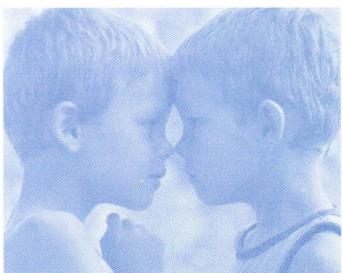


Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik
und akademische Sprachtherapie



Phonologische Informationsverarbeitung und
Schriftspracherwerb

Hannah Jansen, Anna Kondziolka & Andreas Mayer

Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie

Gabriele Frontzek

Ganzheitlich orientierte Sprachförderung

Birgit Lütje-Klose & Andrea Fuchs

Übergang in die Berufsausbildung

Stephan Sallat & Markus Spreer



Verbandsnachrichten dgs

Vorstandsbericht; Einladung zur Delegierten-
versammlung

Verbandsnachrichten dbs

Akademisches Leitbild verab-
schiedet; Symposium 2011;
DBKS-Jubiläum

dgs | dbs

So erreichen Sie die Herausgeber
und die Landesgruppen der Verbände:

Geschäftsstellen:



Bundesvorsitzender: Gerhard Zupp
Goldammerstr. 34, 12351 Berlin
Tel. 030/6616004, Fax 030/6616024
www.dgs-ev.de; info@dgs-ev.de



Bundesvorsitzender: Dr. Volker Maihack
Goethestr. 16, 47441 Moers
Tel. 02841/988919, Fax 02841/988914
www.dbs-ev.de; info@dbs-ev.de

Landesgruppen:

Bundesland	dgs-Vertreter/-in	dbs-Vertreter/-in
Baden-Württemberg	Anja Theisel, Bad Friedrichshall anja@theisel.de	Heide Mackert, Mosbach mackert@dbs-ev.de
Bayern	Claudia Schmaufser, Freising claudia.schmausser@web.de	Daniela Kiening, Haar kiening@dbs-ev.de
Berlin	Helmut Beek, Berlin beek@dgs-ev-berlin.de	Karsten Brase, Berlin brase@dbs-ev.de
Brandenburg	Michaela Dallmaier, Kolkwitz-Limberg m-s.dallmaier@t-online.de	s. Berlin
Bremen	Prof. Dr. Gerhard Homburg, Platjenwerbe homburg@uni-bremen.de	Christiane Wellmann, Rotenburg wellmann@dbs-ev.de
Hamburg	Prof. Dr. Alfons Welling, Hamburg, wellinga@arcor.de	Ulrike Bunzel-Hinrichsen, Hamburg, Tel.: 040/7238390
Hessen	Käthe Lemp, Darmstadt kaethe.lemp@darmstadt.de	Barbara Jung, Korbach jung@dbs-ev.de
Mecklenburg-Vorpommern	Dr. Kirsten Diehl, Rostock kirsten.diehl@uni-rostock.de	Renske-Maria Hubert, Ribnitz-Damgarten hubert@dbs-ev.de
Niedersachsen	Geschäftsstelle, Simone Junggebauer, dgs-niedersachsen@dgs-ev.de	Sylvia Schmidt, Vechta schmidt@dbs-ev.de
Rheinland	Heinz-Theo Schaus, Essen schaus@dgs-rheinland.de	Dieter Schönhals, Kerpen schoenhals@dbs-ev.de
Rheinland-Pfalz	Birgitt Braun, Wörth am Rhein birgitt_braun@t-online.de	Dorothea Valerius, Trier valerius@dbs-ev.de
Saarland	Anice vom Berg, Blieskastel anice-vom-berg@t-online.de	s. Rheinland-Pfalz
Sachsen	Antje Leisner, Dresden dgs.sachsen@t-online.de	Katrin Philipp, Dresden philipp@dbs-ev.de
Sachsen-Anhalt	Antje Thielebein, Plönsnitz antjethielebein@web.de	Beate Stoye, Halle stoye@dbs-ev.de
Schleswig-Holstein	Holger Kaack-Grothmann, Kiel kaack-grothmann@web.de	Nicola Schultheis, Kiel schultheis@dbs-ev.de
Thüringen	Christiane Krause, Henningsleben krause-henningsleben@web.de	s. Sachsen
Westfalen-Lippe	Hermann Grus, Vreden h@grus.de	Dr. Iris Knittel, Hagen knittel@dbs-ev.de

Sprachheilarbeit

Herausgeber

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)
Deutscher Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten e.V. (dbs)

Satz und Gestaltung

Löer Druck GmbH, Schleefstraße 14, 44287 Dortmund
Titelfoto: Heinrich Lange, www.pixelio.de

Verlag

verlag modernes lernen **Borgmann GmbH & Co. KG**

Ein Unternehmen der **Inter-Sprek** BORGSMANN® MEDIA-GRUPPE
Schleefstraße 14, D-44287 Dortmund, www.verlag-modernes-lernen.de
Verkauf und Vertrieb: (0180) 5 34 01 30, Fax: (0180) 5 34 01 20
E-Mail: info@verlag-modernes-lernen.de

Anzeigen

Unterlagen bitte an den Verlag senden. Gültige Preisliste: Nr. 10 vom 1.1.2010. Anzeigenleitung: Gudrun Nucaro Anzeigen: (0231) 128011, Telefax: (0231) 9128568, E-Mail: anzeigen@verlag-modernes-lernen.de, Herstellung: Löer Druck GmbH, Dortmund

Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik und akademische Sprachtherapie

Redaktion

Prof. Dr. Otto Braun, Konstanz
Dr. Ulrike de Langen-Müller, Passau
Dr. Uwe Förster, Hess. Oldendorf
Prof. Dr. Claudia Iven, Bergheim
Prof. Dr. habil. Ulrike Lüdtke, Hannover
Dr. Matthias Moriz, Olsberg
E-Mail: redaktion@sprachheilarbeit.eu

Mitteilung der Redaktion

In der *Sprachheilarbeit* werden Beiträge veröffentlicht, die die Auseinandersetzung mit Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen voranbringen. 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 Manuskriptrichtlinien in digitaler Form an redaktion@sprachheilarbeit.eu zu senden. Alle Hinweise für Autoren finden Sie unter www.sprachheilarbeit.eu. 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 Herausgeber, der Redaktion oder des Beirates überein zu stimmen.

Beirat

Dr. Rainer Bahr, Essen; Dr. Stephan Baumgartner, München; Prof. Dr. Kerstin Bilda, Bochum; Prof. Dr. Gerhard Blanken, Erfurt; Priv. Doz. Dr. Ernst G. de Langen, Bad Griesbach; Prof. Dr. Iris Füssenich, Reutlingen; Dr. Barbara Giel, Köln; Prof. Dr. Christian Glück, Heidelberg; Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt, München; Prof. Dr. Barbara Höhle, Potsdam; Prof. Dr. Hildegard Heidtmann, Flensburg; Prof. Dr. Christina Kauschke, Marburg; Prof. Dr. Annerose Keilmann, Mainz; Prof. Dr. Annette Kracht, Landau; Prof. Dr. Hans-Joachim Motsch, Köln; Priv. Doz. Dr. Michele Noterdaeme, Augsburg; Prof. Dr. Monika Rothweiler, Bremen; Prof. Dr. Klaus Sarimski, Heidelberg; Dr. Matthias Vogel, München; Dr. Susanne Voigt-Zimmermann, Heidelberg

Erscheinungsweise

Jährlich 6 Hefte: Februar, April, Juni, August, Oktober, Dezember.
(Anzeigenschluss: Heft 1-6 jeweils 5.12./10.2./10.4./10.6./10.8./10.10.)

Bezugsbedingungen

Jahresabonnement € 40,00 (CHF 78,00) einschl. Versandkosten und 7% MWST. Für Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) und des Deutschen Bundesverbandes der akademischen Sprachtherapeuten e.V. (dbs) ist der Bezug der Zeitschrift im Jahresbeitrag enthalten. Lieferung erfolgt nur an die Hausanschrift (nicht ans Postfach). Für Nichtmitglieder von dgs und dbs: Bestellungen nur beim Verlag; Abonnements-Abbestellungen müssen mindestens vier Wochen vor Jahresabschluss schriftlich beim Verlag vorliegen. Wichtig: Bei Umzug möglichst zuvor die neue und alte Adresse dem Verlag mitteilen. Der Bezieher erklärt sich damit einverstanden, dass bei Adressänderungen die Deutsche Post AG die ihr vorliegende Nachsendungsadresse dem Verlag unaufgefordert mitteilt, damit eine ordnungsgemäße Auslieferung gewährleistet ist.

Copyright

Der Verlag behält sich das ausschließliche Recht der Verbreitung, Übersetzung und jeglicher Wiedergabe auch von Teilen dieser Zeitschrift durch Nachdruck, Fotokopie, Mikrofilm, Einspeicherung in EDV-Systeme, Funk- und Fernsehaufzeichnungen vor. Der Verlag kann den Beitrag auch online Dritten zugänglich machen (Online-Recht) und auf Datenträgern, z.B. CD-ROMs, verwenden (Offline-Recht). Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar.



Dortmund 2010 – ein Signal!

„Komm zur Ruhr“, zum 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Die Kulturhauptstadt Europas – Ruhr 2010. Mit dem Motto „der Zukunft einen Standort geben“ ist Dortmund der geeignete Ort für den Zukunftskongress der dgs.

Urbanisierung und Erneuerung der Industriestadt Dortmund haben die kulturelle und industrielle Neuorientierung einer ganzen Region eingeleitet.

Nicht Zechen und Hochöfen, Fördertürme und Kohlekraftwerkschlote, sondern Grünflächen, Erholungsgebiete, Parkflächen und Seen, aber auch neue Technologien als Wahrzeichen prägen heute das neue Dortmund.

Nach Münster (1996) ist Westfalen-Lippe mit der Ruhrmetropole Dortmund zum zweiten Male Ausrichter des dgs-Kongresses. Interdisziplinarität in Forschung, Lehre und Praxis bleibt für uns Leitidee und Verpflichtung.

Die neugestaltete Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik und akademische Sprachtherapie symbolisiert verstärkte fachliche Zusammenarbeit. Interdisziplinarität ist mehr als Illusion, ist Herausforderung und Chance in der Rehabilitation Sprachbehinderter, ist einem gemeinsamen Leitbild professioneller Kooperation verpflichtet. „Das letzte Wort“ soll 2010 in Dortmund eine erste Bestandsaufnahme und Perspektive für die Zukunft bringen.

Schwierig erweist sich die Konkretisierung der Zusammenarbeit aufgrund der Mehrdimensionalität von Beeinträchtigungen, der Komplexität der Entstehungsbedingungen und der Pluralität der erforderlichen Maßnahmen in geteilter Verantwortung von in Diagnose und Therapie tätigen Medizinerinnen, Pädagogen und Therapeuten.

25% der Kinder im vorschulischen Alter zeigen Sprachauffälligkeiten und bedürfen der sprachlichen Förderung.

Jedes vierte von diesen Kindern hat Sprachentwicklungsstörungen, die einer therapeutischen Behandlung bedürfen.

Sprachstörungen im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter, Sprachlosigkeit im geriatrischen Bereich: Dortmund muss ein Signal sein, die vielfältigen Förder- und Therapiemaßnahmen aufeinander abzustimmen, denn Sprache ist Grundlage und Voraussetzung für Bildungs- und Lebenschancen.

Fachlich fundierte Erfassung, Diagnose, Förderung und Therapie der Kinder sind aktuelle Herausforderungen. Ob verpflichtende frühe Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung, ob Neuorientierung der sonderpädagogischen Förderung in Kompetenzzentren den neuen Herausforderungen gerecht werden, ob ein inklusives Schulsystem (UN-Konvention) fachgerechte, individuell erforderliche Förderung und Therapie für Kinder und Jugendliche mit Kommunikationsstörungen bringen kann, werden die offenen Diskussionsforen „zur Sprache bringen“. Die fachliche Qualität kann nur gesichert werden, wenn alle beteiligten Disziplinen im Dialog bleiben und gemeinsam forschen sowie in Abstimmung praktische Konzepte gezielter Behandlungen entwickeln.

Wissenschaftler und Praktiker aus dem In- und Ausland werden Signale für fachliche und personelle Kooperation, aber auch für verlässliche, kompetente Hilfe für therapiebedürftige Kinder, Jugendliche und Erwachsene setzen.

Dortmund bedeutet Austausch von Informationen, aber auch Gelegenheit zur freundschaftlichen Begegnung.

Glückauf und auf Wiedersehen in Dortmund.

Hermann Grus, Vorsitzender der Landesgruppe Westfalen-Lippe

Hauptbeitrag

- Phonologische Informationsverarbeitung und Schriftspracherwerb – eine empirische Untersuchung** 170

Hannah Jansen, Anna Kondziolka, Andreas Mayer

Magazin

Originalbeiträge

- Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie – Partner im Dialog der Disziplinen** 182

Gabriele Frontzek

- Perspektiven einer ganzheitlich orientierten Sprachförderung im Anfangsunterricht für Kinder mit Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen** 184

Birgit Lütje-Klose, Andrea Fuchs

- Schule – und dann? Der Übergang in die Berufsausbildung im Fokus der Sprachheilpädagogik** 190

Stephan Sallat, Markus Spreer

- Therapieraum** 194

- Daten und Zitate aus Fach- und Tagespresse** 196

- Medien** 197

- Profile & Interviews** 202

- Rückblicke** 204

- Mitteilungen** 205

Aktuelles

- Aktuelles dbs** 208

- Aktuelles dgs** 212

- Termine** 216

Beilagenhinweis: Diesem Heft liegt eine Beilage des Georg Thieme Verlag KG, Stuttgart bei. Wir bitten um freundliche Beachtung.



www.dgs-ev.de www.dbs-ev.de



Phonologische Informationsverarbeitung und Schriftspracherwerb – eine empirische Untersuchung

Phonological processing and reading acquisition – an empirical study



Hannah Jansen, Köln
Anna Kondziolka, Köln
Andreas Mayer, Köln



Zusammenfassung

Hintergrund

Dass Defizite im Bereich der phonologischen Informationsverarbeitung (phonologische Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit, Arbeitsgedächtnis) eine wesentliche Rolle bei der Ausbildung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten spielen, ist in der Forschung weitgehend anerkannt. Weniger eindeutig wird die Frage nach den Zusammenhängen zwischen einzelnen Funktionen der phonologischen Informationsverarbeitung und unterschiedlichen schriftsprachlichen Teilkompetenzen (z. B. direkte und indirekte Lesestrategie) beantwortet. Während im deutschsprachigen Raum die Diagnose und Förderung der phonologischen Bewusstheit fokussiert wird, kommen zahlreiche internationale Forschungsarbeiten zu dem Ergebnis, dass die Benennungsgeschwindigkeit einen mindestens ebenso großen Einfluss auf den Schriftspracherwerb besitzt.

Fragestellung/Ziele

Welche Funktionen der phonologischen Informationsverarbeitung liefern einen signifikanten Beitrag zur Erklärung von Unterschieden bei Überprüfungen unterschiedlicher Lesestrategien?

Abstract

Background

It is widely acknowledged that deficits in phonological processing play an essential role in the development of dyslexia. Investigations of the relationships of the individual functions of phonological processing (phonological awareness, rapid automatized naming, working memory) to various components of literacy (e.g. decoding and word recognition), however, have led to diverse results. While German-language research focuses on the assessment and improvement of phonological awareness, many international researchers have arrived at the conclusion that rapid automatized naming contributes as much to reading acquisition.

Aims

With respect to native German-speaking children, which specific functions of phonological processing can explain variance in different measures of reading?

Methods

Abilities in the field of phonological processing and reading (indirect and direct strategy) were assessed in a group of reading-dis-

Methodik

Die Fähigkeiten im Bereich der phonologischen Informationsverarbeitung und der Lesefähigkeit (indirekte und direkte Lesestrategie) wurden bei leseschwachen und durchschnittlich lesenden Erstklässlern ermittelt. Mittels Korrelations- und Regressionsanalysen sollten signifikante Zusammenhänge zwischen den Variablen ermittelt werden.

Ergebnisse

Für alle drei überprüften Komponenten der phonologischen Informationsverarbeitung lassen sich signifikante Korrelationen mit beiden Lesestrategien identifizieren. Multiple Regressionsanalysen legen nahe, dass v. a. die phonologische Bewusstheit und die Benennungsgeschwindigkeit spezifische Beiträge zur Varianzaufklärung liefern.

Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse sprechen für eine stärkere Berücksichtigung der Benennungsgeschwindigkeit in diagnostischen Verfahren zur Identifizierung von Risikokindern sowie für eine Fokussierung der mit der Benennungsgeschwindigkeit primär assoziierten direkten Lesestrategie in der Praxis der schulischen Förderung.

Schlüsselwörter

phonologische Informationsverarbeitung, phonologisches Arbeitsgedächtnis, Benennungsgeschwindigkeit, Dekodierfähigkeit, Worterkennung, Lese-Rechtschreibstörung (Dyslexie)

bled children and average readers. Correlations between the variables were evaluated using analyses of correlation and regression.

Results

The analyses reveal statistically significant relationships between all three components of phonological processing examined and reading strategies. Regression analyses suggest that phonological awareness and naming speed primarily explain variance in measures of reading.

Conclusions

The results of this study support an increase in the attention given to naming speed within diagnostic tests aimed at the identification of children at risk of developing dyslexia. Moreover, remedial teaching should focus on automatized word recognition primarily associated with rapid automatized naming.

Keywords

phonological processing, phonological working memory / phonological loop, rapid automatized naming, decoding, word recognition, dyslexia

Dieser Beitrag hat das peer-review-Verfahren durchlaufen.

1 Einleitung

Lese-Rechtschreibstörungen gehören zu den häufigsten Entwicklungsstörungen im Kindes- und Jugendalter. Etwa 4-7% aller Schulkinder in Deutschland haben trotz angemessener Beschulung, durchschnittlicher nonverbaler Fähigkeiten und Leistungen in anderen Schulfächern spezifische Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens (Landerl et al. 2009, Steinhausen 1996).

Diese Entwicklungsstörung lässt sich auf Symptomebene primär durch eine Beeinträchtigung in der Genauigkeit und der Geschwindigkeit der Worterkennung charakterisieren (Serrano & Defior 2008, Velutino et al. 2004). Probleme mit dem Leseverständnis werden üblicherweise weniger als spezifisches Symptom der Lese-Rechtschreibstörung, sondern als Konsequenz der beeinträchtigten Worterkennung oder des eingeschränkten Hörverständnisses interpretiert (Berninger et al. 2003, Hoover & Gough 1990). Während es mit zuneh-

mender Komplexität der Lesetexte v. a. die Verarbeitung semantischer und grammatikalischer Informationen ist, die Unterschiede im Leseverständnis erklären kann, spielt in den ersten Schuljahren primär die Worterkennung eine zentrale Rolle. Belege für einen Einfluss der Worterkennung auf das Leseverständnis liefern auch Trainingsstudien, da eine Intervention, die auf die Worterkennungsgeschwindigkeit abzielt, meist nicht nur zu einer Erhöhung der Lesegeschwindigkeit, sondern auch zu einem besseren Leseverständnis führt (Chard et al. 2002; Martin-Chang & Levy 2005; Tan & Nicholson 1997). Offensichtlich können die in der Folge der Automatisierung der Worterkennung frei werdenden kognitiven Kapazitäten für die sinnentnehmende Verarbeitung des Gelesenen genutzt werden.

Damit stellt die Worterkennung eine notwendige (wenn auch nicht hinreichende) Bedingung für das sinnentnehmende Lesen dar. Aus diesem Grund kann die Entwicklungsdyslexie operationalisiert als eine unabhängig von den nonverbalen Fähigkeiten

auf tretende Beeinträchtigung in der Worterkennungsgenauigkeit (indirekte Lesestrategie) und -geschwindigkeit (direkte automatisierte Worterkennung) definiert werden, die zu Schwierigkeiten im Leseverständnis führt und sich negativ auf die kognitive und sprachliche Entwicklung auswirken kann.

Aufgrund der Bedeutung der Worterkennung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb stellt sich die Frage, welche kognitiven Fähigkeiten der Worterkennung zugrunde liegen, da erst durch eine gezielte Berücksichtigung dieser Variablen in (vor-)schulischen Screening-Verfahren sowohl die Früherkennung von Risikokindern als auch die Prävention der Lese-Rechtschreibstörung effektiver realisiert werden kann. Es herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass ein Defizit in der Verarbeitung phonologischer Informationen dabei von zentraler Bedeutung ist. Weniger klar erscheint die Frage, was unter dem Konstrukt der phonologischen Informationsverarbeitung zu verstehen ist, welche Fähigkeiten ihr zuzuordnen sind und welche Teilfunktionen für die

Entwicklung der Worterkennung ausschlaggebend sind. In Anlehnung an Wagner & Torgesen (1987) wird die phonologische Informationsverarbeitung als Konstrukt verstanden, dem zumindest drei Funktionen zugeordnet werden können: Das phonologische Arbeitsgedächtnis, die phonologische Bewusstheit und die Zugriffsgeschwindigkeit auf phonologische Repräsentationen im Langzeitgedächtnis (vgl. auch Brizzolara et al. 2006, Holopainen et al. 2001).

