshafen

z. Hd. Herrn Dr. Blindow, Telefon: 0 75 41 / 5 01 20

Zur Verstärkung meines Teams in interdisziplinärer Praxis (Ergotherapie, Krankengymnastik, Sprachtherapie) suche ich ab sofort oder zum nächstmöglichen Zeitpunkt

eine/n Sprachheilpädagogin/n oder Logopädin/n

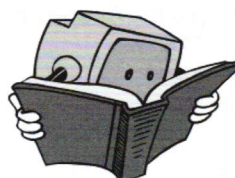
gerne auch Berufsanfänger, auch als Fachbereich-Leiter

zur Anstellung in Voll- oder Teilzeit in Sprachtherapeutischer Praxis im Zentrum von Mönchengladbach (5 Min. Fußweg vom Hbf.).

Ich biete: leistungsgerechte Bezahlung • Therapie aller Störungsbilder • eigenen Therapieraum • regelmäßige Teambesprechung • Supervision nach Bedarf • gutes Betriebsklima im interdisziplinären Team • freie Zeiteinteilung • interne und externe Fortbildung

Ich freue mich auf Ihre persönliche Bewerbung. Information und Terminabsprache gerne vorab telefonisch möglich.

Sprachtherapeutische Praxis Christina Kolb, Stepgesstr. 30, 41061 Mönchengladbach, Tel.: 0 21 61/2 94 18 55



Heute
schon gesurft?



Stellenanzeigen
erscheinen kostenlos
auf unserer Homepage
im Internet

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

**Für Kindergarten
und Schule****Andrea Herrmann-Strege
Laute Flaute – Stiller Sturm**

Das Hörbuch zum Lauschen – Raten – Singen

Zuhören soll Freude machen, dafür gibt es zum Beispiel CDs wie diese. Sie soll Anregung sein und Lust darauf machen, viele interessante Hör-Schätze zu heben. Und sie soll dazu motivieren, selbst kreativ tätig zu werden. Auf dieser CD findet man daher viel Interessantes zum Hören und Zuhören, aber auch eine ganze Reihe Tipps für Variationen und Spiele rund um's Hören.

◆ 64 Minuten, Audio-CD, Booklet 36 S., Jewelcase, ISBN 3-938187-07-7, Bestell-Nr. 9360, € 16,80

→ Dazu ist das Buch von Andrea Herrmann-Strege erhältlich:

Laute Flaute – Stiller Sturm

Praxisbausteine zum Hören und Hinhören für Kindergarten & Vorschule

◆ 192 S., viele Illustrationen, Format 16x23cm, Ringbindung, ISBN 3-86145-282-0, Bestell-Nr. 8319, € 19,50

Gudrun Perovic-Kniesel

**Musik für Bewegungs-
spiele**

„Die CD ist für Kinder sehr ansprechend gestaltet. Sie enthält eine Fülle sehr unterschiedlicher Musikstücke, die alle instrumental gespielt werden. Aus der Notengebung und der Art des Vortrages kann man aber sehr schnell Rückschlüsse auf die entsprechenden Situationen ziehen. Die Musik ist lustig, variiert in den Tempi und Tonhöhen und ist auch generell sehr ansprechend. Durch die sehr freie Gestaltung bietet die CD eine Fülle von Einsatzmöglichkeiten, ob nun zur Bewegung oder einfach nur als Hintergrundmusik.

Insgesamt handelt es sich hier um eine sehr gelungene CD für den Bereich der musikalischen Früherziehung.“ AG Jugendliteratur und Medien der GEW

◆ 51 Minuten, Audio-CD, Booklet 40 S., Jewelcase, ISBN 3-8080-0492-4, Bestell-Nr. 7111, € 15,30

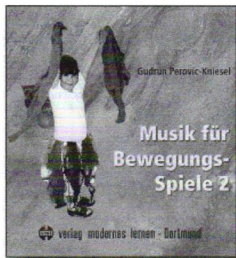
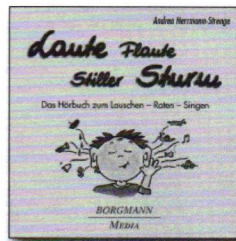
Dieter Krowatschek

„Ich kann ruhig sein ...“

Übungen zur Entspannung von Kindern – Audio-CD für zu Hause
Wenn Ihr Kind Schwierigkeiten hat zur Ruhe zu kommen, können Sie diese Audio-CD problemlos einsetzen. Kinder sind sogar in der Lage, mit der CD – ohne jegliche Hilfe von Erwachsenen – zu üben und zu entspannen.