2 Die Funktionen der phonologischen Informationsverarbeitung

(1) Das *Arbeitsgedächtnis* hat, in Anlehnung an das Modell von Baddeley (1986, 2001, Abb. 1), die Aufgabe, Informationen kurzzeitig zu speichern, weiterzuverarbeiten und miteinander in Beziehung zu setzen (Haselhorn & Grube 2003). Es besteht aus einer Zentralen Exekutive, einem Speichersystem für sprachliche Informationen („phonologische Schleife“) und einem Speichersystem für visuell-räumliche Informationen („visuell-räumlicher Skizzenblock“), sowie dem episodischen Buffer, eine Komponente, die erst in einer der zahlreichen Modifizierungen des Modells integriert wurde. Dieser wird in der folgenden Darstellung ausgeklammert, da es v. a. die phonologische Schleife ist, die in Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb steht. Während die Zentrale Exekutive eine Instanz darstellt, die die Arbeit des Arbeitsgedächtnisses koordiniert und kontrolliert (v. a. wenn mehrere Aufgaben gleichzeitig ausgeführt werden müssen) und für die parallele Speicherung und Verarbeitung von Informationen zuständig ist, sowie Wissensinhalte aus dem Langzeitgedächtnis ins Arbeitsgedächtnis transferieren kann (Schuchardt et al. 2006, 262), sind die „phonologische Schleife“ und der visuell-räumliche Skizzenblock für die modalitätsspezifische Speicherung von Informationen zuständig. Im Zusammenhang mit der Entwicklungsdyslexie spielt ausschließlich die „phonologische Schleife“ eine Rolle, während sich im visuell-räumlichen Skizzenblock keine Auffälligkeiten nachweisen lassen (Kibby et al. 2003; Marx et al. 2001; Schuchardt et al. 2006), sodass dieses System in den folgenden Ausführungen nicht weiter berücksichtigt wird. Aufgabe der „phonologischen Schleife“ ist es, „phonologische Repräsentationen für die Dauer des Verarbeitungsprozesses möglichst vollständig und reihenfolgenrichtig verfügbar zu halten“ (Glück 2000, 98). Sie

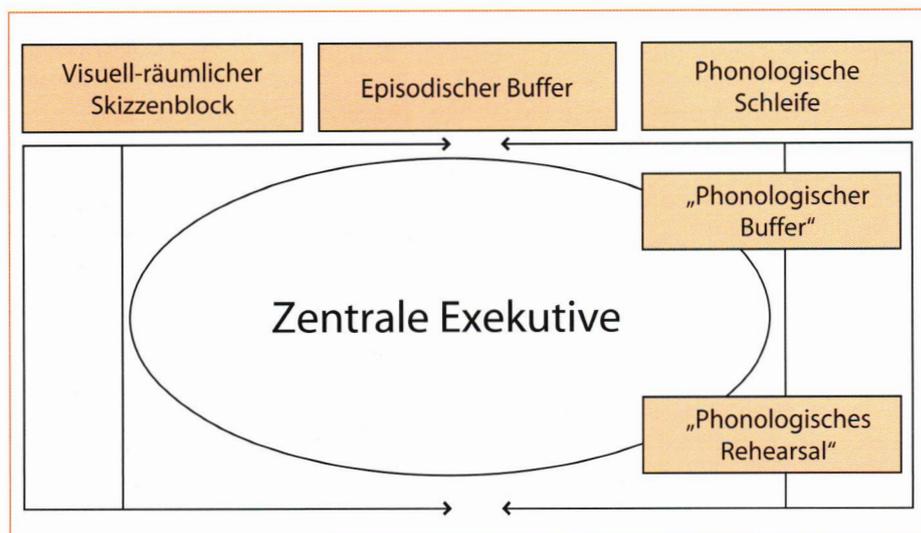


Abbildung 1: Das Modell des Arbeitsgedächtnisses nach Baddeley (1986, 2001)

wird differenziert in einen „phonologischen Buffer“, der in der Lage ist, Informationen über einen Zeitraum von etwa 1,8 Sekunden passiv aufrecht zu erhalten und das „phonologische Rehearsal“, das für die aktive Aufrechterhaltung sprachlicher Informationen mittels subvokaler Wiederholung zuständig ist und dann einsetzt, wenn Informationen über das Zeitfenster des phonologischen Buffers hinaus benötigt werden.

(2) Die *phonologische Bewusstheit*: Ganz allgemein versteht man unter diesem Konstrukt die Fähigkeit, vom semantischen Gehalt der Sprache zu abstrahieren und die Aufmerksamkeit der Klanggestalt der Sprache zuzuwenden. Konkret operationalisiert fasst man mit diesem Begriff die Fähigkeiten, lautsprachliche Einheiten unterschiedlicher Größe (Silben, Reime, Onsets, Laute) zu identifizieren, zu analysieren, zu synthetisieren oder zu manipulieren (weglassen, hinzufügen, umstellen, austauschen). Es handelt sich bei der phonologischen Bewusstheit also um ein Konglomerat ganz unterschiedlicher Fähigkeiten, die sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten entwickeln und in unterschiedlicher Nähe zum Schriftspracherwerb stehen. Während sich eine implizite Bewusstheit für größere sprachliche Einheiten (z.B. Identifikation von Reimen und Silben) üblicherweise bereits im Vorschulalter ausbildet und den späteren Erfolg beim Schriftspracherwerb kaum zuverlässig prognostizieren kann, entwickelt sich eine explizite Bewusstheit auf Phonemebene (z. B. Segmentierung eines Wortes in Einzellaute) meist erst parallel zur systematischen Auseinandersetzung mit der Schriftsprache. Insbesondere die expliziten Fähigkeiten spielen für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb

eine bedeutende Rolle (Schnitzler 2007; Landerl & Wimmer 1994).

(3) *Zugriffsgeschwindigkeit auf phonologische Repräsentationen*: Für diese Funktion der phonologischen Informationsverarbeitung sind in der Literatur unterschiedliche Begriffe gebräuchlich. Der Terminus „*phonologisches Rekodieren beim Zugriff auf das semantische Lexikon*“ (Küspert & Schneider 2002, 11) drückt aus, was unter dieser Funktion ursprünglich verstanden wurde, nämlich die Fähigkeit, schriftlich präsentierte Wörter in eine phonologische Form umzukodieren und diese zu nutzen, um einen Eintrag im mentalen Lexikon zu aktivieren. Dabei werden in Anlehnung an das Modell der zwei Lesewege von Coltheart & Rastle (1994) eine indirekte und eine direkte Möglichkeit angenommen (s. Kapitel 3.1). Heute subsumiert man unter diesem Begriff allgemein den schnellen Zugriff auf phonologische Repräsentationen im Langzeitgedächtnis, was beispielsweise der Begriff „*retrieval of phonological codes from a long-term store*“ (Wagner et al. 1993, 84) ausdrückt. Ein Spezialfall dieser Funktion stellt die mit der Dyslexie in engem Zusammenhang stehende *Benennungsgeschwindigkeit* („*rapid automatized naming*“ = RAN) dar. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, die phonologischen Repräsentationen zu vertrauten, visuell präsentierten Reizen (Buchstaben, Zahlen, Farben, Objekte) möglichst schnell zu aktivieren, einen artikulatorisch-motorischen Plan zu entwerfen und das entsprechende Wort (oder den Laut) schließlich zu artikulieren. Ein Ausschnitt aus einer Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit ist in Abb. 2 dargestellt. Die Kinder haben die Aufgabe, die Farben möglichst schnell zu benennen.

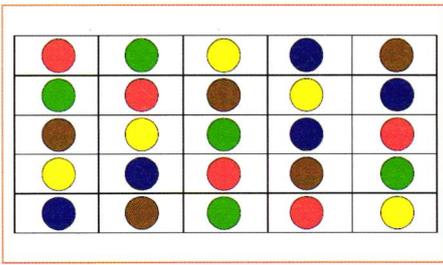


Abbildung 2: Ausschnitt einer Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit für Farben (FAS Farben)

Die Einordnung der Benennungsgeschwindigkeit unter das Dach der phonologischen Informationsverarbeitung wird seit einigen Jahren aus zwei Gründen in Frage gestellt. Aus theoretischen Überlegungen kommen Wolf & Bowers (1999) zu dem Ergebnis, dass die Benennungsgeschwindigkeit eine komplexe Leistung darstellt, die neben dem Zugriff auf phonologische Repräsentationen die fein aufeinander abgestimmte Koordination von Aufmerksamkeit, Gedächtnis sowie sensorischer, lexikalischer und artikulatorischer Prozesse erfordert. Zum anderen konnten in empirischen Untersuchungen nur mäßige Korrelationen zwischen der Benennungsgeschwindigkeit und den anderen Funktionen der phonologischen Informationsverarbeitung ermittelt werden (Manis et al. 2000, Wolf et al. 2002, Mayer 2008). Andere Forschungsergebnisse wiederum konnten zeigen, dass die phonologische Komponente im Konstrukt der Benennungsgeschwindigkeit den Faktor darstellt, der Unterschiede in der Benennungsgeschwindigkeit am besten erklären kann (Faust et al. 2003), sodass eine abschließende Antwort auf die Frage nach der korrekten Zuordnung vom heutigen Standpunkt kaum möglich ist.

3 Forschungsergebnisse zum Zusammenhang zwischen der phonologischen Informationsverarbeitung und Leserechtschreibschwierigkeiten

Im Folgenden werden einige Forschungsergebnisse zum Zusammenhang zwischen der phonologischen Informationsverarbeitung und dem Erwerb der Schriftsprache, insbesondere der Worterkennung, vorgestellt. Um dazu ein möglichst differenziertes Bild präsentieren zu können, ist es notwendig zu wissen, mit Hilfe welcher Strategien die Aussprache zu schriftsprachlich präsentierten Wörtern generiert werden kann.

3.1 Modell der zwei Lesewege (Coltheart & Rastle 1994)

Die indirekte nicht-lexikalische Lesestrategie (Abb. 3)

Leseanfänger wenden in den meisten Fällen die indirekte Lesestrategie des phonologischen Rekodierens an, da der orthographische Wortformspeicher (graphematisches Inputlexikon), in dem schriftsprachlich vertraute Wörter repräsentiert sind, noch kaum gefüllt ist. Bei der Anwendung der indirekten Lesestrategie führt der Weg zur Aussprache des Wortes zunächst am semantischen System vorbei. Weder im orthographischen Wortformspeicher noch im phonologischen Lexikon werden Einträge unmittelbar aktiviert. Die einzelnen Buchstaben werden auf der Grundlage der erlernten Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln in Laute umgewandelt und die umcodierten Buchstaben, die in phonologischer Form im phonologischen Arbeitsgedächtnis zwischengespeichert werden, werden zu einer Lautfolge synthetisiert. Da Laute aufgrund wechselseitiger koartikulatorischer Einflüsse und nicht eindeutiger Korrespondenzen zwischen Buchstaben und Lauten prinzipiell anders klingen als bei isolierter Aussprache, wird von Leseanfängern zunächst eine phonologische Rohform generiert, die mit der tatsächlichen Aussprache nicht identisch sein muss. Da dem Leseanfänger die schriftsprachlich unvertrauten Wörter üblicherweise aber lautsprachlich bekannt sind, kann er durch einen Vergleich mit den Repräsentationen im phonologischen Inputlexikon die tatsächliche Artikulation realisieren, vorausgesetzt, dass es sich um ein einigermaßen regelmäßiges Wort handelt und die generierte Aussprache der echten nicht zu

unähnlich ist (z. B.: <Clown> = [klovn]). So wird die Buchstabenfolge <Ente> zunächst vielleicht als [ɛntə] realisiert. Über auditive Rückkopplungsprozesse kann im mentalen Lexikon der Eintrag mit der größten Übereinstimmung aktiviert und in normaler Aussprache realisiert werden [ɛntə]. Daraus wird auch deutlich, dass Wörter, deren Aussprache stark von den üblichen GPK-R abweichen (Ausnahmewörter), nicht mittels indirekter Lesestrategie verarbeitet werden können. Die Aussprache solcher Wörter kann nur mit Hilfen einer direkten lexikalischen Strategie generiert werden (vgl. Bsp.: Clown).

Die direkte, lexikalische Lesestrategie (Abb. 4) Wird ein Wort wiederholt phonologisch rekodiert, bilden sich sukzessive orthographische Repräsentationen im graphematischen Inputlexikon aus, das so sukzessive gefüllt wird. Die hier repräsentierten Wörter müssen nicht mehr Buchstabe für Buchstabe rekodiert werden, sie können direkt benannt werden. Einige graphische Merkmale reichen aus, dass der Leser das Wort als Bestandteil seines inneren Lexikons identifizieren kann. Aufgrund assoziativer Verknüpfungen zwischen graphematischem Inputlexikon, semantisch-konzeptioneller und phonologischer Ebene des mentalen Lexikons stehen die Bedeutung und die Aussprache des Wortes unmittelbar zur Verfügung. Mit Hilfe der direkten, lexikalischen Strategie können sowohl regelmäßige als auch Ausnahmewörter verarbeitet werden. Pseudowörter, für die per Definition keine Repräsentationen im orthographischen Lexikon zur Verfügung stehen, können mit der direkten lexikalischen Route nicht erlesen werden.

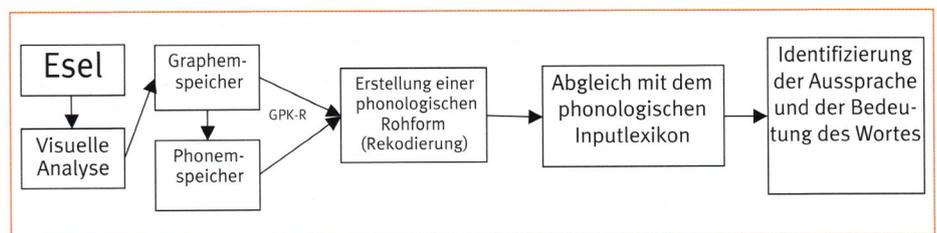


Abbildung 3: Indirekte, nicht-lexikalische Lesestrategie (Coltheart & Rastle 1994)

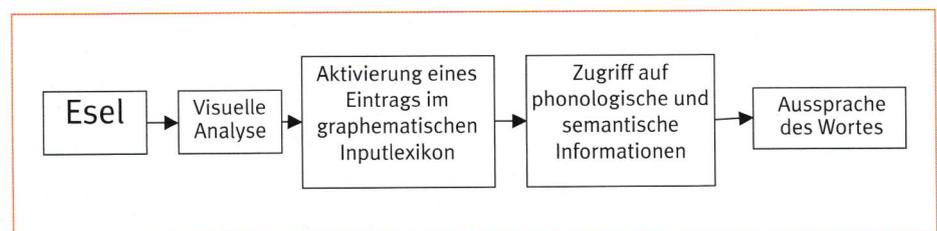


Abbildung 4: Direkte, lexikalische Lesestrategie (Coltheart & Rastle 1994)

Der Ergänzung der indirekten durch die direkte Lesestrategie, die im ungestörten Schriftspracherwerb üblicherweise im Laufe der zweiten Jahrgangsstufe stattfindet, kommt auf dem Weg zum kompetenten Leser eine zentrale Bedeutung zu, da sie das Lesen schneller, automatisierter und müheloser macht, sodass ein Großteil der kognitiven Kapazitäten dem Leseverständnis zur Verfügung gestellt werden kann.

3.2 Charakteristik der Entwicklungsdyslexie im deutschsprachigen Raum

Cross-linguistische Studien konnten zeigen, dass der Erwerb der Schriftsprache in Abhängigkeit von der Transparenz der Orthographie in unterschiedlichen Bahnen verläuft und sich auch die Lese-Rechtschreibstörung unterschiedlich charakterisieren lässt. So stellt der Erwerb der indirekten Lesestrategie Kinder, die eine relativ transparente Orthographie (z. B. Finnisch, Griechisch, Italienisch, Spanisch, Deutsch) erlernen, vor weit weniger Schwierigkeiten als Kinder, die eine weniger eindeutige Schriftsprache (Englisch, Französisch, Dänisch) erlernen. Während deutschsprachige Kinder die indirekte Lesestrategie üblicherweise bereits Ende der ersten Klasse mit einer Genauigkeit von etwa 90 % anwenden können, wird dieser Wert von englischsprachigen Kindern erst Ende der vierten Klasse erreicht (Aro & Wimmer 2003).

Zahlreiche Forschungsergebnisse (Brizzolara et al. 2006; Holopainen et al. 2001; Serrano & Defior 2008; Tressoldi et al. 2006; Wimmer 1993) belegen, dass eine hohe Lesegenauigkeit in Ländern mit transparenten Orthographien auch für leseschwache Kinder charakteristisch ist. Das zentrale Defizit dieser Kinder stellt das Erlernen der direkten Lesestrategie, also der schnellen, automatisierten Worterkennung dar.

„Dyslexia in less consistent orthographies becomes apparent on the basis of problems in reading accuracy, although of course speed problems are also characteristic. In more transparent orthographies, reading accuracy seems to be a less important factor, whereas reading speed appears more determining” (Serrano & Defior 2008, 82).

Sollten nun die Lesegenauigkeit und -geschwindigkeit mit unterschiedlichen sprachlich-kognitiven Funktionen assoziiert sein, dann würde dies die Übertragbarkeit von Forschungsergebnissen aus dem angloamerikanischen Raum auf den deutschen Sprachraum deutlich in Frage stellen.

Aus diesem Grund werden im Folgenden Forschungsergebnisse aus unterschiedlichen Ländern zu Zusammenhängen zwischen der phonologischen Informationsverarbeitung und der Lesefähigkeit referiert.

3.3 Forschungsergebnisse

Phonologisches Arbeitsgedächtnis und Schriftspracherwerb

Dass das phonologische Arbeitsgedächtnis eine Rolle beim Lesen- und Schreibenlernen spielt, erscheint naheliegend, beansprucht Sinn entnehmendes Lesen doch genau dessen zentrale Funktion, die Speicherung und Verarbeitung sprachlicher Informationen (Kapitel 2). So müssen bei der Anwendung der indirekten Lesestrategie Buchstaben *verarbeitet*, und gleichzeitig die bereits rekodierten Buchstaben in phonologischer Form *zwischengespeichert* werden. Mit zunehmender Komplexität der Lesetexte werden bereits gelesene Phrasen, Sätze oder ganze Absätze im Arbeitsgedächtnis *zwischengespeichert*, während andere Strukturen parallel verarbeitet werden, damit der Leser ein Bild des Gesamttextes entwickeln kann. Für die Bedeutung des Arbeitsgedächtnisses beim Schriftspracherwerb sprechen die Untersuchungen von Holopainen et al. (2001) und Kibby et al. (2004), die eine beeinträchtigte Effizienz des phonologischen Buffers bei Kindern mit beeinträchtigter Worterkennung nachweisen konnten. Spezifische Defizite im Leseverständnis bei durchschnittlicher Worterkennung scheinen wiederum eher mit der Zentralen Exekutive assoziiert (Swanson et al. 2006). Einen Einfluss des Arbeitsgedächtnisses auf das Leseverständnis nehmen auch Seigneuric & Ehrlich (2005) aufgrund der Ergebnisse ihrer Längsschnittstudie an. Sie konnten einen kleinen, jedoch signifikanten Beitrag des Arbeitsgedächtnisses zur Erklärung von Unterschieden im Leseverständnis der dritten Klasse identifizieren, auch nachdem das Leseverständnis der zweiten Klasse als Autoregressor berücksichtigt wurde. Da sich Schwierigkeiten

im Leseverständnis aber auch als Resultat eines beeinträchtigten Sprachverständnisses interpretieren lassen (s. Kapitel 1), ist es denkbar, dass Defizite in der Zentralen Exekutive v. a. für ein beeinträchtigtes Sprachverständnis verantwortlich und nur indirekt mit dem Leseverständnis assoziiert sind. So gehen Brizzolara et al. (2006) davon aus, dass ein Defizit in der Zentralen Exekutive eher ein Relikt der sprachlichen Beeinträchtigung darstellt und weniger in direktem Zusammenhang mit den Leseschwierigkeiten steht (147).

Im Gegensatz zu diesen Studien konnten weder bei Savage & Frederickson (2006) bei Überprüfungen des phonologischen Rehearsals und der Zentralen Exekutive noch bei van der Sluis et al. (2005) bei Überprüfungen aller Funktionen des Arbeitsgedächtnisses noch bei Wimmer (1993) bei Überprüfungen der phonologischen Schleife (Zahlenfolgen und Pseudowörter nachsprechen) Unterschiede zwischen durchschnittlich lesenden und leseschwachen Kindern nachgewiesen werden. Schatschneider & Torgesen (2004) kommen auf der Grundlage unterschiedlicher empirischer Arbeiten zu dem Ergebnis, dass sich dyslektische Kinder als Gruppe zwar durch Defizite im Arbeitsgedächtnis charakterisieren lassen, diese Funktion ihre prädiktive Aussagekraft aber verliert, wenn Überprüfungen der phonologischen Bewusstheit in der Analyse berücksichtigt werden.

Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb

Aufgrund der Ergebnisse zahlreicher Interventionsstudien (Lundberg et al. 1988; Torgesen et al. 2001) herrscht heute weitgehend Konsens, dass die phonologische Bewusstheit kausal mit dem Erlernen des Lesens und Schreibens verknüpft ist.

Kinder, die im Vorschulalter oder dem frühen Schulalter eine Förderung der phonologischen Bewusstheit erhielten, erreichen bei Überprüfungen der indirekten Lesestrategie als Gruppe bessere Ergebnisse als nichtgeförderte Kontrollgruppen (vgl. Schatschneider & Torgesen 2004). Im deutschsprachigen Raum war es v. a. die Würzburger Forschungsgruppe um Schneider, die in mehreren Trainingsstudien zeigen konnte, dass sich eine vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit positiv auf den späteren Schriftspracherwerb auswirkt (Schneider et al. 2000). Besonders groß sind

die Effekte auf das Erlernen des phonologischen Rekodierens (Torgesen et al. 2001, Olson et al. 1997). Da diese Fähigkeit eine notwendige Voraussetzung für die Automatisierung der Worterkennung darstellt (ein Sichtwortschatz kann sich nur auf der Basis der wiederholten phonologischen Rekodierung ausbilden), stellt eine phonologisch orientierte Förderung eine unverzichtbare Komponente in der Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten dar. Das Problem, das durch eine Förderung der phonologischen Bewusstheit und des phonologischen Rekodierens bislang nicht zufrieden stellend gelöst werden konnte, sind die persistierenden Probleme mit der Lesegeschwindigkeit. In zahlreichen Studien konnte zwar die Dekodierfähigkeit effektiv gefördert werden, jedoch lagen die Werte für die Lesegeschwindigkeit weiterhin im unterdurchschnittlichen Bereich (Torgesen et al. 2001, Olson et al. 1997). Schatschneider & Torgesen (2004) kommen aufgrund einer Literaturanalyse zu dem Ergebnis „[...] it is possible to significantly ‘close the gap’ in phonemic decoding ability, text reading accuracy and reading comprehension [...], but the fluency gap remains relatively unaffected even by such powerful interventions“ (763).

Benennungsgeschwindigkeit und Schriftspracherwerb

Während die phonologische Bewusstheit offensichtlich primär mit der indirekten Lesestrategie assoziiert ist, scheint die Benennungsgeschwindigkeit in besonders engem Zusammenhang mit der automatisierten Worterkennung zu stehen.

So kamen Bowers et al. (1999) zu dem Ergebnis, dass sich Kinder mit einem „naming-speed-deficit“ durch eine sichere Anwendung der indirekten Lesestrategie, aber eine beeinträchtigte Worterkennungsgeschwindigkeit charakterisieren lassen. Kirby et al. (2003) zeigten, dass die vorschulische Benennungsgeschwindigkeit zwar nicht den Erwerb der indirekten Lesestrategie prognostizieren kann, aber für die Automatisierung des Leseprozesses in den Klassenstufen drei bis fünf eine wichtigere Rolle spielt als die phonologische Bewusstheit. Einen ähnlichen Zusammenhang ermittelte Cornwall (1992) und fasst ihre Forschungsergebnisse folgendermaßen zusammen: „[...] phonological awareness enables the youngster to discover and exploit the alphabetic principle,

thereby becoming able to determine individual words that she or he has not seen before [...]. In the general school population, there is a developmental shift at ages 8 to 10 from a phonologically mediated word recognition process to rapid recognition of words. [...] rapid naming tasks may affect the ease with which youngsters are able to develop automaticity in word recognition“ (537).