Zielgruppe: Geeignet ab Kindergartenalter

◆ 72 Minuten, Audio-CD, Booklet 16 S., Jewelcase, ISBN 3-86145-141-7, Bestell-Nr. 9201, € 15,30

**Für Erwachsene**

Ernst J. Kiphard

Löse dich vom Stress

Entspannung und Meditation für den Alltag

„Die CD ist hervorragend gelungen. Sie spricht Jugendliche und Erwachsene besonders an, die Kräfte aus ihrem eigenen Innern schöpfen und letztendlich etwas für ihre körperliche und seelische Gesundheit tun wollen.“ Zeitschrift Krankengymnastik

◆ 60 Minuten, Audio-CD, ISBN 3-8080-0549-1, Bestell-Nr. 7108, € 15,30

Anke Nienkerke-Springer

Präsent sein

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

„Empfehlenswert ist die CD, deren Übungen durch ein ausführliches Booklet noch ergänzt werden, nicht nur für Menschen, die sich auf Präsentationen und öffentliche Reden vorbereiten. Auch für Pädagogen eröffnet sie Möglichkeiten, wie sie an ihrer Lehrsprache arbeiten und diese lebendiger gestalten können.“ B. Lensch, www.lehrerbibliothek.de

◆ 50 Minuten, Audio-CD, Booklet 16 S., Jewelcase, ISBN 3-8080-0566-1, Bestell-Nr. 1925, € 19,80

Fredrik Vahle / Musik: Jean Kleeb

Liegen lassen

„Eine klangvolle Einladung, sich auf das Liegen einzulassen und neue Wege bei Entspannung und pädagogischer Arbeit zu beschreiten. Die bezaubernde Klaviermusik lässt einen wenig überlegen, sondern verleitet geradezu, sich liegend dem Ohrenschaus hinzugeben. Die Übungen und Gedichtvorträge lassen so manche Eindrücke aus dem Buch wieder auferstehen. In Verbindung mit dem querformatigen Buch eine besondere Möglichkeit, Freunden und Bekannten das Liegen nahe zu legen.“ Detlef Rüsck

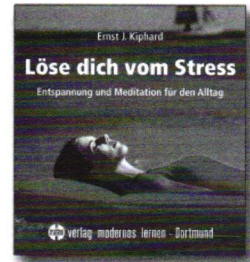
◆ 66 Minuten, Audio-CD, Jewelcase, ISBN 3-86145-279-0, Bestell-Nr. 9202, € 15,30

→ Dazu ist das Buch von Fredrik Vahle erhältlich:

Liegen lassen

Einladung zu einer naheliegenden Entdeckung

◆ 184 S., viele Illustrationen, Format DIN A5 quer, fester Einband, ISBN 3-86145-274-X, Bestell-Nr. 8337, € 19,50

**BORGSMANN MEDIA**verlag modernes lernen *p* borgsmann publishing

Postfach • D-44005 Dortmund • Kostenlose Bestell-Hotline: Tel. 0800 77 22 345 • FAX 0800 77 22 344

Ausführliche Informationen und Bestellen im Internet: www.verlag-modernes-lernen.de

Ragnhild A. Oussoren

Kindergarten-Schreibtanzen

Das Programm für Kleinkinder ab 2 Jahren
◆ Dez. 2006, 160 S., mit Audio-CD, Format 16x23cm, Ringbindung,
ISBN 3-8080-0598-X, Bestell-Nr. 5218,
€ 27,80 bis 30.11.06, danach € 29,80

Ragnhild Oussoren-Voors

Schreibtanzen I

Von abstrakten Bewegungen zu konkreten Linien – für 3-8-jährige Kinder
◆ 5. Aufl. 2004, 128 S., mit Audio-CD (22 Min.), Format 16x23cm, Ringbindung,
ISBN 3-8080-0374-X,
Bestell-Nr. 5215, € 29,80