Insgesamt sind die Ergebnisse zur Benennungsgeschwindigkeit im angloamerikanischen Raum dennoch nicht eindeutig. Savage & Frederickson (2006) zeigten, dass Unterschiede zwischen leseschwachen und durchschnittlichen Lesern in der phonologischen Bewusstheit deutlicher ausfallen als in der Benennungsgeschwindigkeit. Jedoch muss dieses Ergebnis mit Vorsicht interpretiert werden, da die beiden Gruppen aufgrund ihrer Ergebnisse bei einer *Lesegenauigkeitsüberprüfung* gebildet wurden. Deutlichere Unterschiede in der Benennungsgeschwindigkeit wären eventuell zu erwarten, wenn die Worterkennungsgeschwindigkeit als Kriterium für die Gruppenbildung fungiert hätte. Aber auch Pennington et al. (2001) identifizierten mit der phonologischen Bewusstheit, unabhängig davon, ob die Lesefähigkeiten mittels indirekter oder direkter Lesestrategie überprüft wurde, den Faktor, der am besten zwischen leseschwachen und durchschnittlich lesenden Kindern differenzieren kann, wenn auch die Benennungsgeschwindigkeit spezifische Beiträge zur Varianzaufklärung liefern konnte.

Bedeutung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit in Ländern mit transparenten Orthographien

Verknüpft man die Tatsache, dass in Ländern mit transparenteren Orthographien als der englischen das Kardinalsymptom der Lese-Rechtschreibstörung die beeinträchtigte Automatisierung darstellt, mit der Annahme enger Zusammenhänge zwischen der Benennungsgeschwindigkeit und der automatisierten Worterkennung, ist anzunehmen, dass der Benennungsgeschwindigkeit als Prognoseindikator in diesen Ländern eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zukommt. In der internationalen Forschungsliteratur lassen sich für diese Hypothese einige empirische Belege finden.

So konnten Brizzolaro et al. (2006) für italienische Kinder zeigen, dass nur bei Kindern, deren Leseschwierigkeiten mit Spracherwerbsstörungen assoziiert sind, Defizite in der phonologischen Bewusstheit offensichtlich werden, während lese-

schwache Kinder mit durchschnittlichen lautsprachlichen Kompetenzen Leistungen im unteren durchschnittlichen Bereich erzielten.

Offensichtlich treten zumindest bei einem Teil dyslektischer Kinder Lese-Rechtschreibschwierigkeiten unabhängig von phonologischen Defiziten auf (146).

Unabhängig von der Koexistenz mit lautsprachlichen Beeinträchtigungen konnte bei etwa 70 % der leseschwachen Kinder ein Defizit in der Benennungsgeschwindigkeit festgestellt werden. Für finnische Kinder kamen Holopainen et al. (2001) zu dem Ergebnis, dass die vorschulische phonologische Bewusstheit zwar zwischen Kindern mit „sehr guten“ und „guten“ Leistungen beim Erlernen des phonologischen Rekodierens differenzieren, Schwierigkeiten in diesem Bereich aber nicht zuverlässig prognostizieren kann.

Die Benennungsgeschwindigkeit dagegen stellte den alleinigen Prädiktor für die Automatisierung der Worterkennung in der zweiten Klasse dar.

Für die Bedeutung der Benennungsgeschwindigkeit in transparenten Orthographien sprechen auch die Ergebnisse von Korhonen (1991, 1995) aus Finnland, der zeigen konnte, dass in einer Gruppe mit ausgeprägten Benennungsdefiziten ein hoher Prozentsatz durch Lese-Rechtschreibschwierigkeiten auffiel und sowohl die Schriftspracherwerbsprobleme als auch die Defizite in der Benennungsgeschwindigkeit bis ins Jugendalter persistierten.

Schließlich identifizierte Wimmer (1993) für deutschsprachige Kinder mit der Benennungsgeschwindigkeit die Variable, die am besten zwischen leseschwachen und durchschnittlich lesenden Kindern differenzieren kann und den besten Prädiktor für die Lesegeschwindigkeit darstellt.

Er geht davon aus, dass sich Defizite in der phonologischen Bewusstheit zwar im Eingangsbereich der Grundschulen nachweisen lassen und vermutlich einen Einfluss auf den Erwerb der indirekten Lesestrategie haben,

aber spätestens ab der dritten Klasse eine vernachlässigbar geringe Rolle spielen.

Dafür sprechen auch die Ergebnisse einer Reanalyse der Untersuchung von Mayer (2008) auf der Basis der standardisierten Werte für die Benennungsgeschwindigkeit von Mayer (2009b): Nur bei 6 % leseschwacher Kinder der zweiten Klasse, operationalisiert durch eine Überprüfung der Lesegeschwindigkeit, war ein Defizit in der phonologischen Bewusstheit, aber bei 56,8 % ein „naming-speed-deficit“ nachweisbar. Bei etwa 15 % wurden Defizite in beiden Funktionen („double-deficit“) offensichtlich.

4 Empirische Untersuchung (Jansen & Kondziolka 2009)

4.1 Fragestellung und Zielsetzung

Ziel der vorliegenden Untersuchung (vgl. Jansen & Kondziolka 2009) ist es, die Zusammenhänge zwischen den drei Funktionen der phonologischen Informationsverarbeitung und der Lesefähigkeit zu ermitteln. Korrelations- und Regressionsanalysen bei durchschnittlich lesenden und leseschwachen Kindern sollen Auskunft darüber geben, welche Funktionen in welchem Maße mit den unterschiedlichen Lesestrategien assoziiert sind.

4.2 Forschungshypothesen

Auf der Grundlage der dargestellten Forschungsergebnisse wurden folgende Hypothesen formuliert:

- Ein „naming-speed-deficit“ ist bei leseschwachen Kindern wesentlich häufiger nachzuweisen als ein Defizit in der phonologischen Bewusstheit.
- Es lassen sich v. a. Zusammenhänge zwischen der phonologischen Bewusstheit und der indirekten Lesestrategie sowie der Benennungsgeschwindigkeit und der direkten Lesestrategie nachweisen.

4.3 Methodik

Probanden

Für die Studie wurden Erstklässler einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache und einer Regelgrundschule Ende des Schuljahres 2008 hinsichtlich der phonologischen Informationsverarbeitung und der Lesefähigkeit überprüft.

Insgesamt liegen vollständige Datensätze von 34 Kindern vor. 13 Kinder besuchten

zum Zeitpunkt der Überprüfung die Regelgrundschule, 21 Kinder eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache. Durch die Berücksichtigung sprachlich beeinträchtigter Kinder sollte der Anteil lese-rechtschreibschwacher Kinder erhöht werden, da Spracherwerbsstörungen ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung von Lese-Rechtschreibleistungen darstellen (Kahmi & Catts 2002). Allerdings bedeutet das, dass es sich nicht um eine repräsentative Stichprobe handelt, sodass auch aufgrund der geringen Teilnehmerzahl keine generalisierenden Schlussfolgerungen gezogen werden können.

In Nordrhein-Westfalen besteht an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache die Möglichkeit, vor der ersten Klasse die so genannte „Eingangsklasse“ zu besuchen, in der Entwicklungsrückstände in allen grundlegenden Bereichen, die zur Sprachentwicklung beitragen, aufgeholt und die Kinder auf den Schriftsprachunterricht vorbereitet werden sollen. Da alle Kinder der Stichprobe der Förderschule Sprache die Eingangsklasse besuchten, liegt der Altersdurchschnitt der Kinder der Förderschule mit 8;5 Jahren deutlich über dem der Regelgrundschüler mit 7;5 Jahren. Der Altersdurchschnitt der Gesamtgruppe beträgt 8;0 Jahre.

Diagnostik

Überprüfung der phonologischen Informationsverarbeitung

Zur Überprüfung der Rehearsal-Funktion des phonologischen Arbeitsgedächtnisses wurde der Subtest „Zahlen Nachsprechen“ aus der „Kaufman Assessment Battery for Children“ (K-ABC, Melchers & Preuß 2001) durchgeführt. Die Aufgabe besteht darin, eine sprachlich präsentierte Zahlenreihe in der vorgegebenen Reihenfolge zu wiederholen. Die Länge der Zahlenfolgen nimmt kontinuierlich zu (drei bis acht Zahlen). Ein Defizit im Arbeitsgedächtnis wurde festgelegt, wenn der erzielte Wert mindestens eine Standardabweichung unter dem Mittelwert der jeweiligen Altersstufe liegt.

Zur Überprüfung der phonologischen Bewusstheit wurden die Subtests „Pseudowortsegmentierung“ (Pseudowörter müssen in ihre lautlichen Bestandteile zerlegt werden), „Vokalersetzung“ (der Vokal [a] muss in Wörtern und Pseudowörtern durch den Vokal [i] ersetzt werden) und „Restwortbestimmung“ (ein Laut eines Wortes muss eliminiert und das neu entstandene Wort genannt werden) der „Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen“ (BAKO 1–4; Stock et al. 2003) eingesetzt.

Ein Defizit der phonologischen Bewusstheit wurde diagnostiziert, wenn ein Kind bei

mindestens zwei der drei Subtests unter Prozentrang 25 abschnitt.

Die Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit erfolgte mit Hilfe der unveröffentlichten Experimentalversion des RAN K-4 (Mayer 2009b). Dabei hat das Kind in drei Subtests die Aufgabe, Symbole aus den Kategorien Buchstaben, Zahlen und Farben so schnell wie möglich zu benennen. In jedem Subtest kommen fünf unterschiedliche Symbole zum Einsatz, die jeweils zehnmal wiederholt werden, sodass insgesamt 50 Symbole benannt werden müssen (s. Abb. 2). Ein „naming-speed-deficit“ wurde diagnostiziert, wenn der erzielte Wert bei der Benennung von Zahlen, Buchstaben oder Farben mindestens eine Standardabweichung unter dem ermittelten Mittelwert der jeweiligen Klassenstufe lag.

Überprüfungen der Lesefähigkeit

Die automatisierte Worterkennung (direkte Lesestrategie) wurde mit Hilfe der Würzburger Leise Leseprobe (Küspert & Schneider 1998) erfasst. Es handelt sich um ein Testverfahren zur Erfassung der Lesegeschwindigkeit in Form eines Multiple-Choice-Tests in Speed-Variante, bei dem die Kinder zu einem Wort aus vier Bildalternativen das richtige ankreuzen müssen.

Die indirekte Lesestrategie wurde durch den Subtest „Wortunähnliche Pseudowörter“ aus dem Salzburger Lese-Rechtschreibtest (SLRT, Landerl et al. 1997) ermittelt. Der Subtest besteht aus 24 zwei- und dreisilbigen Pseudowörtern. Zur Auswertung wurden die Rohwerte in Prozentrangbereiche transformiert, die für die statistischen Berechnungen in Rangplätze umgewandelt wurden.

4.4 Darstellung der Ergebnisse

Deskriptive Analyse

Für die statistischen Analysen wurden zunächst die Leistungen der Gesamtstichprobe (n=34) analysiert. Um Aussagen über die spezifischen Zusammenhänge zwischen der phonologischen Informationsverarbeitung und Lesekompetenzen bei dyslektischen Kindern zu erhalten, wurde eine zweite Untersuchungsgruppe mit ausschließlich leseschwachen Kindern (n=20) gebildet. Als leseschwach wurden die Kinder klassifiziert, die in der Würzburger Leise Leseprobe unter Prozentrang 30 und/oder im Subtest „Wortunähnliche Pseudowörter“ des SLRT bei der Auswertung der Lesegeschwindigkeit unter Rangplatz 21 (PR 21-30) lagen. Da bei der Überprüfung der indirekten Lesestrategie alle leseschwachen Kinder

	Pseudowortsegmentierung ^a	Vokalersetzung ^b	Restwortbestimmung ^c	Arbeitsgedächtnis ^d	RAN Buchstaben ^e	RAN Zahlen ^e	RAN Farben ^e	PSW lesen ^f	WLLP ^g
Gesamtstichprobe (n=34)	48,26 (26,98)	44,79 (31,50)	51,71 (26,90)	9,29 (3,04)	1,24 (,39)	1,25 (,31)	,85 (,26)	16,68 (9,76)	39,74 (30,41)
Dyslexie (n=20)	38,05 (26,71)	38,35 (31,00)	47,85 (27,77)	7,80 (2,38)	1,08 (,29)	1,14 (,27)	,79 (,18)	10,60 (8,31)	19,05 (13,13)
Kontrollgruppe (n=14)	62,86 (20,39)	54,00 (30,98)	57,21 (25,59)	11,43 (2,62)	1,47 (,43)	1,40 (,32)	,93 (,34)	25,36 (1,69)	69,22 (22,30)

Standardabweichungen in Klammern;

a. Prozentrang Pseudowortsegmentierung (BAKO); b. Prozentrang Vokalersetzung (BAKO), c. Prozentrang Restwortbestimmung (BAKO); d. Skalenwert Arbeitsgedächtnis (K-ABC); e. Benennungsgeschwindigkeit in Items/Sekunde; f. Pseudowörter lesen (SLRT; Rangplatz); g. Prozentrang Würzburger Leise Leseprobe

Tabelle 1: Deskriptive Statistik (Ergebnisse der Überprüfungen der phonologischen Informationsverarbeitung und der Lesefähigkeit für die Gesamtgruppe, die Gruppe leseschwacher Kinder und die Kontrollgruppe)

auch den kritischen Fehlerwert für die Lesegenauigkeit überschritten hatten, war die indirekte Lesestrategie sowohl hinsichtlich der Genauigkeit als auch der Geschwindigkeit beeinträchtigt.

Die Kontrollgruppe (n=14) umfasst die Kinder mit durchschnittlichen Lesekompetenzen, die weder in der direkten noch in der indirekten Lesestrategie ein Defizit nach unserer Definition aufwiesen.

Das Abschneiden der Gesamtgruppe, der Gruppe leseschwacher Kinder und der Kontrollgruppe bei allen durchgeführten Überprüfungen kann Tabelle 1 entnommen werden.

Betrachtet man die Lesefähigkeiten der Gesamtgruppe, so wird deutlich, dass die Kinder am Ende der ersten Klasse die indirekte Lesestrategie noch nicht sicher anwenden

konnten (PR =17, SD=9,8), während die direkte Worterkennung mit einem mittleren Prozentrang von 40 (SD= 30) im durchschnittlichen Bereich liegt, wenn auch aufgrund der hohen Standardabweichung von großen individuellen Unterschieden auszugehen ist. Dies widerspricht den Annahmen zahlreicher Autoren, dass bei Kindern, die die im Vergleich zur englischen Orthographie transparentere deutsche Schriftsprache erwerben, v. a. die direkte Worterkennung beeinträchtigt ist (z. B. Wimmer 1993).

Von besonderem Interesse ist der Vergleich zwischen der Gruppe „Dyslexie“ und der Kontrollgruppe hinsichtlich der phonologischen Informationsverarbeitung. Eine ANOVA ergab signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen im Subtest „Pseudowortsegmentierung“ (p=.006), dem phonologischen Arbeitsgedächtnis (p=.000)

und der Schnellbenennung für Buchstaben und Zahlen (p=.003 und p=.015), wobei die Leistungen der Kontrollgruppe auch in allen anderen Tests über denen der dyslektischen Kinder lagen. Die Unterschiede zwischen der Gruppe „Dyslexie“ und der Kontrollgruppe sind auch in Bezug auf die Leseleistungen höchst signifikant (indirekte Lesestrategie und direkte Worterkennung: p=.000). Da die Mittelwerte der dyslektischen Kinder bei den Überprüfungen der phonologischen Bewusstheit insgesamt im durchschnittlichen Bereich (zwischen PR 38 und 48) liegen, kann nicht von einem gehäuft auftretenden Defizit in diesem Bereich ausgegangen werden. Dagegen schneidet die Gruppe leseschwacher Kinder bei den Überprüfungen des Arbeitsgedächtnisses und den Überprüfungen der Benennungsgeschwindigkeit für Buchstaben und Zahlen durchschnittlich etwa eine Standardabweichung unter dem Mittelwert ab, während die Leistungen der Kontrollgruppe etwas über dem Mittelwert liegen.

Prävalenz der Defizite in der phonologischen Informationsverarbeitung

Die Verteilung von Defiziten in den einzelnen Funktionen der phonologischen Informationsverarbeitung in der Gruppe „Dyslexie“ und der Kontrollgruppe kann Abbildung 5 entnommen werden.

In der Gruppe leseschwacher Kinder kann nur bei 7 Kindern (35,0%) ein Defizit in der phonologischen Bewusstheit festgestellt werden, während 11 der 20 Kinder (55,0%) ein Defizit in der Benennungsgeschwindigkeit aufweisen. Ein Defizit in der

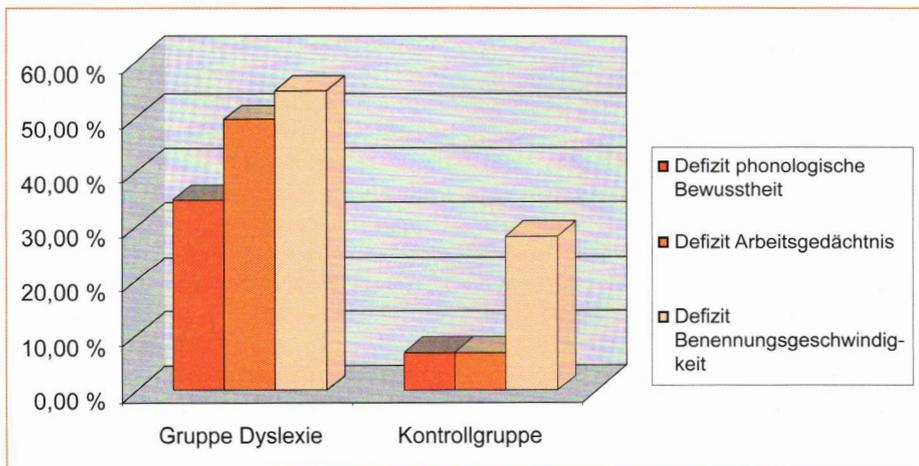


Abbildung 5: Prävalenz von Defiziten in der phonologischen Informationsverarbeitung in der Gruppe dyslektischer Kinder und der Kontrollgruppe

	Pseudowortsegmentierung ^a	Vokalerersetzung ^b	Restwortbestimmung ^c	Arbeitsgedächtnis ^d	RAN Buchstaben ^e	RAN Zahlen ^e	RAN Farben ^e
Direkte Worterkennung ^f	,60**	,20	,20	,59**	,66**	,54**	,26
Indirekte Lesestrategie ^g	,56**	,36*	,30	,59**	,56**	,47**	,27

** Die Korrelation ist auf dem .01 Niveau signifikant
 * Die Korrelation ist auf dem .05 Niveau signifikant
 a. Prozentrang Pseudowortsegmentierung (BAKO); b. Prozentrang Vokalerersetzung (BAKO), c. Prozentrang Restwortbestimmung (BAKO); d. Skalenwert Arbeitsgedächtnis (K-ABC); e. Benennungsgeschwindigkeit in Items/Sekunde; f. Prozentrang Würzburger Leise Leseprobe; g. Pseudowörter lesen (SLRT; Rangplatz)

Tabelle 2: Ergebnisse der Korrelationsanalyse für die Gesamtgruppe (Korrelationskoeffizient nach Spearman)

	Pseudowortsegmentierung ^a	Vokalerersetzung ^b	Restwortbestimmung ^c	Arbeitsgedächtnis ^d	RAN Buchstaben ^e	RAN Zahlen ^e	RAN Farben ^e
Direkte Worterkennung ^f	,45*	-,05	,14	,11	,76**	,71**	,23
Indirekte Lesestrategie ^g	,49*	,26	,49*	,28	,52*	,60**	,26

** Die Korrelation ist auf dem .01 Niveau signifikant
 * Die Korrelation ist auf dem .05 Niveau signifikant
 a. Prozentrang Pseudowortsegmentierung (BAKO); b. Prozentrang Vokalerersetzung (BAKO), c. Prozentrang Restwortbestimmung (BAKO); d. Skalenwert Arbeitsgedächtnis (K-ABC); e. Benennungsgeschwindigkeit in Items/Sekunde; f. Prozentrang Würzburger Leise Leseprobe; g. Pseudowörter lesen (SLRT; Rangplatz)

Tabelle 3: Ergebnisse der Korrelationsanalyse für die Gruppe leseschwacher Kinder (Korrelationskoeffizient nach Spearman)

Kapazität des Arbeitsgedächtnisses ist bei der Hälfte der Kinder festzustellen.

Diese Ergebnisse bestätigen die Hypothese, dass ein „naming-speed-deficit“ bei leseschwachen Kindern häufiger nachzuweisen ist als ein Defizit in der phonologischen Bewusstheit.

Die Kombination von Defiziten in der Benennungsgeschwindigkeit und im phonologischen Arbeitsgedächtnis kommt in der Gruppe „Dyslexie“ mit 30 % (n=6) am häufigsten vor, ein kombiniertes Defizit in der phonologischen Bewusstheit und dem phonologischen Arbeitsgedächtnis findet sich bei 25,0 % (n=5), bei 20,0 % (n=4) der leseschwachen Kinder ist ein „naming-speed-deficit“ mit einem Defizit in der phonologischen Bewusstheit kombiniert.

In der Kontrollgruppe (n=14) ist ein Defizit in der phonologischen Bewusstheit und im Arbeitsgedächtnis nur bei jeweils einem Kind festzustellen. 28 % der Kinder (n=4) dieser Gruppe weisen jedoch ein Defizit in der Benennungsgeschwindigkeit auf. Bei keinem der Kinder der Kontrollgruppe

konnte mehr als ein Defizit in den Funktionen der phonologischen Informationsverarbeitung festgestellt werden.

Korrelationsanalysen

Aufgrund der relativ kleinen Gruppen ist ein Vergleich der Korrelationskoeffizienten wenig aussagekräftig. Deshalb wird lediglich die Signifikanz der Korrelationen zwischen den Komponenten der phonologischen Informationsverarbeitung und den Leseleistungen herausgestellt.

Die ermittelten Korrelationen nach Spearman zwischen allen überprüften Variablen sind für die Gesamtgruppe und die Gruppe „Dyslexie“ in den Tabellen 2 und 3 dargestellt. Da die Korrelationsanalyse für die Kontrollgruppe aufgrund der kleinen Gruppengröße keine signifikanten Ergebnisse lieferte, werden die Ergebnisse hier nicht weiter verfolgt.

Sowohl für die Gesamtgruppe als auch für die Gruppe ausschließlich leseschwacher Kinder lassen sich zahlreiche vergleichbare Korrelationen zwischen der phonologi-

schen Informationsverarbeitung und den beiden Lesestrategien nachweisen. Was die direkte Worterkennung betrifft, konnten in beiden Gruppen höchst signifikante Korrelationen mit der Benennungsgeschwindigkeit für alphanumerische Symbole ermittelt werden. Aus dem Bereich der phonologischen Bewusstheit ist es v. a. der Subtest „Pseudowortsegmentierung“, der in beiden Gruppen mit der direkten Worterkennung assoziiert ist. Ein maßgeblicher Unterschied zwischen den beiden Gruppen lässt sich für das Arbeitsgedächtnis feststellen, das ausschließlich in der Gesamt-, nicht aber in der Gruppe mit leseschwachen Kindern mit der direkten Worterkennung korreliert.

Vergleichbare Korrelationen ergaben sich für die indirekte Lesestrategie. In beiden Gruppen lassen sich statistisch bedeutsame Zusammenhänge zwischen der phonologischen Bewusstheit („Pseudowortsegmentierung“) ermitteln. Aber auch die Benennungsgeschwindigkeit ist in beiden Gruppen mit der indirekten Lesestrategie assoziiert. Das Arbeitsgedächtnis wiederum

steht nur in der Gesamtgruppe, nicht aber in der Gruppe leseschwacher Kinder mit dem phonologischen Rekodieren in Zusammenhang.

Multiple lineare Regressionsanalyse

Bei der multiplen Regression wird der simultane Einfluss von mehreren Regressoren auf ein Kriterium analysiert. Entsprechend wurden alle überprüften Komponenten der phonologischen Informationsverarbeitung (phonologische Bewusstheit [„Pseudowortsegmentierung“, „Vokalersetzung“, „Restwortbestimmung“], phonologisches Arbeitsgedächtnis [Zahlen nachsprechen] und Benennungsgeschwindigkeit [„RAN Buchstaben“, „RAN Zahlen“, „RAN Farben“]) als unabhängige Variablen in die Regressionsanalyse eingeschlossen. In einer ersten Analyse wurde die indirekte Lesestrategie, in einer zweiten die direkte Lesestrategie als abhängige Variable betrachtet, um den Beitrag der unterschiedlichen Funktionen der phonologischen Informationsverarbeitung zur Aufklärung von Unterschieden in den beiden Lesestrategien zu ermitteln.

Mittels einer linearen Regressionsanalyse werden in mehrschrittigen Modellen alle nicht signifikanten Einflussvariablen ausgeschlossen, so dass am Ende nur noch diejenigen übrig bleiben, die einen signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung liefern können. Diese linearen Regressionsanalysen lassen jedoch nur Aussagen über den Gesamtbeitrag der signifikanten Regressoren sowie eine Gewichtung (β -Wert) bezüglich der Bedeutung der einzelnen Komponenten für die Aufklärung von Unterschieden in der abhängigen Variable zu.

Bei der Regressionsanalyse für die *direkte Worterkennung* als abhängige Variable können das Arbeitsgedächtnis, die Benennungsgeschwindigkeit für Buchstaben und die phonologische Bewusstheit (Segmentierungsaufgabe) einen höchst signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung in der Gesamtgruppe liefern. Dabei stellt die Benennungsgeschwindigkeit den wichtigsten Regressor dar ($\beta=.43$), gefolgt vom Arbeitsgedächtnis ($\beta=.34$) und der Pseudowortsegmentierung ($\beta=.28$).

Insgesamt erklären die drei Variablen 61,2% der Unterschiede in der direkten Worterkennung.

In der Gruppe leseschwacher Kinder können die Pseudowortsegmentierung und die Restwortbestimmungsaufgabe des BAKO gemeinsam mit der Benennungsgeschwindigkeit für Zahlen gemeinsam 70,7% der Varianz der *direkten Worterkennung* erklären. Im Gegensatz zur Gesamtgruppe

ist hier die phonologische Bewusstheit von etwa der gleichen Bedeutung wie die Benennungsgeschwindigkeit ($\beta=.64$ bzw. $\beta=.67$).

Hinsichtlich der *indirekten Lesestrategie* sind die Ergebnisse der Regressionsanalysen in beiden Gruppen vergleichbar. Sowohl in der Gesamtgruppe als auch in der Gruppe leseschwacher Kinder liefern nur die Benennungsgeschwindigkeit für Zahlen und die phonologische Bewusstheit („Pseudowortsegmentation“) signifikante *und etwa gleich wichtige Beiträge zur Varianzaufklärung* ($\beta=.58$ vs. $.48$). In der Gesamtgruppe erklären die beiden Variablen zusammen 57,1% der Unterschiede, in der Gruppe leseschwacher Kinder 44%.

Damit muss Hypothese 2 relativiert werden. Obwohl die Benennungsgeschwindigkeit tendenziell stärker mit der direkten Lesestrategie und die phonologische Bewusstheit mit der indirekten Lesestrategie assoziiert zu sein scheint, liefern beide Funktionen für beide Lesestrategien einen signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung.

5 Schlussbetrachtung

Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen die angenommene Forschungshypothese und stimmen überein mit zahlreichen Forschungsarbeiten aus Ländern mit transparenteren Orthographien als der englischen Schriftsprache, die mit der Benennungsgeschwindigkeit eine Variable identifizieren konnten, die für die Prognose schriftsprachlicher Kompetenzen mindestens dieselbe Bedeutung hat wie die phonologische Bewusstheit (Brizzolara et al. 2006; Holopainen et al. 2001; Wimmer 1993). Was die zweite Hypothese angeht, konnte in der Studie insgesamt zwar gezeigt werden, dass die Benennungsgeschwindigkeit tendenziell eine größere Rolle bei der Automatisierung des Leseprozesses spielt, während die phonologische Bewusstheit primär mit der indirekten Lesestrategie assoziiert ist, jedoch scheinen beide Funktionen auch einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die jeweils andere Lesestrategie auszuüben.

Diese Ergebnisse stehen teilweise in Widerspruch zu Forschungsergebnissen, die nahelegen, dass der Einfluss der phonologischen Bewusstheit auf die Automatisierung des Leseprozesses und der Benennungsgeschwindigkeit für das Erlernen der indirekten Lesestrategie vernachlässigbar gering ist (Cornwall 1992; Wolf et al. 2002). Dagegen stimmen die vorliegenden Ergebnisse mit Cronin & Carver (1998) und Spring & Davies (1988) überein, die ebenfalls ähnliche

Assoziationen zwischen den beiden Funktionen der phonologischen Informationsverarbeitung und den beiden Lesestrategien ermittelten.

Aufgrund des hohen Anteils kombinierter Defizite im Bereich der phonologischen Informationsverarbeitung in der Gruppe leseschwacher Kinder sollte durch die parallele Berücksichtigung beider Komponenten eine zuverlässigere Identifizierung von Risikokindern möglich werden als durch isolierte Überprüfungen der phonologischen Bewusstheit. Auch Schatschneider & Torgesen (2004) weisen darauf hin, dass die phonologische Bewusstheit und die Benennungsgeschwindigkeit (neben der Buchstabenkenntnis) die besten Prädiktoren für die Prognose von Defiziten in der Worterkennung darstellen.

Dass aber insbesondere die Benennungsgeschwindigkeit allein kein ausreichender Indikator für die Identifizierung von Risikokindern ist, belegt in der vorliegenden Untersuchung der vergleichsweise hohe Prozentsatz (28%, $n=4$) von Kindern mit einem Defizit in der Benennungsgeschwindigkeit in der Kontrollgruppe.

Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass sich dieser hohe prozentuale Wert eventuell auch durch die geringe Stichprobengröße erklären lässt. Für die Berücksichtigung eines „naming-speed-deficits“ beim Versuch, Risikokinder für die Ausbildung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten zu identifizieren, sprechen die signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen bei den Überprüfungen der Benennungsgeschwindigkeit für Buchstaben und Zahlen. Dass leseschwache Kinder bei Überprüfungen der Benennungsgeschwindigkeit signifikant schlechter abschneiden als durchschnittlich lesende Kinder, konnte im Rahmen eines Forschungsprojekts an der Universität zu Köln anhand einer größeren Stichprobe ($n=227$) repliziert werden (Mayer 2009, unveröffentlichte Daten). Dabei ließen sich auch signifikante Korrelationen zwischen der Benennungsgeschwindigkeit und einer Überprüfung der Lesegeschwindigkeit (Küspert & Schneider 1998) und des Leseverständnisses (Lenhard & Schneider 2006) identifizieren (zwischen $r=.51$ und $r=.73$; alle $p<.001$). Zudem scheint die Benennungsgeschwindigkeit die Variable zu sein, die individuelle Fortschritte in der Folge eines Trainings der Worterken-

nungsgeschwindigkeit („response to intervention“) am besten prognostizieren kann (Scheltinga et al. 2010). Die hohe Prävalenz eines isolierten „naming-speed-deficits“ bei durchschnittlich lesenden Kindern lässt sich hypothetisch durch wirksam werdende Kompensationsstrategien erklären. Stärken in einer der beiden Funktionen der phonologischen Informationsverarbeitung sind evtl. ausreichend, orthographische Repräsentationen ausreichender Qualität auszubilden, während Defizite in der Benennungsgeschwindigkeit und der phonologischen Bewusstheit Automatisierungsprozesse massiv beeinträchtigen können (vgl. Bowers et al. 1999, 43). Dafür spricht, dass die Kombination von Defiziten in den Funktionen der phonologischen Informationsverarbeitung bei lesechwachen Kindern häufig, in der Kontrollgruppe aber kein einziges Mal zu identifizieren war.

Was die Förderung lesechwacher Kinder angeht, belegen die Ergebnisse der Studie die Notwendigkeit einer intensiven Förderung der phonologischen Bewusstheit, da durch die positiven Auswirkungen auf das Erlernen der indirekten Lesestrategie eine notwendige Basis für die Automatisierung des Leseprozesses geschaffen werden kann. Die für die direkte Worterkennung notwendigen orthographischen Repräsentationen können nur durch eine wiederholte phonologische Rekodierung von Wörtern ausgebildet werden. Entsprechende Förderprogramme sind im deutschsprachigen Raum bereits weit verbreitet (z. B. Forster & Martschinke 2001, Küspert & Schneider 2002). Jedoch müssen diese Materialien ergänzt werden durch ähnlich effektives Material, das die Förderung der automatisierten Worterkennung fokussiert (z. B. Mayer 2009a). Dies ist von umso größerer Bedeutung, da die beeinträchtigte automatisierte Worterkennung das Kardinalsymptom der Lese-Rechtschreibschwierigkeit im deutschsprachigen Raum darstellt (s. Kapitel 3.2).

Literatur

Aro, M. & Wimmer, H. (2003): Learning to read: english in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics* 24, 621-635.

Baddeley, A. D. (1986): *Working memory*. New York, Oxford: University Press.

Baddeley, A. D. (2001): Is working memory still working? *American Psychologist* 56, 849-864.

Bowers, P. G., Sunseth, K. & Golden, J. O. (1999): The route between rapid naming and reading progress. *Scientific Studies of Reading* 3, 31-53.

Brizzolara, W., Chilosi, A., Cipriani, A., Gasperini, F., Mazzotti, S., Pecini, C. & Zoccolotti, P. (2006): Do phonologic and rapid automatized naming deficits differentially affect dyslexic children with and without a history of language delay? A study of italian dyslexic children. *Cognitive and Behavioral Neurology* 19, 141-149.

Chard, D. J., Vaughn, S. & Tyler, B. J. (2002): A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 35, 386-406.

Coltheart, M. & Rastle, K. (1994): Serial processing in reading aloud: Evidence for dual-route models of reading. *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance* 20, 1197-1211.

Cornwall, A. (1992): The relationship of phonological awareness, rapid naming and verbal memory to severe reading and spelling disability. *Journal of Learning Disabilities* 25, 532-538.

Cronin, V. & Carver, P. (1998): Phonological sensitivity, rapid naming, and beginning reading. *Applied Psycholinguistics* 19, 447-461.

Faust, M., Dimitrovsky, L. & Shacht, T. (2003): Naming difficulties in children with dyslexia: Application of the tip-of-the-tongue paradigm. *Journal of Learning Disabilities* 36, 203-215.

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. (2000): *Kindliche Wortfindungsstörungen: Ein Bericht des aktuellen Erkenntnisstandes zu Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. Frankfurt: Lang.

Hasselhorn, M. & Grube, D. (2003): Das Arbeitsgedächtnis: Funktionsweise, Entwicklung und Bedeutung für kognitive Leistungsstörungen. *Sprache, Stimme und Gehör* 27, 31-37.

Holopainen, L., Ahonen, T. & Lyytinen, H. (2001): Predicting delay in reading achievement in a highly transparent language. *Journal of Learning Disabilities* 34, 401-413.

Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990): The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2, 127-160.

Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (2002): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Göttingen: Hogrefe.

Jansen, H. & Kondziolka, A. (2009): Zusammenhänge zwischen der phonologischen Informationsverarbeitung und Lese-Rechtschreibleistungen. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität zu Köln.

Kahmi, 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.

Kibby, M. Y., Marks, W., Morgan, S. & Long, C. J. (2004): Specific impairment in developmental reading disabilities: A working memory approach. *Journal of Learning Disabilities* 37, 349-363.

Kirby, J. R., Pfeiffer, S. & Parilla, R. (2003): Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology* 95, 453-464.

Korhonen, T. (1991): Neuropsychological stability and prognosis of subgroups of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 24, 48-56.

Korhonen, T. (1995): The persistence of rapid naming problems in children with reading disabilities: A nine-year follow-up. *Journal of Learning Disabilities* 28, 232-239.

Küspert, P., Schneider, W. (1998): *Würzburger Leise Leseprobe*. Göttingen: Hogrefe.

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.

Landerl, K., Wimmer, H. & Moser, E. (1997): *Der Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT)*. Bern: Huber.

Lenhard, W. & Schneider, W. (2006): *ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.

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.

Martin-Chang, S. L. & Levy, B. A. (2005): Fluency transfer: Differential gains in reading speed and accuracy following isolated word and context training. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal* 18, 343-376.

Mayer, A. (2008): *Phonologische Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit und automatisierte Leseprozesse*. Aachen: Shaker Verlag.

Mayer, A. (2009a): *Blitzschnelle Worterkennung (BliWo)*. Dortmund: Borgmann Media.

Mayer, A. (2009b): *RAN K-4: Überprüfung der Benennungsgeschwindigkeit für Kinder zwischen KITA und vierter Klasse. Unveröffentlichte Experimentalversion*. Universität zu Köln.

Melchers, P. & Preuß, U. (2001): *Kaufman – Assessment Battery for Children (K-ABC) (Deutschsprachige Version)*. Göttingen: Hogrefe.

Olson, R. K., Wise, B., Johnson, M. C. & Ring, J. (1997): Computer-based remedial training in phoneme awareness and phonological decoding: Effects on the posttraining development of word recognition. *Scientific Studies of Reading* 1, 235-253.

Pennington, B. F., Cardoso-Martins, C., Green, P. A. & Lefly, D. L. (2001): Comparing the phonological and double-deficit-hypotheses for developmental dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 14, 705-755.

Savage, R. S. & Frederickson, N. (2006): Beyond Phonology: What else is needed to describe the problems of below-average readers and spellers. *Journal of Learning Disabilities* 39, 399-413.

- Schatschneider, C. & Torgesen, J. K. (2004): Using our current understanding of dyslexia to support early identification and intervention. *Journal of Child Neurology* 19, 759-765.
- Scheltinga, F., van der Leij, A. & Struiksmas, C. (2010): Predictors of response to intervention of word reading fluency in dutch. *Journal of Learning Disabilities* 43, 212-228.
- Schneider, W., Roth, E. & Ennemoser, M. (2000): Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three Kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology* 92, 284-295.
- Schnitzler, C. (2007): *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb*. Stuttgart: Thieme Verlag.
- Schuchardt, K., Kunze, J., Grube, D. & Hasselhorn, M. (2006): Arbeitsgedächtnisdefizite bei Kindern mit schwachen Rechen- und Schriftsprachleistungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 20, 261-268.
- Seigneuric, A. & Ehrlich, M. (2005): Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 18, 617-656.
- Serrano, F. & Defior, S. (2008): Dyslexia speed problems in a transparent orthography. *Annals of Dyslexia* 58, 81-95.
- Spring, C. & Davis, J. M. (1988): Relations of digit naming speed with three components of reading. *Applied Psycholinguistics* 9, 315-334.
- Steinhausen, H. Ch. (1996): *Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Stock, C., Marx, H. & Schneider, W. (2003): BAKO 1-4: Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen. Ein Test zur Erfassung der Phonologischen Bewusstheit vom ersten bis vierten Grundschuljahr. Göttingen: Beltz.
- Swanson, H. L., Howard, C. B. & Saez, L. (2006): Do different components of working memory underlie different subgroups of reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 39, 252-269.
- Tan, A. & Nicholson, T. (1997): Flashcards revisited: Training poor readers to read words faster improves their comprehension of text. *Journal of Educational Psychology* 89, 276-288.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeler, K. K. & Conway, T. (2001): Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities. Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities* 34, 33-58; 78.
- Tressoldi, P. E., Vio, C. & Iozzino, R. (2006): Efficacy of an intervention to improve fluency in children with developmental dyslexia in a regular orthography. *Journal of Learning Disabilities* 40, 203-209.
- Van der Sluis, S., van der Leij, A. & de Jong, P. F. (2005): Working memory in dutch children with reading and arithmetic-related LD. *Journal of Learning Disabilities* 38, 207-221.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon, D. M. (2004): Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45, 2-40.
- Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987): The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin* 101, 192-212.
- 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, 83-103.
- Wimmer, H. (1993): Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics* 14, 1-33.
- Wolf, M. & Bowers, P. G. (1999): The double deficit hypothesis for the developmental dyslexia. *Journal of Educational Psychology* 91, 415-438.
- Wolf, M., Goldberg O'Rourke, A., Gidney, C., Lovett, M. W., Cirino, P. & Morris, R. (2002): The second deficit: An investigation of the independence of phonological and naming-speed deficits in developmental dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 15, 43-72.

Korrespondenzadresse

Dr. Andreas Mayer
Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik in schulischen und außerschulischen Bereichen
Universität zu Köln
Klosterstraße 79b
50931 Köln
amayer2@uni-koeln.de

Hannah Jansen hat im Sommer 2009 ihr Diplomstudium der Sprachheilpädagogik an der Universität zu Köln abgeschlossen. Dort studiert sie derzeit ergänzend Lehramt für Sonderpädagogik mit den Förderschwerpunkten Sprache und Lernen.

Anna Kondziolka studierte Diplom-Sprachheilpädagogik an der Universität zu Köln und ist derzeit an einer Frührehabilitationsklinik und in einer logopädischen Praxis in Köln als Sprachtherapeutin tätig.

Andreas Mayer ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik der Universität zu Köln. Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen die Diagnostik von Sprach- und Sprechstörungen, die spezifische Akzentuierung des Unterrichts im Förderschwerpunkt Sprache und Theorie und Praxis gestörter Schriftspracherwerbsprozesse.

Andreas Mayer

Blitzschnelle Worterkennung (BliWo)

Grundlagen und Praxis

Das Trainingsprogramm „Blitzschnelle Worterkennung“ ermöglicht durch die hochfrequente Konfrontation mit einem exemplarischen Wortschatz in kindgemäßen abwechslungsreichen und motivierenden Spielen und Übungen den kontinuierlichen Ausbau des Sichtwortschatzes. Durch die Fokussierung häufig vorkommender Graphemfolgen wird der Leseprozess auf sublexikalischer Ebene automatisiert. Diese Methode verspricht ein Generalisierungslernen hohen Ausmaßes, da die simultane Verarbeitung der Graphemfolgen die Erkennungsgeschwindigkeit zahlreicher Wörter lenken kann.

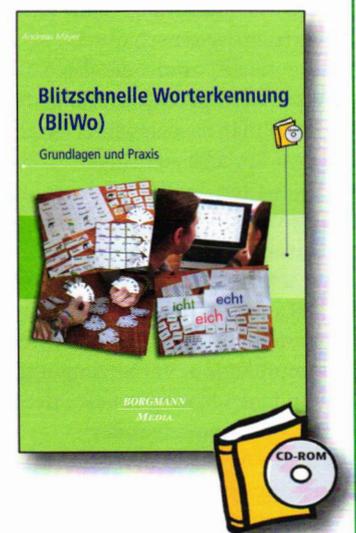
Der Ordner enthält neben einer ausführlichen theoretischen Begründung des Lesetrainings zahlreiche Übungs- und Spielvorschläge, die ohne großen Materialaufwand in der Praxis eingesetzt werden können, sowie 200 Kopiervorlagen, die im allgemeinen Unterricht, in Förderstunden und der Wochenplan- oder Freiarbeit eingesetzt werden können.

• 272 S., Beigabe: Kopiervorlagen zusätzlich auf CD-ROM sowie kleine Übungsprogramme zur Verbesserung der Worterkennungsgeschwindigkeit, Format DIN A4, im Ordner
ISBN 978-3-938187-57-9 Bestell-Nr. 9407, € 40,00

BORGSMANN MEDIA

verlag modernes lernen borgsmann publishing

Schleefstr. 14 • D-44287 Dortmund • Tel. 02 31 - 12 80 08 • FAX 02 31 12 56 40
Ausführliche Buch-Informationen (Leseproben) und Bestellen im Internet: www.verlag-modernes-lernen.de





Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie – Partner im Dialog der Disziplinen

Gabriele Frontzek, Hamm

Sprache und Kommunikation sind in der heutigen Gesellschaft Schlüsselkompetenzen ersten Ranges. Die aktuelle Diskussion um sprachliche Bildung und Sprachförderung hat hohen gesellschaftlichen Stellenwert erlangt. Menschen, deren Gebrauch der Sprache beeinträchtigt ist und die Störungen in der Kommunikation aufweisen, bedürfen in allen Altersstufen professioneller Hilfen und Unterstützung – mit dem Ziel der gleichberechtigten Teilhabe und Partizipation.

Daran sind je nach Lebensalter und Entwicklung zahlreiche unterschiedliche Disziplinen und Professionen beteiligt. Wirksame und bedarfsgerechte Interventionen setzen dabei heute mehr denn je – auch unter dem Kostenaspekt – eine kooperative, interdisziplinäre Ausrichtung und Abstimmung im Sinne einer Partitur der Diagnose-, Förder- und Therapiemaßnahmen voraus.

Eine wirksame „Partitur“ kann nur entstehen im transparenten Wissen voneinander und einer akzeptierenden, wertschätzenden Grundhaltung des Miteinander. Der 29. Bundeskongress der dgs liefert dabei für die interdisziplinäre Zusammenarbeit wesentliche Impulse.

Unter dem Motto: **„Zur Sprache bringen: Disziplinen im Dialog“** setzt sich unsere Veranstaltung zum Ziel, sowohl theoretisch/wissenschaftliche als auch praxisorientierte und gesellschaftspolitische Aspekte der Sprachförderung/-therapie interdisziplinär zu beleuchten und miteinander „zur Sprache zu bringen“. Dabei darf der Kongresstitel durchaus ein wenig doppeldeutig verstanden werden; zielt er doch einerseits und ganz besonders auf alle Aspekte und Methoden, die die Kommunikationsfähigkeit unserer Klientel verbessern können, zum anderen aber auch auf eine verstärkte Kommunikation, Vernetzung und die damit verbundenen Synergieeffekte der beteiligten Disziplinen untereinander.