Ragnhild Oussoren-Voors

Schreibtanzen II

Wörtertanzen – eine flotte, fließende und federnde Handschrift für 5-12-jährige Kinder
◆ 2. Aufl. 2006, 360 S., mit Audio-CD (43 Min.), Format 16x23cm, fester Einband,
ISBN 3-8080-0424-X,
Bestell-Nr. 5216, € 29,80

Ingrid Schäfer

Graphomotorik für Grundschüler

Praktische Übungen zum Schreibenlernen
◆ 2001, 288 S., Format DIN A4, im Ordner,
ISBN 3-86145-128-X,
Bestell-Nr. 8547, € 31,00

Holger Schäfer / Nicole Leis

Der Anlautbaum

Konzept eines lehrplanunabhängigen Anlautsystems
◆ Feb. 2007, ca. 288 S., viele Kopiervorlagen, Format DIN A4, im Ordner,
ISBN 3-8080-0604-8,
Bestell-Nr. 1931, € 34,80

Silke Schönrade / Raya Limbach

Die Abenteuer der kleinen Hexe im Buchstabenland

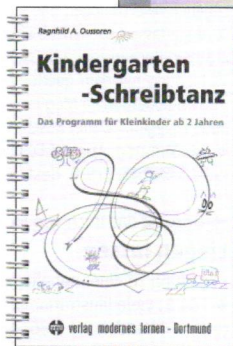
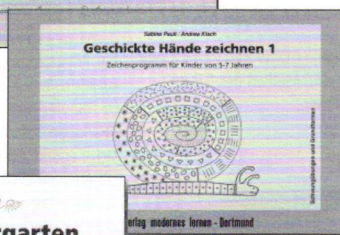
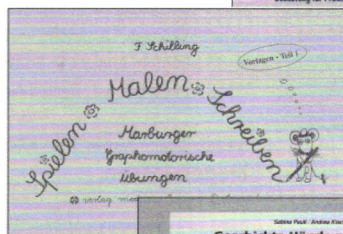
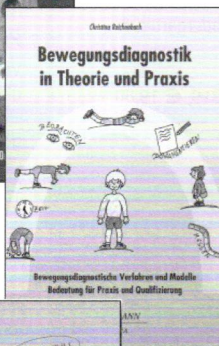
Ein psychomotorischer Zugang zum Lernen von A-Z
◆ 2005, 208 S., Format 16x23cm, fester Einband, ISBN 3-86145-276-6,
Bestell-Nr. 8336, € 20,40

Suzanne Naville

Vom Strich zur Schrift

◆ 6. Aufl. 1999, 99 S., DIN A4, Block,
ISBN 3-8080-0137-2,
Bestell-Nr. 5212, € 9,60

Graphomotorische Kompetenz



Portofreie
Lieferung
auf Rechnung
auch durch
den Verlag!

Jutta Burger-Gartner /
Angelika Papillion-Piller / Beate Reinhart

Da sind wir

Sprachförderung für Kinder ab 2 Jahre
◆ Okt. 2006, 256 S., Format DIN A4, im Ordner,
ISBN 3-8080-0600-5, Bestell-Nr. 1930,
€ 31,00 bis 31.3.07, danach € 34,80

Wibke Bein-Wierzbinski

Eine kleine Raupe geht auf Wanderschaft ... und macht viele Bekanntschaften

Neuromotorisches Übungsprogramm für Kinder im Vorschulbereich und in der Grundschule
◆ April 2007, ca. 120 S. (davon ca. 50 S. farbige Kopiervorlagen), Format DIN A4, Ringbindung,
ISBN 3-8080-0608-0,
Bestell-Nr. 1227, € 21,50

Christina Reichenbach

Bewegungsdiagnostik in Theorie und Praxis

Bewegungsdiagnostische Verfahren und Modelle – Bedeutung für Praxis und Qualifikation
◆ 2006, 224 S., Format 16x23cm, br,
ISBN 3-938187-30-1,
Bestell-Nr. 9378, € 19,50

Friedhelm Schilling

Spielen – Malen – Schreiben

Marburger graphomotorische Übungen
◆ Vorlagen • Teil 1: 12. Aufl. 2004, 78 Blatt, DIN A4, Block, ISBN 3-8080-0548-3
Bestell-Nr. 5210, € 7,60
◆ Vorlagen • Teil 2: 2004, 66 Blatt, DIN A4, Block, ISBN 3-8080-0547-5
Bestell-Nr. 5217, € 7,60

Besonders auch für Jungen geeignet!