Systeme und Strukturen und mit ihnen die Ausrichtung von Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie stecken seit geraumer Zeit in tiefgreifenden Wandlungsprozessen. In-

novative Schwerpunkte wie Prävention und interdisziplinär ausgerichtete Diagnostik (Frontzek 1999, 2005) werden erforderlich. Neue Herausforderungen und Rahmenbedingungen schaffen veränderte Vorzeichen für berufliche Handlungsfelder, verlagern unter der Perspektive einer alternden Gesellschaft Schwerpunkte und stellen bislang akzeptierte und erfolgreich arbeitende Förderorte und Einrichtungen, z.B. die Förderschule im Schwerpunkt Sprache (Frontzek 2001) oder Sprachheilkindergärten, im Zuge der Inklusionsdebatte zur Disposition.

Dieser besonderen Problematik soll Rechnung getragen werden mit dem Leitmotiv „Der Zukunft einen Standort geben“, welches die Stadt Dortmund als gewählten Kongressort auszeichnet. Krisenhafter Wandel kann immer auch Voraussetzung für eine Neuorientierung schaffen!

Sprachheilpädagogik bedarf im Rahmen der Gesamtdiskussion einer Neuausrichtung und Anpassung an Strukturen im Wandel. Bevor gut funktionierende Systeme zerschlagen werden und die erworbenen Kompetenzen mittelfristig verloren gehen, muss dafür Sorge getragen werden, dass eine zielgerichtete Transformation auf sicherem Fundament steht und auch in Zukunft stehen wird.

Die Förderschule Sprache arbeitet schon immer mit dem durchgängig berücksichtigten Anspruch auf Rückführung in das allgemeine System. Dabei werden besondere Maßnahmen zur Stabilisierung der Gesamtpersönlichkeit getroffen, die zur Beschleunigung oder Herbeiführung der tatsächlichen Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen erforderlich sind (vgl. UN-Konvention Artikel 5 Abs. 4). Dies geschieht an einem Ort, der die psychische Gesundheit der Kinder und Jugendlichen und somit ihr Wohl (vgl. UN-Konvention Artikel 7 Abs. 2) fest im Blick hält. All dies sind Gelingensfaktoren für Inklusion. Nur durch frühzeitige und qualitativ hochwertige, interdisziplinäre Intervention ist eine solide Entwicklungsbasis für Sprache und

Sprechen gegeben. Nicht nur Lehrerinnen und Lehrer im Förderschwerpunkt Sprache wissen, wie schwierig es ist, sogenannte „Quereinsteiger“, die im allgemeinen System gescheitert sind, wieder aufzubauen und zu integrieren.

Wie können wir nun miteinander und voneinander lernen und profitieren? Kann der diagnosegeleitete sprachheilpädagogische Unterricht (Reber & Schönauer-Schneider 2009) als Kernelement in alle anderen Systeme übertragen und ausgeweitet werden zu einem umfassenden innerschulischen Sprachförderkonzept? Können Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache von Anfang an erfolgreich an einer allgemeinen Schule unterrichtet werden, ohne dass Sekundärsymptome auftreten und diese Kinder scheitern? Wie kann der Systemwandel allen Schülern zu Gute kommen und dazu beitragen, Bildungs- und Berufschancen zu eröffnen?

Inwieweit die Förderschule Sprache im Sekundarbereich I ihren speziellen Auftrag der Berufsvorbereitung und beruflichen Integration erfüllt, wird aktuell durch eine breit angelegte Studie von Spreer & Sallat erforscht. Im Rahmen des Projektes wurde eine Befragung ausgewählter Sprachheilschulen bezüglich des Bildungswegs (Schulart, Abschluss, Berufsbildung, Ausbildungsberuf, aktuellem Beruf) und der Selbsteinschätzung der aktuellen sprachlichen/kommunikativen Fähigkeiten durchgeführt. Dabei wurden über 1500 ehemalige Schüler angeschrieben. Mit den Ergebnissen lässt sich darstellen, ob die Schüler ausreichend auf den Übergang in die Berufsausbildung und das Berufsleben vorbereitet sind. Derartige Arbeiten können dazu beitragen, den Auftrag und die curricularen Erfordernisse der Förderschule Sprache im Licht der Inklusionsdebatte unter der Fragestellung der beruflichen und sozialen Eingliederung zu schärfen.

Erste Konzepte als Antwort auf die aufgeworfenen Fragen gibt es zum jetzigen Zeitpunkt nur bedingt. Wesentliche Impul-

se zur Weiterentwicklung erwarten wir von der multiprofessionellen Zusammenarbeit, vom „Dialog der Disziplinen“. Wesentlich erscheint, dass genügend Zeit eingeräumt werden muss, um neue Konzepte zu entwickeln und zu erproben sowie die Bereitschaft für neue Aufgaben und für ein neues Rollenverständnis der Sonderpädagogik auf der Folie und im Verbund mit der allgemeinen Pädagogik. Die Zusammenarbeit und der inner- und interdisziplinäre fachliche Austausch sind unbedingte Voraussetzungen für ein Gelingen. Kompetenzerhalt und Kompetenzerweiterung sind die tragenden Säulen innerhalb dieses Prozesses.

Öffnung von Strukturen und Mut für Flexibilisierungsprozesse im Rahmen der Eingangsklasse und innerhalb der Schuleingangsphase sind erforderlich, um möglichst kompatible und hoch durchgängige Systeme zu schaffen. Ebenso kann der Einbezug von Erfahrungen aus dem Gemeinsamen Unterricht (GU) von Nutzen sein. Hierfür liegen z.B. mit den Arbeiten von Lütje-Klose (2008) praktikable Ansätze und Konzepte vor. Im Rahmen des Kongresses wird ein nach den Whole Language Prinzipien gestalteter Anfangsunterricht vorgestellt (Fuchs & Lütje-Klose 2010). Dieser betont die Möglichkeiten einer komplexen Bearbeitung von Unterrichtsthemen und erhebt den Anspruch, in Anknüpfung an die jeweiligen Gegenstände vielfältige natürliche Gesprächssituationen zu nutzen, die den Kindern vielfältige Gelegenheiten zur Sprach- und Kommunikationsförderung in einer inklusiven Schule eröffnen.

Für die Sprachheilpädagogik, die immer auch eine Dimension des sprachtherapeutischen Wirkens mit einschließt, bedeutet dies, dass es spezifischer Rahmenbedingungen und entsprechender Ressourcen (personell, fachlich, materiell, räumlich, zeitlich, motivational) bedarf. Von Möglichkeiten der flächenweiten Übertragung in die allgemeine Schule – ohne Gefahr des Versickerns wertvoller Ressourcen bzw. der allgemeinen Nivellierung – sind wir noch weit entfernt.

Der Preis, den die betroffenen Menschen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen beim Auflösen der jetzigen funktionierenden Systeme zahlen, ist zu hoch.

Qualität und Fachlichkeit von Maßnahmen sind die überwiegenden Parameter, die gelingende Inklusion voran bringen; die alleinige Frage nach dem Förderort kann nicht bestimmend sein. Im Rahmen des Kongresses werden zahlreiche Veranstaltungen, Seminare und Foren diese und andere drängende Fragen beleuchten (siehe www.dgs-kongress-dortmund.de). Der in-

haltliche Bogen des 29. Bundeskongresses ist mit einer reichhaltigen Themenpalette zu allen Altersgruppen weit gespannt. Unterschiedliche Disziplinen (Medizin, Psychologie, Musikwissenschaft, Sportwissenschaft, Linguistik) beleuchten die jeweilige Schnittmenge zur Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie.

Eine Leitidee von Veränderung sozialer Realitäten ist nicht selbst wirksam, sondern benötigt Anstrengungen aller Beteiligten. Eine professionelle Zusammenarbeit von Betroffenen, Eltern und Fachkräften aus Wissenschaft und Praxis ist unabdingbar. Dringlichste Aufgabe ist die wissenschaftlich fundierte und interdisziplinär ausgerichtete Aus-, Fort- und Weiterbildung von Fachkräften (Frontzek 2003) sowie Begleitforschung, um unerwünschten Wirkungen gegensteuern zu können.

In einer gelingenden Partitur muss jede Disziplin bereit sein, ihre Aufgabe zum Wohle der Betroffenen zu übernehmen – in diesem Sinne freuen wir uns auf und über einen lebendigen Dialog in Dortmund.

Alle Beiträge des Bundeskongresses werden im September gesammelt als Tagungsband erscheinen. Dieser ist sowohl im Buchhandel unter dem Titel „Disziplinen im Dialog 2010“ (Druck: Wilke Hamm) als auch über die dgs-Landesgruppe Westfalen-Lippe zu beziehen. Für Tagungsteilnehmer ist der Sammelband bereits im Tagungspreis enthalten und wird vor Ort ausgegeben. Als Vorabdruck erscheinen nachfolgend zwei Auswahlbeiträge: Fuchs & Lütje-Klose: Perspektiven einer ganzheitlich orientierten Sprachförderung im Anfangsunterricht für Kinder mit Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (2010) und Sallat & Spreer: Schule – und dann? – Berufliche Perspektiven von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache (2010).

Literatur

- dgs – Landesgruppe WL e.V. (Hrsg.) (1996): Interdisziplinäre Zusammenarbeit: Herausforderung und Chance in der Rehabilitation Sprachbehinderter. Hamm: Wilke.
- Frontzek, G. (2001): Schule für Sprachbehinderte setzt pädagogisch-therapeutische Maßstäbe. In: Frontzek, G. & Westenhoff, B. (Hrsg.): Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen (14-21). Karlsruhe: Loeper.

Frontzek, G. & Schwarzkopf, U. (1999): Entwicklungsorientierte Diagnostik – Grundlage für Beratung, Unterricht und Therapie von (sprach-) behinderten Schülern. In: dgsWL e.V. (Hrsg.): Dialog-Psychosoziale Aspekte der Sprachbehinderung im therapeutischen und schulischen Alltag: Beratung, Unterricht und Therapie (45-51). Hamm: Wilke.

Frontzek, G. (2003): Sprache für alle – eine Tagung für alle? Fort- und Weiterbildung als gemeinsame Schnittstelle verschiedener Professionen. In: Frontzek G. & Höpfner St. (Hrsg.): Sprache für alle! (9-32). Karlsruhe: Loeper.

Frontzek, G. (2005): Förderdiagnostik konkret – Unterrichtssequenzen zur Analyse und Förderung sozial-kommunikativer Verhaltensweisen. In: Frontzek, G. (Hrsg.): Sprache und Entwicklung: Diagnostik als Prozess (62-86). Karlsruhe: Loeper.

Lütje-Klose, B. & Smits, A.M. (2008): Entdeckendes Lernen als Rahmen einer unterrichtsintegrierten Sprach- und Kommunikationsförderung. Zeitschrift für Heilpädagogik 59, 4, 148-154.

Lütje-Klose, B. (2008): Mobile sonderpädagogische Dienste im Bereich Sprache – Rekonstruktionen aus der Perspektive der durchführenden Sprachbehindertenpädagoginnen. Zeitschrift für Heilpädagogik 59, 8, 282-292.

Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2009): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. München: Reinhardt.

Sallat, S. & Spreer, M. (2010): Sprache und Beruf. Berufliche Perspektiven von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache. Online im Internet: [URLhttp://www.sprache-beruf.de](http://www.sprache-beruf.de) (Stand: 15.04.2010)

Korrespondenzadresse

Gabriele Frontzek
Lindenschule Hamm
Förderschule der Stadt Hamm im Förderschwerpunkt
Sprache (Primarbereich)
Feidikstr. 27
59065 Hamm
www.lindenschule.schulnetz.hamm.de

seit 1985 im Schuldienst Förderschwerpunkte Sprache / Lernen (Primar- und Sekundarbereich)
2004 Abschluss Studium der Gesundheitswissenschaften
Universität Bielefeld: Master of Public Health
seit 2008 Schulleiterin einer Förderschule im Förderschwerpunkt Sprache



Perspektiven einer ganzheitlich orientierten Sprachförderung im Anfangsunterricht für Kinder mit Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen

Birgit Lütje-Klose, Bielefeld
Andrea Fuchs, Hannover



Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag analysiert eine Sprachfördersituation im Rahmen des Anfangsunterrichts auf der Basis einer sprachganzheitlichen Perspektive (Bindel 2003). Auf den Ebenen der personalen, sozialen, kognitiven, kommunikativen, sprachlichen und psychomotorischen Kompetenz werden exemplarisch für die Förderung relevante Aspekte herausgehoben und reflektiert. Dabei wird im Besonderen die Bedeutung des eigenaktiven und entdeckenden Lernens der Schülerinnen und Schüler herausgearbeitet.

Kinder, die mit der Diagnose „Spezifische Sprachentwicklungsstörung“ (SSES) eingeschult werden, bringen zu diesem Zeitpunkt i.d.R. bei weitem nicht die Lernvoraussetzungen mit, die die Schule von Schulfängern erwartet. Sie benötigen spezifische Unterstützung zur Weiterentwicklung ihrer kommunikativen Fähigkeiten und ihres sprachlichen Wissen, aber auch der weiteren Dimensionen der emotionalen, sozialen, kognitiven und psychomotorischen Entwicklung.

Aus der Perspektive des sprachganzheitlichen bzw. konnektionistischen Ansatzes (Bindel 2007, Norris & Hoffman 1998, 2002) wird sprachliches Wissen durch die Verknüpfung von Erkenntnissen in den Bereichen kognitive, semiotische, soziale und sensomotorische Entwicklung angeeignet. Der Weg führt über körperliche und reale Erfahrungen, soziale Rollenspiele und die Auseinandersetzung mit symbolischen Darstellungen (z. B. in Bilderbüchern) hin zur primär verbalen Kommunikation.

Im Folgenden werden mögliche Problemlagen und Interventionen für Kinder mit

Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen im Anfangsunterricht exemplarisch veranschaulicht.

Spezifische Sprachentwicklungsstörungen als komplexe Beeinträchtigungen

Unter SSES sind nach Dannenbauer (2001, 48) „massive und anhaltende Defizite in der rezeptiven und/oder expressiven Sprachverwendung“ zu verstehen, „ohne dass sich zu deren Erklärung andere Primärbeeinträchtigungen wie geistige Entwicklungsstörung, Hörschädigung, neurologische Anomalien oder sozio-affektive Auffälligkeiten heranziehen lassen“. Charakteristisch sind bei den betroffenen Kindern ein verspäteter Sprachbeginn und ein verlangsamter Spracherwerb mit möglicher Plateaubildung (Grimm 1999, 102). Das Sprachverständnis ist demnach meistens weiter entwickelt als die Sprachproduktion. Wobei ein Grossteil der Kinder auch hier Problemlagen zeigt, besonders im Bereich von komplexen Anweisungen und

Aufgabenstellungen (Zollinger 1997). Die formalen sprachlichen Merkmale (Phonologie, Syntax und Morphologie) sind häufig stärker betroffen als die Ebenen der Semantik und Pragmatik, die aber ebenfalls eingeschränkt sein können. Neben Auffälligkeiten auf den sprachlichen Strukturebenen zeigen sich vielfach auch Beeinträchtigungen in den kognitiven und emotionalen Grundlagen (Bindel 2007), etwa eine verspätete Entwicklung der Symbolfunktion, eine eingeschränkte Entwicklung einer „theory of mind“ (Tomasello 1996) und Partnerorientierung sowie Schwierigkeiten beim Erwerb einer konventionalisierten Sprecher-Hörer-Rolle. Hinzu kommen spezifische Probleme bei der Rekonstruktion, Repräsentation und Aktivierung sprachlichen Wissens. Dabei ist davon auszugehen, dass die Gruppe der Kinder mit Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen eine sehr heterogene Population darstellt, also sehr unterschiedliche Problemlagen und Erscheinungsformen auftreten können.

Als Risikokinder für eine SSES gelten die so genannten „late talkers“ (ca. 15 % aller

Kinder), die mit zwei Jahren noch keine 50 Wörter sprechen und keine Wortkombinationen zeigen. Etwa die Hälfte der Kinder holt diesen Rückstand im Laufe des Vorschulalters auf („late bloomer“), dennoch gehören Störungen des Spracherwerbs zu den häufigsten Beeinträchtigungen des Kindesalters: Ihre Prävalenz wird mit 6–8 % (Grimm 1995) oder sogar 9% (Leonard 2000) aller Kinder angegeben.

Es besteht eine erhebliche Diskrepanz zwischen dieser Größenordnung und der Zahl von 0,6% aller Schüler, für die laut KMK-Daten (2009) ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Schwerpunkt Sprache festgestellt wird. SSES decken die sprachlichen Beeinträchtigungen eines großen Anteils derjenigen Schülerinnen und Schüler ab, die die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache besuchen (Dürner & Schöler 2000). Sie betreffen darüber hinaus vermutlich auch einen erheblichen Anteil der Schüler in den Förderschwerpunkten Lernen und emotionale und soziale Entwicklung, die unter Umständen nie eine spezifische sprachliche Unterstützung bekommen, sowie vermutlich einen Teil derjenigen mehrsprachigen Schüler/innen, die in der deutschen Regelschule versagen (Begemann 1996, Lütje-Klose 2008).

Der Whole Language Approach im Anfangsunterricht

Der sprachganzheitliche Ansatz wurde von der amerikanischen Speech Language Pathology in den 1990er Jahren adaptiert (Norris & Damico 1990, Norris & Hoffman 1998, 2002; Westby 1990; Shapiro 1992). In Deutschland wurde er z.T. im Rahmen des Spracherfahrungsansatzes (Brügelmann & Brinkmann 1998, 2006) sowie in der Sprach(behinderten)pädagogik rezipiert (Lütje-Klose 1996; Bindel 2003, 2007; Fuchs 2008; Mußmann 2009). Im Modell der Sprachganzheit wird Sprache als Entwicklungsdimension nicht isoliert betrachtet, sondern in allen ihren Modalitäten (Sprechen-Verstehen-Schreiben-Textverstehen) sowie in ihren personalen und sozialen Bezügen gesehen. Sprache wird als ein Handlungsmittel verstanden, durch das Absichten vermittelt werden und Teilhabe an der Kultur ermöglicht wird.

Spracherwerb wird in diesem Sinne als die allmähliche, eigenaktive und konstruktive Aneignung eines kulturellen Werkzeuges in dialogischen Lehr-Lern-

Situationen betrachtet. Neben den sprachlichen haben auch außersprachliche Faktoren wie z. B. gemeinsame Aufmerksamkeit, Interesse am gemeinsamen Thema und auch der kommunikative Habitus des erwachsenen Kommunikationspartners eine hohe Relevanz für den Erfolg dieses Prozesses (Tomasello 1999).

In der deutschen Adaption des sprachganzheitlichen Modells durch Bindel (2003, 2007) werden die verschiedenen sprachlichen Aspekte (linguistische Merkmale und Sprechakte) als interdependent gesehen. Darüber hinaus werden kognitive und soziale Verarbeitungsstrukturen als dependente Zusammenhänge aufgefasst.

- sowie im Grundschulalter bezogen auf phonologische Entwicklungsstörungen und auf die Erzählfähigkeit (Hoffman & Norris 1995). Die genannten Studien zeigten eine relative Überlegenheit von Whole Language Maßnahmen gegenüber rein strukturorientierten Maßnahmen.
- Bedingung für den Erfolg ist die Integration sprachstrukturbezogener Maßnahmen in die Fördersituationen (z. B. Norris & Hoffmans „Phonic Faces“ 2003).

Ein nach Whole Language Prinzipien gestalteter Anfangsunterricht betont die Möglichkeiten einer komplexen Bearbeitung von Unterrichtsthemen und erhebt den Anspruch, in Anknüpfung an die jeweiligen Gegenstände vielfältige natürliche Gesprächssituationen zu schaffen und zu nutzen, die den Kindern Möglichkeiten zur

Kompetenzbereiche				
5	4	3	2	1
Personale Kompetenz	Soziale Kompetenz	Kognitive Kompetenz	Kommunikative Kompetenz	Linguistische Kompetenz
Sprachaspekte				
Selbsta Ausdruck	Partner-Orientierung	Kognition und Sprachverstehen	Sprechakte	Linguistische Merkmale
Affekt Initiative Aktivität Interesse ...	Empathie Kooperation Rollenverhalten Imitation ...	Gedächtnis Fantasie Analysieren Problemlösen ...	Dialog Informieren Erzählen Erklären ...	Prosodie Phonologie Grammatik Lexikon ...
Einstellungen zur Sprache				
Bewusstheit Entscheidung Bewertung	Theorie des Geistes (<i>theory of mind</i>)	Die Entdeckung (<i>thinking for speaking</i>)	Formulierung (<i>dekontextuelle Sprache</i>)	Präsentation und Verstehbarkeit
Schlüsselbegriffe für die Förderung				

Abbildung 1: Funktionales Sprachmodell (Bindel 2003)

Die Effektivität einer sprachganzheitlichen Förderung konnte in amerikanischen Studien für unterschiedliche Zielgruppen und Förderziele belegt werden:

- In Bezug auf entwicklungsproximal gestaltete Sprachlehr-Lern-Situationen bei jüngeren Kindern (Ellis Weismer 1999) und bei „Risikokindern“ (Ward 1999)

Versprachlichung und damit vielfältige Gelegenheiten zur Sprach- und Kommunikationsförderung geben (vgl. Lütje-Klose 1997). Dem Ansatz liegen ein konstruktivistisches Lernverständnis und eine pädagogische Haltung zugrunde, die die Schüler als aktive, konstruktive und kooperative Lerner versteht. Ihre Interessen, ihre Neugier auf

die Welt und ihre Phänomene, ihr Bedürfnis Probleme zu lösen und in ihrer Welt immer handlungsfähiger zu werden, stellen demnach die Grundlage für ihre Erkundungs- und Lerntätigkeit dar.

Unterrichtsformate können dabei eine wesentliche Funktion in der Unterstützung der Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler haben (Lütje-Klose 2004).

Lernen wird dabei nicht als passive Aufnahme von Wissen verstanden, sondern als aktive Konstruktion: Die Lerner setzen sich mit den Gegenständen ihrer Umwelt konstruktiv auseinander, indem sie ausgewählte Aspekte und Ereignisse wahrnehmen, sie mit ihren bisherigen Modellen vergleichen, ihre Deutungen überprüfen und gegebenenfalls verändern, um so ihre eigenen inneren Welten zu konstruieren bzw. umzustrukturieren (vgl. Werning & Lütje-Klose 2006, 64 ff.).

Sprachliche Interventionen für Schulanfänger mit Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen aus sprachganzheitlicher Sicht

Am Beispiel einer Puppenspielsituation mit zwei Schulanfängern, die in einer integrativen Grundschulklasse während des offenen Anfangs mit der Sonderpädagogin zusammen arbeiten, sollen die Ebenen des Modells und die für die Förderung relevanten Aspekte veranschaulicht werden. Die von Bindel (2007) formulierten fünf Ebenen werden im Sinne von Norris & Hoffman (2002) um einen 6. Bereich, den der sensorischen Handlungskompetenz, erweitert.

Kind 1: Jet fläf ihr.
 Lehrerin: Jetzt schlafen wir?
 Kind 2: (Legt Puppen schlafen).
 Kind 1: Det komm immer Regen.
 Kind 2: Es regnet und regnet (rasselt, trommelt)
 Kind 1: Du mach das hier (zeigt auf blaues Tuch, das das Wasser darstellen soll)
 Lehrerin: Ich lasse das Wasser fließen (zieht Tuch über die Spiel-landschaft)

Kind 1: Un ich mach (...) Deräus.
 Lehrerin: Du machst das Regengeräusch.
 Kind 1: Un det komme gante Wada.
 Kind 2: Das Wasser kommt! Weg hier!
 Lehrerin: Das Wasser überflutet alles.

Personale Kompetenz

Die personale Kompetenz umfasst die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts als kompetenter und effektiver Sprecher, die für Kinder mit SSES eine zentrale Bedingung für die Überwindung ihrer sprachlichen Problemlagen darstellt.

Kinder mit SSES haben häufig ein Bild von sich als nicht-kompetente Kommunikationspartner. Das damit verbundene **Problembewusstsein** und **negative Selbstkonzept** kann sich im Laufe der Schulzeit auf alle Lern- und Lebensbereiche ausweiten (Rice nach Grimm 1999).

Durch Gelegenheiten zur positiven Selbsterfahrung in Kommunikationssituationen soll das Selbstkonzept gestärkt werden, dazu sollen unterstützende Strategien wie die Bereitstellung eines eindeutigen Handlungsrahmens, die Visualisierung relevanten Wortmaterials im Klassenraum oder die Verwendung von Fragestrategien durch die Lehrkraft beitragen.

Das Thema „Überschwemmung“ ist aktuell für die Kinder relevant und faszinierend, weil es so viel geregnet hat, dass die umliegenden Wiesen unter Wasser stehen. Es wird von ihnen mit Handpuppen nachgespielt. Kind 1 zeigt in der transkribierten Situation Initiative und Interesse, es handelt aktiv und drückt nonverbal auch seine Gefühle aus. Das ist ihm zu diesem Zeitpunkt fast nur in Einzel- und Kleingruppensituationen möglich, in denen er wie in der Beispielsituation direkt unterstützt wird, hier durch die Lehrerin und auch durch Kind 2, das seine sprachlichen Impulse handelnd aufgreift. Im Unterricht mit der gesamten Klasse dagegen gelingt das Kind 1 zu diesem Zeitpunkt noch selten.

Der Unterricht muss daher Gelegenheiten zu direkter Interaktion an relevanten Themen in dyadischen oder triadischen Situationen bereitstellen, damit für Kind

1 sprachliche Partizipationschancen und damit Sprachlerngelegenheiten entstehen können.

Soziale Kompetenz

Die soziale Kompetenz wird durch die intensive gemeinsame Tätigkeit an für alle Handlungspartner relevanten Themen angesprochen. Sie stellt die Grundlage für die Entwicklung einer Theorie des Geistes vom Partner (Tomasello 1996, Bindel 2007) dar.

Für eine effektive Kommunikation ist die Berücksichtigung seiner Perspektive, seiner Vorinformationen oder Fragen unabdingbar.

Kind 1 ist beim Überschwemmungsspiel in der Lage, sich auf die beiden Interaktionspartnerinnen zu beziehen, indem er ihnen Anweisungen gibt („Du mach das hier“). Seine Spielideen werden von ihnen gespiegelt und seine Äußerungen aufgenommen, sodass er sich sprachlich handelnd einbringen und Spielrollen einnehmen kann. Damit zeigt er erste Möglichkeiten zur Partnerorientierung, die ihm in komplexeren, rollenförmigen Situationen wie dem Unterrichtsalltag in der Klasse, an dem viele andere Personen beteiligt sind, noch nicht möglich sind. Ziel ist der allmähliche Aufbau einer „theory of mind“ (ToM) vom Partner (Tomasello 1996).

Das Aushandeln von unterschiedlichen Meinungen zu einem relevanten Thema unterstützt die Entwicklung einer ToM. Kinder mit Geschwistern entwickeln diese häufig früher als Einzelkinder (Tomasello 1999).

Im Anfangsunterricht wird dem Bedürfnis des Kindes nach sozialer Entlastung durch einen bewussten Umgang mit Elementen von Strukturierung und Offenheit entsprochen: Neben der Gelegenheit zu selbst initiierten Spielen wie dem dargestellten ist der Unterricht durch eine starke Ritualisierung der Interaktionen wie auch des Tagesablaufs gekennzeichnet.

Kognitive Kompetenz

Die kognitive Kompetenz ist für die Sprachverarbeitung wie auch für die Handlungsplanung und deren Versprachlichung eine grundlegende Voraussetzung (thinking for speaking, Tomasello 1996). Die Schüler werden dazu angeregt, geistige Probleme in der Auseinandersetzung mit interessanten Themen selbst zu entdecken und mitzuteilen.

Bedeutsam ist die **Präsentation des Neuen** und Unerwarteten für den Kommunikationspartner. Die eigene Erkenntnis soll kommuniziert und für den Kommunikationspartner angemessen präsentiert werden. Durch **kognitives Modellieren** (Bindel 2007) kann die Förderpädagogin dies unterstützen.

In der Beispielsituation folgen die Lehrerin und Kind 2 den Spielideen von Kind 1, verbalisieren sein Handeln und sorgen im Sinne des „sensemaking“ für die Weiterentwicklung einer Spielhandlung. Das ermöglicht es Kind 1, Fantasie, eigene Ideen und Problemlösungen (z.B. zur Rettung der Tiere mit verschiedenen Fahrzeugen) zu entwickeln. Diese Form der Ko-Konstruktion soll Kind 1 u. a. dabei unterstützen, zu entdecken, dass man eigene Ideen und Vorstellungen entwickeln und dann auch mitteilen kann („thinking for speaking“), um das Spiel zu beeinflussen und kommunikative Absichten zu verwirklichen. Dies ist für ihn noch recht neu und für einen langen Zeitraum immer wieder Thema.

Der Anfangsunterricht muss in diesem Sinne immer wieder Gelegenheiten zur aktiven Mitgestaltung eröffnen und die Initiativen und Themen der Kinder aufgreifen.

Kommunikative Kompetenz/ Sprechakte

Die kommunikative Kompetenz umfasst die Berücksichtigung und sprachliche Gestaltung des Kontexts, den Erwerb einer Sprecher- und Hörerrolle und ihre Umsetzung in verschiedenen Sprechakten. Das gemeinsame Erleben, die kooperative Handlung ist grundlegend dafür, dass der Sprecher sich durch nonverbalen Ausdruck und Sprache am Dialog beteiligen kann.

Eine **Reflexion des eigenen kommunikativen Habitus** (Miosga 2006) der (Sprach-)Förderpädagogin ist eine notwendige Voraussetzung, um als Modell in der verbalen, paraverbalen und nonverbalen Kommunikation für die Schülerinnen und Schüler wirken zu können.

Kind 1 zeigt ein stark kontextbezogenes Sprachhandeln in dieser Spielhandlung, hier wird die Verwirklichung kommunikativer Absichten und die soziale Organisation des Gesprächs durch den Kontextbezug im Spiel und das Eingehen der Lehrerin auf seine sprach-

lichen wie nichtsprachlichen Interaktionen sicher gestellt. Ziel der Intervention ist es, dass Kind 1 nach und nach sprachliche Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Kontexten gewinnt und unterschiedliche Sprechakte beherrscht, z.B. Dialog und Erzählung vom Wochenende oder später die Erklärung eines vorher beobachteten Phänomens, etwa im Sachunterricht. Damit ist eine dekontextuelle Sprachverwendung angesprochen, die zu den wesentlichen Kennzeichen der „Schulsprache“ gehört und für Schulerfolg auf Dauer unabdingbar ist. Dies stellt für Kind 1 zu diesem Zeitpunkt seiner Entwicklung noch eine Überforderung dar. Der Anfangsunterricht muss vielfältige Gelegenheiten zur Verwendung der unterschiedlichen Sprachgenres anbieten.

Sprachliche Kompetenz/ Linguistische Strukturebenen

Die sprachliche Kompetenz umfasst die linguistischen Strukturebenen Phonetik und Phonologie, Morphologie und Syntax sowie Semantik und Lexikon. Die Förderung soll durch die Orientierung der Lehrkraft an der gesamten sprachlichen und nichtsprachlichen Präsentation des Schülers, nicht nur am hörbaren sprachlichen Produkt erfolgen. Bindel spricht in diesem Sinne von kognitivem Modellieren (2007), das über das rein sprachliche Modellieren hinaus auch an den vermuteten inneren Prozessen des Schülers ansetzt und seine beobachteten Initiativen in Bezug auf das Thema aufgreift, erweitert und in der Formulierung unterstützt. Aufgrund des Interesses am Thema und am gemeinsamen Handeln – so der Ausgangspunkt – werden sprachliche Modellierungen der Lehrkraft oder anderer Schüler aufgenommen.

Erst die **sinnvolle Einbindung** der angestrebten sprachlichen Strukturen in einen für das Kind als wertvoll erlebten Handlungs- und Kommunikationszusammenhang macht die Übernahme dieser Strukturen für das Kind interessant und damit notwendig.

Kind 1 zeigt seine – sonst eher ungewöhnliche – emotionale Beteiligung in dieser Spielsequenz durch eine ausgeprägtere Prosodie, sonst ist seine Sprechweise (wie auch sein nonverbaler Ausdruck) oft sehr verhalten. Im Bereich der **Aussprache** sind eine Reihe von Lautvertauschungen, -auslassungen und inkonsistenten Ersetzungen zu beobachten sowie abweichende Lautbildungen der Frika-

tive und Plosive. Diese zeigen sich hier etwa bei der Realisierung von „jetzt“: jet, det. In einer weiteren Sprachfördersituation des Unterrichts arbeitet Kind 1 gemeinsam mit Mitschülern an der phonologischen Diskrimination von /t/ und /d/: die Piraten haben einen Schatz gehoben, die gefundenen Gegenstände im Sack werden danach aufgeteilt, ob sie der Puppe „Tino“ oder dem „Dino“ gehören.

Syntax/Morphologie: Die Verbzweitstellung als ein Meilenstein der Grammatikentwicklung ist von Kind 1 sicher bewältigt. Im Bereich der Morphologie fallen in diesem Ausschnitt vor allem die fehlenden Personalendungen an den Verben und fehlende Kasusmarkierungen auf. Durch die allmähliche Orientierung auf abstraktere sprachliche Kommunikation, z. B. im Rollenspiel oder bei Bilderbuchbetrachtungen und damit die Notwendigkeit einer Perspektiveübernahme (siehe 2.2 und 2.3), wird die Verwendung der Verbflexionen für das Verstehen zwingend notwendig, welche dann von der Pädagogin verstärkt modelliert werden können.

Semantik/Lexikon: Kind 1 hat die Begriffe, die er verwenden möchte, nicht alle zur Verfügung und verwendet passepartout-Wörter wie „das hier“ oder macht eine Pause, um dann einen Allgemeinbegriff zu verwenden („Deräus“, Geräusch). Hier werden Wortfindungsprobleme deutlich. Durch die redundante Präsentation von kontextbezogenen wichtigen Begriffen in den inszenierten Spielhandlungen soll die Vernetzung und Verfügbarkeit der je zentralen Begriffe unterstützt und die Bereitschaft zur Formulierung entwickelt werden.

Psychomotorische Handlungskompetenz

Die psychomotorische Handlungskompetenz stellt eine grundlegende Entwicklungsbedingung für den Spracherwerb dar, denn die Entwicklung des psychomotorischen und sprachlichen Handelns werden als eng aufeinander bezogene Prozesse verstanden.

Komplexe Spiel- und Bewegungssituationen werden in diesem Sinne als Rahmen sprachlich-kommunikativer Interventionen verwendet (vgl. Lütje-Klose 2004). Diese können im Sinne Bruners (1987) auch als **Formate** etabliert werden.

Bei sprachauffälligen Kindern finden sich überproportional häufig auch Wahrnehmungsbeeinträchtigungen und Bewegungsauffälligkeiten, die im Rahmen der

Intervention berücksichtigt werden müssen. Durch die gezielte Bereitstellung von Kommunikationsgelegenheiten, in denen auch handlungsbegleitendes Sprechen über einen gemeinsamen Gegenstand als kommunikativ wirkungsvoll erlebt werden kann, können die kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder durch den gezielten Einsatz der Sprache der Pädagogin erweitert werden und allmählich in abstraktere Kommunikationssituationen überführt werden.

Abschließend kann festgestellt werden, dass aus sprachganzheitlicher Sicht kooperativ gestaltete Handlungssituationen als Ausgangspunkt für sprach- und kommunikationsfördernde Beobachtungen und Interventionen zu sehen sind. Diese sind in einen sprachbewusst gestalteten Anfangsunterricht organisch einzubinden.

Die Berücksichtigung der sprachlichen Problemlagen von Kindern mit SSES gerade im Anfangsunterricht ist daher über die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache hinaus ein Thema für jede Grundschule und eine der zentralen Aufgaben für die Zusammenarbeit von Grundschullehrkräften mit Sprach(behinderten)pädagoginnen im gemeinsamen Unterricht oder im mobilen Dienst, um dem Schulversagen dieser Kinder präventiv entgegenwirken zu können.

Literatur

- Begemann, E. (1996): (Miß-)deutungen der Sprache von Lernbehinderten. In: Eberwein, H. (Hrsg.): *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen* (259-278). Weinheim: Basal.
- Bindel, R. (2007): Kognitives Modellieren als didaktisches Prinzip. In: Kolberg, T. (Hrsg.): *Sprachtherapeutische Förderung im Unterricht* (144-160). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bindel, R. (2003): Förderung der Sprachentwicklung durch dialogisches Bilderbuchlesen. In: *Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft* (Hrsg.): *Frühes lernen – Bildung im Kindergarten* (87-100). Saarbrücken: Universität Saarbrücken.
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (1998): *Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben*. Lengwil: Libelle.
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (2006): *Sprachbeobachtung und Sprachförderung am Schulanfang*. In: *Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln*. Friedrich-Jahresheft 2006.
- Bruner, J. S. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Bruner, J. S. (1997): *Sinn, Kultur und Ich-Identität*. Heidelberg: Auer.
- Dannenbauer, F. M. (2003): Sprachtherapie bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung. In: Grohnfeldt M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie Band 4: Beratung, Therapie, Rehabilitation* (159-177). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dannenbauer, F. M. (2001): Spezifische Sprachentwicklungsstörungen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder* (48-74). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dehn, M. (2006): *Zeit für die Schrift Band I: Lesen lernen und schreiben können*. Berlin: Cornelsen.
- Dürner, J. & Schöler, H. (2000): Die Schülerschaft der Schulen für Sprachbehinderte in Baden-Württemberg. *Ergebnisse einer Elternbefragung*. Die Sprachheilarbeit 45, 5, 200-208.
- Ellis Weismer, S. (2000): Language intervention for children with developmental language delay. In: Bishop, D. & Leonard, L. (Hrsg.): *Speech and language impairments: from theory to practice* (157-176). Hove: Psychological Press.
- Fuchs, A. (2008): Zur Entstehung der Sprache – Diskussion aktueller Konzepte zur spezifischen Sprachentwicklungsstörung und zum Dysgrammatismus. Leibniz Universität Hannover: <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01dh08/587472499.pdf>
- Goodmann, K. S. (1989): Whole language research: foundations and development. *The Elementary School Journal* 90, 2, 207-221.
- Grimm, H. (1999): *Störungen der Sprachentwicklung*. Stuttgart: Hogrefe.
- Grimm, H. (1995): Spezifische Sprachentwicklungsstörung. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie* (943 – 953). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Grimm, H. (1991): Kognition – Grammatik – Interaktion: Entwicklungspsychologische Interpretationen der Entwicklungsdysphasie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Handbuch der Sprachtherapie, Band 4: Störungen der Grammatik* (83-109). Berlin: Spieß.
- Leonard, L. B. (2000): *Children with Specific language impairment*. Cambridge (Massachusetts), London: MIT Press.
- Lütje-Klose, B. (1996): Der amerikanische Whole Language Approach – ein Ansatz zur integrierten Förderung laut- und schriftsprachlicher Fähigkeiten in der Schule. *Die Sprachheilarbeit* 41, 1, 31-41.
- Lütje-Klose, B. (1997): *Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzung durch amerikanische und deutsche Experten*. St. Ingbert: Röhrig Verlag.
- Lütje-Klose, B. (2004): *Szenen psychomotorischer Sprachentwicklungsförderung – analysiert aus sprachganzheitlicher Perspektive*. *Motorik* 1, 31-39.
- Lütje-Klose, B. & Smits, A. M. (2008): *Entdeckendes Lernen als Rahmen einer unterrichtsintegrierten Sprach- und Kommunikationsförderung*. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 59, 4, 148-154.
- Lütje-Klose, B. (2008): *Mobile sonderpädagogische Dienste im Bereich Sprache – Rekonstruktionen aus der Perspektive der durchführenden Sprachbehindertenpädagoginnen*. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 59, 8, 282-292.
- Lütje-Klose, B. (2009): *Prävention von Sprach- und Lernstörungen bei Kindern mit Migrationshintergrund. Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur vorschulischen Sprachförderung*. In: Mecheril, P. & Dirim, I. (Hrsg.): *Migration und Bildung. Wissenschaftliche Kontroversen* (27-55). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B. (2010): *Psychomotorische Sprachförderung*. Erscheint in: Braun, O. & Lüdtke, U. (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung und Partizipation Band 8*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Miosga, C. (2006): *Habitus der Prosodie - Die Bedeutung der Rekonstruktion von personalen Sprechstilen in pädagogischen Handlungsfeldern*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mussmann, J. (2009): *Sprache und Kommunikation in informellen Lern- und Bildungskontexten*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Norris, J. A. & Hoffman, P. R. (2002): *Language development and late talkers: A connectionist perspective*. In: Daniloff, R. G. (Ed.): *Connectionist approaches to clinical problems in speech and language* (1-110). Mahwah: Erlbaum.
- Norris, J. A. & Hoffmann, P. R. (1993): *Whole Language Intervention for School Age Children*. San Diego: Singular.
- Norris, J. A. & Damico, J. S. (1990): *Whole language in theory and practice: Implications for language intervention*. *Language, Speech and Hearing Services in the Schools* 21, 72-84.
- Shapiro, H. R. (1992): *Debatable issues underlying whole language philosophy: A speech language pathologist's perspective*. *Language, Speech and Hearing Services in the Schools* 23, 308-311.
- Siebert, H. (2004): *Sozialkonstruktivismus: Gesellschaft als Konstruktion*. In: *Sowi online*, http://www.sowionlinejournal.de/2004-2/sozialkonstruktivismus_siebert.htm
- Tomasello, M. (1996): *Piagetian and Vygotskian approaches to language acquisition*. *Human Development* 39, 269-276.
- Tomasello, M. (1999): *The cultural origins of human cognition*. Cambridge (Massachusetts), London: Harvard University Press.
- Ward, S. (1999): *An Investigation into the effectiveness of an early intervention method for delayed language development in young children*. *International Journal of Language and Communication Disorders* 34, 3, 243-264.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2007): *Entdeckendes Lernen*. In: Heimlich, U. & Wember, F. (Hrsg.): *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen* (149-162). Stuttgart: Kohlhammer.
- Westby, C. (1990): *The role of the speech language pathologist in whole language*. *Language, Speech and Hearing Services in the Schools* 21, 228-237.

Zollinger, B. (1997): Spracherwerbsstörungen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Korrespondenzadresse

Prof.in Dr. Birgit Lütje-Klose
Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Heterogenität
Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Postfach 10 01 31
33501 Bielefeld
E-Mail: birgit.luetje@uni-bielefeld.de

Birgit Lütje-Klose ist Professorin für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Heterogenität an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen der vorschulischen und schulischen Sprachförderung insbesondere von mehrsprachigen Kindern, der integrativen und sonderpädagogischen Didaktik und Diagnostik sowie der Kooperation von Sonderpädagogen und Grundschullehrkräften.

Dr. Andrea Fuchs
Abt. Sprach-Pädagogik und -Therapie
Leibniz Universität Hannover
Philosophische Fakultät
Institut für Sonderpädagogik
Schloßwender Straße 1
D - 30159 Hannover
Tel. 0511 - 762 17360
andrea.fuchs@ifs.phil.uni-hannover.de

Andrea Fuchs ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie des Institutes für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der vorschulischen Sprachförderung und -therapie, sowie den Themenschwerpunkten Literacy und dialogisches Bilderbuchlesen. Im Bereich der unterstützten Kommunikation beschäftigt sie sich mit veränderter Kommunikation bei Menschen mit Demenz.

Martin Vetter / Susanne Amft / Karoline Sammann / Irene Kranz

G-FIPPS: Grafomotorische Förderung

Ein psychomotorisches Arbeitsbuch

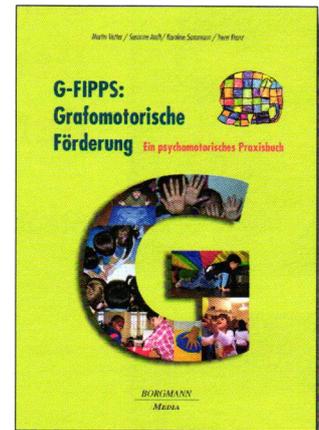
Dieses psychomotorische Praxisbuch zur grafomotorischen Förderung richtet sich an Pädagogen und Therapeuten. Die G-FIPPS-Förderkonzeption zur grafomotorischen Unterstützung von Kindern lässt sich ideal im Kindergarten- und Grundschulbereich einsetzen, ist aber auch in Kindergruppen außerhalb des schulischen Settings durchführbar.

Alle im zweijährigen Forschungsprojekt entstandenen Förderheiten zur grafomotorischen Förderung und alle darin enthaltenen Spiele und Aufgaben wurden im Austausch mit der Praxis entwickelt, erprobt und optimiert und finden sich im Buch wieder. Umfangreiche Hintergrundinformationen ermöglichen ein fundiertes Einarbeiten in die Thematik der psychomotorischen und grafomotorischen Förderung. Den roten Faden bietet eine spannende Rahmengeschichte mit dem bekannten Elefanten Elmar aus den Büchern von David McKee. Durch die Möglichkeit der individuellen Arbeitsweise in der Gruppe haben Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen die Chance, von der Förderung zu profitieren. Somit wird Inklusion ermöglicht.