Sabine Pauli / Andrea Kisch

Geschichte Hände zeichnen

Zeichenprogramm für Kinder von 5-7 Jahren
◆ Teil 1 • Schwungübungen und Grundformen: 2003, 75 Blatt, DIN A4, Block, ISBN 3-8080-0532-7
Bestell-Nr. 1045, € 8,60
◆ Teil 2 • Grundmuster: 2003, 89 Blatt, DIN A4, Block, ISBN 3-8080-0533-5
Bestell-Nr. 1046, € 8,60

BORGMANN MEDIA

 verlag modernes lernen  borgmann publishing

Postfach • D-44005 Dortmund • **Kostenlose Bestell-Hotline: Tel. 0800 77 22 345 • FAX 0800 77 22 344**
Ausführliche Informationen und Bestellen im Internet: www.verlag-modernes-lernen.de

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für
Sprachbehindertenpädagogik

verlag modernes lernen Borgmann KG • Hohe Str. 39 • 44139 Dortmund
Postvertriebsstück, DPAG, Entgelt bezahlt

Plappersack!®



Ein Basisspiel voller Ideen ...

Plappersack! ist flexibel einsetzbar und erweiterbar. Den **Lerninhalt** des Spieles legen Sie ganz einfach durch den **verwendeten Kartensatz** fest. Wählen Sie aus derzeit **16 Kartensätzen** zu verschiedenen **Lauten** bzw. **Themenbereichen**. TRIALOGO wird das Angebot an Kartensätzen ständig ausbauen.

Bei diesem Spiel steht der **Spaß am Sprechen** im Vordergrund. Je nach therapeutischem Ziel kann Plappersack! zur **Festigung eines erarbeiteten Lautes** oder zur Übertragung anderer in der Therapie erworbener Fähigkeiten auf die **Spontansprache** eingesetzt werden.

Mit drei Sonderwürfeln kann außerdem die Arbeit am **Stottern** bzw. an **Redeflussstörungen** spielerisch unterstützt werden.

... Situationsbilder mit 1001 Möglichkeiten.

Wem fällt am meisten zu den witzigen Situationsbildern ein? Je mehr Details oder Sätze die Spieler nennen bzw. sprechen, desto mehr Spielsteine dürfen sie sich aus dem Plappersack nehmen. Plappersack! ist sehr einfach zu spielen und wird trotzdem nicht langweilig. Dafür sorgt allein die Ausstattung mit ihrer Mischung aus farbenfrohen Details und eindeutiger Funktionalität. Das bloße Einstecken der gewonnenen Spielsteine in die knallbunten Ablagedreiecke macht Kindern bereits Spaß und motiviert sie!

Ein Knaller, vor allem auch bei sprachlich zurückhaltenderen Kindern, ist der große **Holzwürfel** für Stimm- und Sprechvariationen. Wer möchte nicht gerne mal „schnell wie eine Rakete“, „tief wie ein Bär“ oder „laut wie ein Löwe“ sprechen ...



Preise (inkl. 16% Mehrwertsteuer):

Basisspiel (o. Karten): 22,80 €
Kartensätze (je): 7,70 €

Übersicht Kartensätze (je 24 XXL-Karten):

Laute: SCH, S, R, K, F, TR/DR, CH1, L, KR/GR, G

Themen: Humor 1, Humor 2, Mein Körper, Tagesablauf, Fahrzeuge, Wikinger



Karten-Originalgröße (79 x 120 mm)
Premium-Qualität & folienkaschiert



Mehr Infos und 7% Rabatt im Internet:

www.trialogo.de

TRIALOGO-Hotline werktags 8:00 bis 12:00 Uhr: 0800-8742564 (D) bzw. 0049-7531-128360 (Ausl.). Versandkostenfrei ab 50 €.

Spontansprache • Redefluss • Stottern