Die Besonderheit der G-FIPPS-Förderkonzeption ist es, dass es sich nicht um ein auf den Erwerb von grob- und feinmotorischen Fertigkeiten reduziertes Lernprogramm handelt. G-FIPPS erhebt den Anspruch, zur Verbesserung von grafomotorischen Fähigkeiten auch den persönlichen Ausdruck und die sozial-kommunikativen Fähigkeiten des Kindes, im Sinne eines umfassenden psychomotorischen Grafomotorik-Verständnisses, zu fördern. Leseprobe unter: www.verlag-modernes-lernen.de (Bestell-Nummer eingeben, PDF-Dateien herunterladen)

192 S., farbige Abb., Format DIN A4, Klappenbroschur / Alter: 4-8

ISBN 978-3-938187-52-4, Bestell-Nr. 9402, € 22,80



BORGSMANN MEDIA

vml verlag modernes lernen **p** borgmann publishing

Schleefstr. 14 • D-44287 Dortmund

Kostenlose Bestell-Hotline (wir liefern portofrei!): Tel. 0800 77 22 345 • FAX 0800 77 22 344

Ausführliche Buch-Informationen (Leseproben) und Bestellen im Internet:

www.verlag-modernes-lernen.de

Software für die Praxis www.etverlag.de

<p>X Laute unterscheiden</p> <p>Anlaute, Inlaute, Auslaute bestimmen, Buchstaben, Bilder auditiv/visuell ordnen. 59,90 €</p>	<p>X Sprachkompetenz 89,90 €</p> <p>Sprachverständnis auf Wort- und Satzebene, Handlungen erfassen und versprachlichen.</p> <p>föhnen Die Frau föhnt sich die Haare.</p>	<p>X Hören-Sehen-Schreiben</p> <p>Schriftsprachtraining für Kinder u. Erwachsene mit Schwächen im auditiven und/oder visuellen Bereich, erweiterbar. 69,90 €</p> <p>die Schuhe</p>
<p>X Audio 1 fördert die auditive Unterscheidungsfähigkeit auf Geräusch-Laut- und Wortebene, inkl. Richtungshören. 89,90 €</p>	<p>X Elektroblinker</p> <p>Motivierende Leseanlässe für Silben, Wörter und Sätze, fördert Sprachverständnis und Konzentration. 59,90 €</p> <p>Ich schneide eine Banane. Ich schneide einen Apfel. Ich schneide in meinen Finger. Ich schneide eine Salatgurke</p>	<p>X UniWort Professionell</p> <p>Effektives Worttraining, intensives Einprägen, langfristiges Behalten, leicht erweiterbar.</p> <p>der Hund 69,90 €</p>

Magazin

E. T. Verlag Tel/Fax: 05404 - 71858



Schule – und dann? Der Übergang in die Berufsausbildung im Fokus der Sprachheilpädagogik

Stephan Sallat & Markus Spreer, Leipzig



Aktuelle Situation

In der aktuellen bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Diskussion stellt sich der Übergang von der Schule in das Berufsleben als großes Problem dar. Den Bemühungen von Seiten der abgebenden Schulen stehen zum Teil unzufriedene Berufsbildungsträger gegenüber. So nimmt die Anzahl der Schüler, die nach Beendigung der Schule eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme wie Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) benötigen, immer mehr zu. Die Zahl der Eintritte in berufsvorbereitende Maßnahmen hat sich zwischen 1992 und 2007 auf knapp 150.000 Schüler mehr als verdoppelt (BMWF 2010). Dies stellt die beruflichen Bildungsträger vor große Herausforderungen.

Aus schulischer Perspektive stellt sich die Frage, ob es den Schulen noch ausreichend gelingt, die Schüler ihrem Auftrag entsprechend auf das Arbeitsleben vorzubereiten. So hat der Deutsche Industrie- und Handelskammertag im Ergebnis einer aktuellen Umfrage unter mehr als 15.000 Unternehmen erneut mangelnde Ausbildungsreife bei den Schulabgängern konstatiert. Fast drei Viertel der Unternehmen, auf die sich Ausbildungshemmnisse auswirken, beklagen unzureichende schulische Qualifikationen und persönliche Kompetenzen bei den Ausbildungsplatzbewerbern. Dem begegnen die Unternehmen auf unterschiedliche Weise: Sie organisieren Formen von Nachhilfe im

Unternehmen oder nutzen die ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) der Arbeitsagenturen (vgl. DIHK 2010).

Spezifik im Förderbereich Sprache

Der Übergang in die Berufsausbildung bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache erfordert bei allen Beteiligten aufgrund der Bedürfnisse der Schülerschaft eine besondere Beachtung.

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache benötigen eine spezifische Therapie/Förderung, die durch den Besuch einer Sprachheilschule oder über eine integrative/inklusive Beschulung erfolgt. Durch ein optimiertes Lernumfeld sollen sie auf ein selbstbestimmtes Leben vorbereitet werden. Schule hat jedoch nicht nur die Aufgabe, ihre Schüler zu einem erfolgreichen Schulabschluss zu führen, sie soll ebenso eine allgemeine und berufsvorbereitende Bildung vermitteln und Voraussetzungen für eine berufliche Qualifizierung schaffen. Die Auswirkungen von Störungen der Sprache auf schulische und berufliche Erfolge sind seit vielen Jahren bekannt. So sind selbst bei Kindern und Jugendlichen mit überwundenem Förderbedarf im Bereich Sprache weitere Auffälligkeiten im Lernen und im Kommunikationsverhalten zu beobachten (vgl. u.a. Jedik 2004; Schlamp-Diekmann 2007). Demzufolge ist die Frage nach den beruflichen Perspektiven und dem Werdegang dieser Schüler grundlegend für

das professionelle Handeln von Sprachheilpädagogen. Die Sprachheilpädagogik muss den berufsbildenden und beruflichen Weg ihrer Schüler stärker berücksichtigen, da sich aus diesem Blickwinkel heraus möglicherweise notwendige Schlussfolgerungen für das professionelle Handeln im Schulalltag ergeben. Dies betrifft Überlegungen zu notwendigen Umstellungen in Curricula ebenso wie eine stärkere Berücksichtigung von Berufsberatungen und Berufspraktika etc. (vgl. u.a. Bachmann et al. 2001).

Die Bedeutung der Berufswahlvorbereitung wird u.a. auch in den Empfehlungen der KMK in allen Förderschwerpunkten mit dem Titel „Sonderpädagogische Förderung im berufsorientierenden und berufsbildenden Bereich und beim Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt“ hervorgehoben: „Sonderpädagogische Lehrkräfte aus Sonderschulen, Förderzentren oder auch den Beratungsstellen für Sprachbehinderte unterstützen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf beim Übergang in die Berufswelt durch individuelle Beratung und ggf. spezielle Kursangebote“ (Drave 2000, 238). Dabei gilt es, die individuellen Leistungen zu fördern, spezifische Interessen und Neigungen zu unterstützen, Grundlagen für lebenslanges Lernen zu legen und die Ausbildungsfähigkeit der Schüler zu entwickeln (vgl. u.a. SMK 2004, 2009).

Nach dem Sozialgesetzbuch (SGB) III haben Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache Anspruch

auf Förderung der Teilhabe am Arbeitsleben, welche „die Schwierigkeiten beseitigen oder mildern, die auf Grund einer Behinderung die Berufsausbildung oder Berufsausübung erschweren oder unmöglich erscheinen lassen“ (BA 2009, 6). Diesbezügliche Maßnahmen können die Berufsvorbereitung einschließlich einer wegen einer Behinderung erforderlichen Grundausbildung, berufliche Anpassung und Weiterbildung sowie berufliche Ausbildung umfassen (vgl. BA 2010).

Forschungsprojekt „Schule – und dann?“

Der oben dargestellten Bedeutung des Berufseinstieges für professionelles Handeln im Förderbereich Sprache steht eine geringe Beachtung des Themas in der sprachheilpädagogischen Diskussion der letzten Jahre gegenüber. Zudem führen häufig wechselnde Organisationsformen, Zuständigkeiten und Reha-Möglichkeiten im Berufsbildungsbereich sowie unzureichende Kommunikation und Abstimmung zwischen den Beteiligten (Schule, Eltern, Schüler, Ausbildungsträger, Arbeitsagentur, ...) zu einer schwer durchschaubaren Situation. Demzufolge sollte der Übergang von der Schule in die Berufsvor-

bereitung, die Berufsausbildung und das Berufsleben wieder stärker in den Fokus genommen werden.

Der Fachbereich Sprachbehindertenpädagogik der Universität Leipzig initiierte aus diesem Grund unter der Projektleitung der Autoren dieses Artikels eine umfangreiche Studie mit dem Titel: *Schule – und dann? Berufliche Perspektiven von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache*. Diese Studie wird durch die Rheinische Stiftung für Bildung, Wissenschaft und berufliche Integration unterstützt.

In einem ersten Schritt stehen dabei folgende Fragen im Mittelpunkt des Interesses: *Sind die Schüler durch die Schule auf die Ausbildung und das Berufsleben vorbereitet? Haben sie ein realistisches Selbstbild bezüglich ihrer Fähigkeiten und Möglichkeiten? In welchen Berufsfeldern arbeiten ehemalige Schüler von Sprachheilschulen? Welche Fördermöglichkeiten im Bereich Berufsbildung und Berufseinstieg gibt es für Schulabgänger mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache?*

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen werden gegenwärtig drei Schwerpunktthemen bearbeitet:

Schwerpunkt 1: Ausbildungsmöglichkeiten und Hilfsysteme

Von Seiten der Bundesagentur für Arbeit existieren für Jugendliche mit Sprachbehinderungen Hilfsysteme, die eine erfolgreiche Berufsvorbereitung und Berufsausbildung unterstützen und ermöglichen sollen. In den einzelnen Bundesländern sind darüber hinaus zusätzliche Unterstützungsangebote (z. B. Berufseinstiegsbegleiter) installiert. Neben diesen Hilfen für Sprachbehinderte bestehen bundesweit zusätzlich unterschiedliche Angebote für Jugendliche mit sprachlichen Beeinträchtigungen infolge eines Migrationshintergrundes.

In der Abbildung 1 findet sich eine Darstellung der aktuellen Wege zum Beruf für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache. Hierbei gilt es, die kritischen Übergangsphasen von Schule in die Berufsausbildung (Schwelle 1) und vom Berufsabschluss in den Arbeitsmarkt (Schwelle 2) erfolgreich zu bewältigen, um eine möglichst dauerhafte Position auf dem Arbeitsmarkt sicher zu stellen (vgl. Ginnold 2008; Ellger-Rüttgardt & Blumenthal 1997).

Dieser Weg beginnt bereits ab dem 6./7. Schuljahr in der Berufsorientierung mit An-

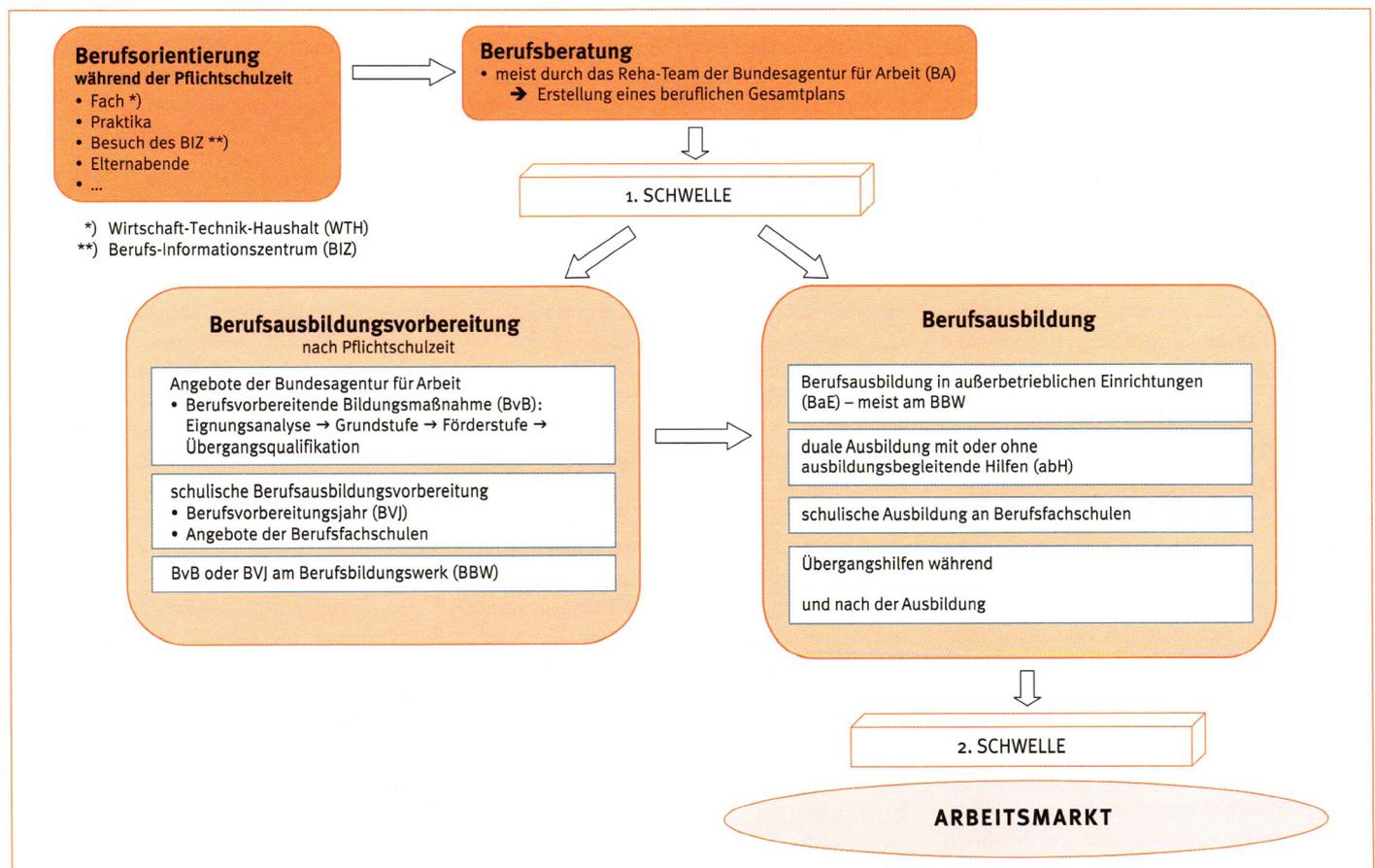


Abbildung 1: Wege zum Beruf für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache

geboten u.a. der Berufsbildungsträger und der Bundesagentur für Arbeit. Im nächsten Schritt, der Berufsberatung, entscheidet die Arbeitsagentur und im Speziellen das dort eingerichtete Reha-Team mit seinen Beratern ggf. unter Hinzuziehung ärztlicher oder psychologischer Fachdienste über Notwendigkeit und Möglichkeiten der beruflichen Eingliederung. Der sich dann anschließende Weg der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung kann sehr vielfältig gestaltet werden (vgl. Abbildung 1). Die möglichst vollständige und dauerhafte Eingliederung in den allgemeinen Arbeitsmarkt folgt dabei dem Grundsatz: So normal wie möglich, so speziell wie nötig (vgl. BA 2010). Demzufolge besteht für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache die Möglichkeit einer dualen Berufsausbildung in einem Betrieb, die ggf. von flankierenden ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH, z. B. Förderunterricht und sozialpädagogische Begleitung) begleitet wird. Die Berufsausbildung kann aber auch in einer außerbetrieblichen, auf bestimmte Förderbedarfe spezialisierten Rehabilitations- und Bildungseinrichtung, z. B. in einem Berufsbildungswerk (BBW), stattfinden. (vgl. BMBF 2010, 40f). Die dabei individuell notwendigen rehabilitativen Maßnahmen im Übergang von Sprachheilschülern in Ausbildung und Beruf müssen auf den jeweiligen Einzelfall abgestimmt werden (vgl. z. B. Jedik 2004).

Da sich die Angebote zwischen den Bundesländern deutlich unterscheiden und es auch für andere Förderschwerpunkte spezielle Unterstützungsangebote gibt, ist es das erklärte Ziel des Projektes, die Bandbreite möglicher Förderformen in Deutschland aufzuzeigen und eventuelle Adaptionsmöglichkeiten für den sprachheilpädagogischen Bereich abzuleiten.

Schwerpunkt 2: Selbst- und Fremdeinschätzung von Kompetenzen

Für Berufsberatung, Berufsorientierung und Berufswahl ist zum einen die Kenntnis über Berufe, Arbeitsfelder und Verdienstmöglichkeiten bedeutsam. Zum anderen ist es notwendig, die eigenen Fähigkeiten, Kompetenzen und Stärken realistisch reflektieren zu können. Häufig zeigt sich bei Schulabgängern diesbezüglich eine unrealistische Einschätzung. Dies ist zum Teil ein altersbedingtes Problem und bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf möglicherweise auch durch den Förderort

und den fehlenden Abgleich zu Schülern ohne Förderbedarf bedingt.

Aus diesem Grund wurde ein Fragebogen zu Fähigkeiten, Kompetenzen, Schulleistungen, Berufswünschen und sprachlichen/kommunikativen Fähigkeiten entwickelt. Dieser berücksichtigt die Schwerpunkte von diagnostischen Verfahren und Fragebögen der Berufsorientierung und Berufsberatung wie BIP (Hossiep & Paschen 2003), IBES (Marcus 2006) und O-AFP (Wiedl & Uhlhorn 2006) sowie der Materialien der Arbeitsagentur. Die Schwerpunkte betreffen die Aspekte *Teamfähigkeit*, *Kontaktfähigkeit*, *Fähigkeit zur sozialen Kommunikation*, *Selbstständigkeit*, *Arbeitsweise* und *Organisationsfähigkeit*.

Mit dem Fragebogen wurden Schüler des BVJ und BvB der Berufsbildungswerke für Hör- und Sprachgeschädigte in Leipzig und Winnenden befragt. Ebenso erfolgte eine identische Befragung der Lehrer am BBW sowie der Lehrer an den von den Schülern zuletzt besuchten allgemeinbildenden Schulen. Somit kann die Selbsteinschätzung der Schüler mit der Einschätzung der Lehrer verglichen werden. Auf diese Weise soll deutlich werden, wie realistisch und an den Bedürfnissen der Berufswelt orientiert das Fähigkeits- und Kompetenzprofil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache ist.

Erste Ergebnisse zeigen, dass sich die Schüler in allen abgefragten Bereichen positiver beurteilen als ihre ehemaligen Lehrer an den Schulen und die aktuellen Lehrer an den Berufsbildungswerken. Am deutlichsten sind diese Unterschiede im Vergleich der Selbstbeurteilungen der Schüler und der Einschätzungen der ehemaligen Lehrer für die Kategorien *Kommunikationsfähigkeit* und *Kontaktfähigkeit*. Doch auch die Vergleiche der Bewertungen der Lehrer untereinander (Schule vs. BBW) zeigen in diesen beiden Bereichen sowie im Bereich der *Reflexion der sprachlichen Beeinträchtigung* Unterschiede auf. Hierbei wird deutlich, dass sich Differenzen vor allem in Bereichen zeigen, an denen im Förderschwerpunkt Sprache gearbeitet wird. Eine abschließende Beurteilung mit Rückschlüssen auf das sprachheilpädagogische Handeln kann jedoch erst zum Ende des Projektes erfolgen.

Schwerpunkt 3: Befragung ehemaliger Schüler der Sprachheilschulen

Ein zentraler Bereich für die Arbeit im Förderschwerpunkt Sprache ist die Frage nach

langfristigen Auswirkungen eines vorübergehenden oder noch bestehenden sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Sprache auf die berufliche Perspektive der betreffenden Schüler. Zu diesem Bereich werden weder von den Kultus- und Bildungsministerien noch von der Bundesagentur für Arbeit Statistiken geführt. Vorhandene, nicht immer repräsentative Daten aus dem Bereich Sprachheilpädagogik sind nur älteren Datums (vgl. u.a. Schneider-Haber 1980; Wulff 1969). Ebenso interessiert die rückblickende Beurteilung des Förderortes Sprachheilschule, der in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion steht.

Um diese Lücke zu füllen, wird gegenwärtig eine Befragung der Einschulungsjahrgänge 1990, 1991 und 1992 ausgewählter Sprachheilschulen in Sachsen und im Rheinland bezüglich Bildungsweg (Schulart, Abschluss, Berufsbildung), Ausbildungsberuf, aktuellem Beruf und der Selbsteinschätzung der aktuellen sprachlichen/kommunikativen Fähigkeiten durchgeführt. Dabei wurden bisher bereits 1066 Fragebögen über die Sprachheilschulen verschickt.

Trotz einer hohen Anzahl unzustellbarer Briefe liegt die Rücklaufquote ausgefüllter Fragebögen bei z. Zt. 10,0%. Die Fragebogenaktion ist aktuell noch nicht beendet. Um die Aussagekraft der Daten weiter zu erhöhen, sind interessierte Schulen aus dem gesamten Bundesgebiet eingeladen, sich noch an der Fragebogenerhebung zu beteiligen.

Ausblick

Im hier beschriebenen Projekt wird versucht, das Problem des Übergangs von der Schule in den Berufsbildungsbereich wieder stärker in den Fokus der sprachheilpädagogischen Diskussion zu rücken. Auch wenn die endgültigen Ergebnisse zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch ausstehen, wurde eine Reihe von Fragen aufgeworfen, deren Beantwortung Auswirkungen auf das professionelle Handeln und das Selbstverständnis von Sprachheilpädagogen haben.

Im Zentrum der Betrachtung steht die Frage, ob Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache ausreichend auf den Übergang in die Berufsausbildung und das Berufsleben vorbereitet sind. Die Ergebnisse können als Grundlage für notwendige inhaltliche Schwerpunkte und Kooperationen an den jeweiligen Förderorten dienen. Zudem können Lehrer, Eltern und Schüler zielgerichteter im Bereich Berufsbildung und Berufsfindung beraten werden.

Dank

Das Projekt wurde gefördert durch die Rheinische Stiftung für Bildung, Wissenschaft und berufliche Integration.

Für die Unterstützung danken wir den Berufsbildungswerken in Leipzig und Winnenden, den beteiligten Sprachheilschulen im Rheinland und in Sachsen und unserer Projektmitarbeiterin Janka Dorn. Nähere Informationen und den aktuellen Stand der Studie finden Sie auch im Internet unter: <http://www.sprache-beruf.de>.

Literatur

- BA – Bundesagentur für Arbeit (2009): Förderung der Teilhabe am Arbeitsleben. Merkblatt 12. Online im Internet: URL: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Merkblatt-Sammlung/MB-12-Foerderung-Teilhabe-Arbeitsleben-AN.pdf> [Aufruf am 28.05.2010].
- BA – Bundesagentur für Arbeit (2010): Berufliche Rehabilitation. Online im Internet: URL: http://www.arbeitsagentur.de/nn_26392/Navigation/zentral/Buerger/Hilfen/Rehabilitation/Rehabilitation-Nav.html [Aufruf am 28.05.2010].
- Bachmann, J., Königstein, B., Jäger, B. & Mosler, J. (2001): Modell zur Verbesserung der Berufsreife von Schülerinnen und Schülern der Hauptstufe. Die Sprachheilarbeit 46, 5, 224-232.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): Berufsbildungsbericht 2010. Online im Internet: URL: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2010.pdf [Aufruf am 28.05.2010].
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2010): Ausbildung 2010: Ergebnisse einer IHK Unternehmensbefragung. Online im Internet: URL: http://www.dihk.de/inhalt/download/ausbildungsumfrage_10.pdf [Aufruf am 28.05.2010].
- Ellger-Rüttgardt, S. & Blumenthal, W. (Hrsg.) (1997): Über die große Schwelle. Junge Menschen mit Behinderungen auf dem Weg von der Schule in Arbeit und Gesellschaft. Ulm: Universitätsverlag Ulm.
- Ginnold, A. (2008): Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hossiep, R. & Paschen, M. (2003): BIP: das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung. Göttingen: Hogrefe.
- Jedik, L. (2004): Fragen der Diagnostik und spezifischen Förderung bei der Berufsbildung sprachgestörter Jugendlicher. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 5: Bildung, Erziehung und Unterricht. (366-374). Stuttgart: Kohlhammer.
- Marcus, B. (2006): IBES: Inventar berufsbezogener Einstellungen und Selbsteinschätzungen. Göttingen: Hogrefe.
- Schlamp-Diekmann, F. (2007): Spezifische Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter. Berlin: Spiess.
- Schneider-Haber, H. (1980): Die Überleitung Sprachbehinderter in den Beruf. In: Knura, G./Neumann, B. (1980): Handbuch der Sonderpädagogik. Band 7. Pädagogik der Sprachbehinderten. (464-483). Berlin: Marhold.
- SGB – Sozialgesetzbuch. Drittes Buch (III). Arbeitsförderung. München: März 1997.
- SMK – Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004/2009): Lehrplan Mittelschule Deutsch. Dresden: SMK.
- Wiedl, K.H. & Uhlhorn, S. (2006): O-AFP: Osnabrücker Arbeitsfähigkeitenprofil. Göttingen: Hogrefe.
- Wulff, J. (1969): Berufsberatung bei Sprachgestörten. In: Hesse, G. & Wegener, H. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik. Berlin: Marhold.

Korrespondenzadresse

Dr. phil. Stephan Sallat
Salomonstraße 27
04103 Leipzig
info@stephan-sallat.de
www.stephan-sallat.de

Dr. phil. Stephan Sallat ist Sprachheilpädagoge und promovierte 2007 in Gießen. Zurzeit arbeitet er als Lehrer an der Sächsischen Landesschule für Hörgeschädigte, Förderzentrum Samuel Heinicke in Leipzig. Seine gegenwärtigen Forschungsschwerpunkte neben dem hier vorgestellten Projekt sind: Spezifische Sprachentwicklungsstörungen; Prosodieverarbeitung; Zusammenhänge zwischen Musik und Sprache; Musikverarbeitung und Musiktherapie bei Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen.

Markus Spreer
Universität Leipzig
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Institut für Förderpädagogik
Sprachbehindertenpädagogik
Marschnerstr. 29-31
04109 Leipzig
m.spreer@rz.uni-leipzig.de

Markus Spreer ist Sprachheilpädagoge und seit 2007 als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Sprachbehindertenpädagogik der Universität Leipzig tätig. Seine gegenwärtigen Forschungsprojekte neben dem hier vorgestellten Projekt sind: Prosodische Fähigkeiten Spezifisch sprachentwicklungsgestörter Kinder; Wortschatz- und Sprachverständnisleistungen von Schülern im Förderschwerpunkt „Körperliche und motorische Entwicklung“.

Therapieraum

Sprache „ertanzen“ – Welt erobern

Birgit Jackel, Biebergemünd

Sprachliche Inhalte verknüpft mit Handlungsmotivation

Für nachhaltiges Lernen der Kinder erscheint es wichtig, den Blick über den eigenen Fachbereich hinaus auf Forschungsergebnisse aus Bezugswissenschaften zu richten. Ich schlage vor, mit kritischem Blick auf die Bereiche Sprache + Motorik + Musik zu schauen, um mögliche Mitfördermöglichkeiten der drei Funktionsbereiche in didaktischen Settings zu nutzen. Bezüglich hirneurophysiologischer Zusammenhänge wird auf entsprechende Literatur verwiesen.

Ohne notwendige qualifizierte sprachheilpädagogische Förderung/Therapie zu tangieren, werden im Folgenden Spiele vorgestellt, die sprachliche Inhalte mit Handlungsmotivation und positiven Nonsens-Effekten verknüpfen. Vielleicht können sie (wie in allgemeiner Sprachförderung und psychomotorisch-ganzheitlichem Arbeiten) auch als Denkanstöße auf sprachheilpädagogische Arbeit übertragbar sein?

Dabei sollte uns stets bewusst sein, dass motorische und musikalische Gestaltungselemente nicht eins zu eins identisch sind mit den für Sprache relevanten Parametern. Bewegung und Musik können allenfalls sprachunterstützend wirken. Aber: Um Melodien heraus zu hören, muss man andere musikalische Parameter nicht erfassen. Und Rhythmen mit regelmäßigem Takt, wie Kinderlieder, sind leicht zu merken (Altenmüller 2009, Drösser

2009). Gerade Kinder fühlen sich besonders angesprochen durch die sprachlichen Aspekte des Singens oder durch Lautmalereien, Endreime und Nonsens-Texte der Spieleauswahl. Auch gilt es, die Gemeinsamkeit von Sprechen und Singen zu nutzen: dass in beiden Fällen Laute bedeutungsvoll geformt werden und beim Singen harmonischer Melodien eine positive und damit lernförderliche Stimmung bei sich und anderen aufkommt (Stadler 2002). Zudem sind Sprache, Motorik und Musik über den Rhythmus als Brückenglied verknüpft (wohl wissend um Einschränkungen z. B. bei SSES; Sallat 2008). Die Verbindung zwischen Rhythmus-Hören und Bewegen ist beim Menschen neuroanatomisch basal angelegt (Jäncke 2008, Koelsch & Schröger 2008). Wo immer möglich, sollten deshalb Rhythmus und Mitbewegungen von Händen/Füßen auch sprachheilpädagogisch genutzt werden.

Im arrangierten Spiel (mit Rückgriff auf die kindlichen Ressourcen Begeisterungsfähigkeit, Bewegungsdrang, Freude) werden alle persönlichkeitsbildenden Bereiche mitgefördert. Auch die Arbeit an sprachlichen Strukturebenen erfolgt eingebettet in eine für Kinder bedeutungsvolle Spielhandlung. Demzufolge orientiert sich die Einteilung in Spieltypen daran, wie jeweils „Sprache mit Bewegung“ verbunden ist.

Spieltyp 1: Fingerspiele

Es geht um Bewegungs- und Spür-Spaß bei der Fingermotorik; taktil-optische Koordination; getaktete Gestik mit Sprechen/Singen: Hand- mit Mundmotorik; Symbolverständnis der Gesten; auditiv-verbale Gedächtnisanforderung.

1.1 „Der Bär“

Da kommt ein Bär.
Wo kommt der her?
Wo geht der hin?
Bimmelimmelmim.
(Gemeingut; Jackel 2008 a, 34)

Rhythmisches Sprechen: Zeige- und Mittelfinger der Lehrkraft marschieren den Kinderarm hinauf; läuten bei „Bimmelimm“ am Ohrläppchen. Nun führt das Kind die Laufbewegung mit den Fingern analog an

seinem Stofftier aus, während die Lehrkraft rhythmisch spricht. Ist der Rhythmus vom Kind angenommen, können zunächst die Reimwörter, dann Teile des Textes mitgesprochen werden.

1.2 „Die Spinnenleiter“

Eine kleine Spinne krabbelt an der Wand.
(Fingertreppe; siehe Erläuterung)
Kommt dann der Regen, wäscht sie in den Sand.
(Finger simulieren Regentropfen)
Scheint dann die Sonne über Stadt und Land.
(ausgestreckte Finger ... Sonne)
Eine kleine Spinne krabbelt an der Wand ...

Zeile 1: Daumen der einen Hand und Zeigefinger der anderen begegnen sich im Wechsel aufsteigend als „Spinnenleiter“ (Fingertreppe). Es muss mit stark verlangsamtem Sprechen der Lehrkraft und zeitlupeartigen Fingerbewegungen geübt werden; geführte Fingertreppe beim Kind; Bewegungsimitation; später kommen Text

und Melodie über den Rhythmus als Brückenglied hinzu. Einfachversion: statt Fingertreppe Krabbelfinger aufsteigend (siehe Spieltyp 1, S. 195).

1.3 „Erbsen rollen“

Erb - sen rol - len über die Stra - ße und sind platt.
Oh wie schade, oh wie schade, jammerjammer-schade!
(mündl. überliefert; Jackel 1999, 57)

Zeile 1: Die Kinder wippen kniend auf/ab und geben sich den Sprechrhythmus vor; bei „platt“ schlagen sie sich auf die Oberschenkel; Zeile 2: mimen das Jammern. Sind Sprechrhythmus und Wortlaut verinnerlicht, wählen sie andere Dinge, die über die Straße rollen. Vielleicht sprechen sie ihren Vorschlag sogar alleine (Lehrkraft spricht vor), während der Spielkreis wippt und ab „Oh wie schade“ in Sprechrhythmus und Situations-Mimik einfällt.

Die Spinnenleiter

Tempo ca. 100 BPM

Ei - ne klei - ne Spin - ne krab - belt an der Wand.
Kommt dann der Re - gen, wäscht sie in den Sand.
Scheint dann die Son - ne ü - ber Stadt und Land
Ei - ne klei - ne Spin - ne krab - belt an der Wand.

Spieltyp 1: „Die Spinnenleiter“ (Gemeingut) Quelle: Jackel 2008 a, 35

Spieltyp 2: Hoppe-Reiter- und Hüpfspiele

Es geht um Bewegungs- und Spürspañ; rhythmische Synchronisation über Bewegt werden/eigenes Bewegen mit Sprechen/Singen; Sprach-Spañ; den musikalischen Parameter Melodie; auditiv-verbale Gedächtnisanforderung.

2.1 Knie-Reiter mal anders

(Kind: der Bezugsperson zugewandt auf deren Oberschenkeln)
Hoppe, hoppe Reiter,
wenn er fällt, dann schreit er;
... fällt er in die Hecke,
knutscht ihn eine Schnecke (Kussmund ohne Berührung)

... fällt er in die Rosen, piekst es in die Hosen (Fingerstippen in Richtung Gesäß),
... fällt er auf die Wiese,
hebt ihn auf ein Riese (schwungvoll hochheben).

2.2 Hüpflied „Wasserfloh“

Ich hüpfе wie ein Mäusekind: hier und da und ganz geschwind,
ich hüpfе wie ein Mäusekind: hier und da mit Rückenwind.
Ich hüpfе wie ein Frosch im Teich: hier und da und immer gleich,
ich hüpfе wie ein Frosch im Teich: hier und da und superweich.
Die rhythmischen Hopser sind übertragbar auf Trampolin/Matratze. Entweder bestimmt die Hüpfgeschwindigkeit das Liedtempo oder umgekehrt; Variationen: siehe Kasten.

Ich hüpfе wie ein Wasserfloh

Tempo ca. 100 BPM

Ich hüpf - fe wie ein Was-ser-floh: hier und da und auf dem Klo, ich
hüpf - fe wie ein Was - ser - floh: hier und da und nir - gends.

Spieltyp 2: Hüpflied Wasserfloh, Quelle: Jackel, 2008 a, 39

Spieltyp 3: Klatsch- und Schreit-Spiele

Es geht um Bewegungs-Spañ; rhythmisches Synchronisieren von Händen, Füßen, Mund; Prosodie; linguistische Pragmatik: exakte Sprachsequenzen und prosodische Korrektheit bestimmen den Zählrhythmus; Raum-/Zeitwahrnehmen mit angepasstem Bewegen.

3.1 „Koalabären-Denke“, Langsam-Spiel

Blatt für Blatt, kau` mich satt.
Such` `nen Ast, hal - te Rast.
Schla - fe fest im Ge - äst.

Das Langsam-Spiel kann als Klatsch- oder Schreit-Spiel daher kommen: sprechbegleitend abgeklatscht oder mit langsamen Schritten motorisch unterstützt (vorwärts, rückwärts, Beistellschritte im Kreis).

3.2 Abzählverse

Mül - lers fau - le Gre - te
saß im Baum und näh - te.
Plötz - lich fiel sie `rab
und du bist ab!

Ene, mene, ditschen, datschen,
einen auf den Popo klatschen,
einen noch dazu
und aus bis du! (Gemeingut)

Der Reim lässt sich mit viel Spaß als Laufspiel im Kreis ausführen: Stehen/Sprechen im Gesichtskreis, einer läuft im Außenkreis, klatscht bei „du“ einem anderen auf den Po. Der läuft beim folgenden Durchgang im Außenkreis voran, klatscht seinerseits ... Der Innenkreis verkleinert sich, während der Außenkreis wächst.

Spieltyp 4: Sprechkomik-Spiele

Es geht um myofunktionelle Fertigkeiten mit Sprach-Spañ (Opa- und Schnuten-sprache) und Nonsens-Effekte; Koordination von Mundmotorik und Handführung; verbal-auditive Gedächtnisleistung; Rhythmus mit Sprachbindung; Phonologie; Semantik; linguistische Pragmatik: Verbalisieren im Kontext.

4.1 Sketch

Ein Frosch sitzt am Wasserloch und lässt aus seinem breit gezogenen Maul ein lautes „Quak“ ertönen (über Zähne gezogene Lippen = Opa-Sprache). Da kommt ein Storch vorbei und fragt: „He, Frosch, gibt es hier leckere Breitmaulfrösche?“ Erschrocken zieht der Frosch eine spitze Schnute (Schnuten-sprache): „Broitmaulfrösche, dü gübt`s hür nücht“; und springt weg.

Die Lehrkraft erzählt die Geschichte. Begriffe werden geklärt. Die Spielpartner erhalten Textkarten; tiertypische Bewegungsabläufe (Frosch-Hopse, Storchengang) und Texte werden einstudiert.

4.2 Artikulationsübung

Trampel langsam, trampel flott durchs ABC im Trampeltrott (Laut- u. Bewegungsdichte; Schwarz & Leberer 2008).

Spieltyp 5: Nachsprech-Spiele

Es geht um Bewegungs- mit Sprachspaß; Hand-Mund-Koordination; sprachlich vorstrukturierte Sequenzen (Solo-Part); Ausdifferenzieren/Wiederholen der Syntax analog zum Modellsatz; Semantik.

5.1 „Frau Wu“

Frau Wu ist krank.
Was hat sie denn?
(mündl. überliefert; Jackel 2008 a, 72)

Das Spiel verläuft analog zu „Ich packe meinen Koffer“. Die Mitspieler sitzen im Ge-

sichtskreis. Einer sagt: „Frau Wu ist krank.“ Die anderen fragen: „Was hat sie denn?“ Nun nennt der erste Spieler eine Krankheit mit deutlichem Symptom (Windpocken, Erbrechen). Bei Windpocken jucken sich alle am ganzen Körper. Der nächste Spieler stellt nun seinerseits fest: „Frau Wu ist krank“ ... Ersterkrankung nennen, neue Krankheit hinzufügen, Gestik-, Mimik-, Syntaxwiederholung bis die Grenze der Merkfähigkeit und Gestikhäufung (!) erreicht ist. Bei ganz fitten Spielern geht Frau Wu schließlich zum Arzt und wird von ihren Krankheiten erlöst (zuerst von letztgenannter).

Variationsmöglichkeiten

Solche Spiele lassen eine Bandbreite an Verläufen zu: So kann Sprechen, Singen und Bewegen auf zwei Akteure verteilt sein, bis die einzelnen Sequenzen automatisiert sind, dass dem Kind rhythmisch synchrones Tun möglich wird. Langsames Üben steht dabei im Vordergrund: verlangsamtes Vorsprechen der Lehrkraft zusammen mit zeitlupenartigen Bewegungen machen exaktes Imitationslernen möglich (Fingertreppe, Abzählverse, Hüpfspiele getaktet über Zwischenstopps). Auch können Text und Bewegungsart über einen längeren Zeitraum hinweg sukzessive erweitert werden. Selbst wenn manchen Kindern kein spontanes Mittun möglich ist, geben wir Pädagogen ihnen vor allem Zeit, um sich zu Hause für sich alleine am Spieleangebot auszuprobieren!

Literatur

- Altenmüller, E. (2009): Musik entsteht im Kopf. In: Sentker, A. & Wigger, F. (Hrsg.): Schaltstelle Gehirn (83-106). Heidelberg: Spektrum.
- Drösser, Chr. (2009): Hast Du Töne? Reinbek: Rowohlt.
- Friederici, A. & Springer, M. (2010): Wie das Gehirn zur Sprache kommt. Spektrum der Wissenschaft 1, 66-71.
- Jackel, B. (1999): Rituale als Helfer im Grundschulalltag. Dortmund: borgmann publishing.
- Jackel, B. (2008 a): Lernen, wie das Gehirn es mag. Kirchzarten: VAK.
- Jackel, B. (2008 b): Sprechen, Bewegen, Musizieren: ein neurophysiologischer Mainstream. In: Riehm, Chr. & Dallmaier, M. (Hrsg.): Sprache als Brücke von Mensch zu Mensch. Kongressband. 28. dgs-K. (153-166). Cottbus: Semmler.
- Jäncke, L. (2008): Macht Musik schlau? Bern: Huber.
- Koelsch, S. & Schröger, E. (2008): Neurowissenschaftliche Grundlagen der Musikwahrnehmung. In: Riehm, Chr. & Dallmaier, M. (Hrsg.): Sprache als Brücke (393-412). Cottbus: Semmler.
- Sallat, S. (2008): Musikalische Fähigkeiten im Fokus von Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Schwarz, R. & Leberer, S. (2008): Trampel langsam, trampel flott durchs ABC im Trampeltrott. Esslingen: Schreiber.
- Stadler, E. (2002): Kinder singen Lieder: Über den Prozess der Kultivierung des vokalen Ausdrucks. Berlin: Waxmann.

Korrespondenzadresse

Dr. phil. Birgit Jackel
Wächtersbacher Str. 25
63599 Biebergemünd
birgit.jackel@birgit-jackel.de
Internet: <http://www.birgit-jackel.de>

Presseschau

Daten und Zitate aus Fach- und Tagespresse

(UF) Deister- und Weserzeitung (DEWEZET), 6. März 2010

Im Wortreich (Ronald Meyer-Art)

Wann ist ein Wort ein schönes Wort? Es darf nicht in aller Munde sein. Und man sollte lächeln können, wenn man es hört. Unser

Wortschatz ist ein Schatz. Aber wer ist sein Hüter? Sind neue Wörter ein Gewinn oder der Anfang vom Ende?

Immer noch das wichtigste Nachschlagewerk der deutschen Sprache ist der Duden. Ein Wort, das es in den Rechtschreib-Duden geschafft hat, ist ein legitimer Bestandteil des deutschen Standardwortschatzes. Wo bei: Das Wort Duden steht selbst nicht im

Duden: Zwischen Dudelsackpfeiferin und Dudler wäre noch Platz.

Im vergangenen Jahr erschien ein Jubiläums-Duden: die 25. Auflage. 135000 Stichwörter finden sich hier, immerhin sind 5000 davon Neulinge. Sprache wandelt sich nicht nur, sie wandelt sich sogar ziemlich schnell. Ungefähr 800 neue Wörter, die das Zeug dazu haben, in einer neuen Dudenausga-

be aufzutauchen, generieren die Deutschsprecher jedes Jahr. Wie viele neue Wörter erfunden werden, die nie in einem Wörterbuch landen, weiß kein Mensch. Sprache ist nicht nur öffentlich, sie ist auch privat. Sprache dient der Verständigung, aber nicht nur. Sie dient auch der Aus- und Abgrenzung. Manchmal sollen uns andere gar nicht verstehen. Sprache verändert unser Denken, unser Denken verändert die Sprache. Sprache ist nicht einfach. Sprachwandel schon gar nicht.

- Einige Wörter sind bedroht. Wenn sie nicht mehr benutzt werden, sterben sie aus. Eine Aus- oder Abwahl: *Antlitz, Badeanstalt, Dreikäsehoch, erpicht, Fräulein, gemach, Hagestolz, Kinkerlitzchen, Lichtspielhaus, Mumpitz, Obacht, Pampelmuse, Ratzefummel, Schutzmann, Techtelmechtel, Wahlscheibe, Xanthippe, zechen.*
- Manchmal bedeuten Wörter etwas anderes als das, was sie zu bedeuten scheinen. Eine Auswahl sogenannter Volksetymologien:
Maulwurf: Der wirft nicht mit dem Maul die Erde hoch. Im Althochdeutschen hieß

das Tier noch *muwerf*, was Haufenwerfer bedeutet. Im Mittelhochdeutschen entwickelte es sich zum *moltwerf*, dem Erdwerfer. *Hals- und Beinbruch:* Wünscht man hier jemandem Frakturen? Eher nicht. Der Ausdruck ist eine Verballhornung des jiddischen „hatslokhe u brokhe“, einem Glück- und Segenswunsch.

Tollpatsch: Hat nichts mit toll zu tun. Das Wort kommt aus dem Ungarischen. „Talpas“ ist der Spitzname für den ungarischen Fußsoldaten, „talp“ heißt Sohle, Fuß.

Altweibersommer: Kommt nicht von Damen, die den Sommer schätzen. Der Name hat mit den Fäden zu tun, mit denen Spinnen im Herbst durch die Luft segeln. Es ist also eher ein „Altweibersommer“.

- Die Jugendsprache ist ein Quell von Wortneubildungen: *alken:* eine große Menge Alkohol konsumieren; *beamen:* Versenden von Daten im Internet; *Bodenturner:* Dummkopf; *Checker:* Jemand, der sich auskennt; *Mützen:* Polizisten; *pansen:* faul sein; *Trulla:* Mädchen; *zuföhnen:* jemanden zutexten.
- Der Duden scheut sich nicht vor Anglizismen: Wenn sie Einzug in die deutsche

Sprache gefunden haben, kommen sie auch ins Wörterbuch: *News, zappen, power, Mail, Browser, Gameboy, Hometrainer, Homebanking, Sneaker, Beautycase, Midlifecrisis, Brainstorming, chillen ...*

- Wörter von anderswo: Ein kleiner Text von 26 Wörtern mit Migrationshintergrund: Bleiben wir *fair*, geben wir *Anorak, Pullover* oder *Pyjama* an der *Garderobe* ab, setzen uns aufs *Sofa*, das auf der *Veranda* steht, trinken *Kaffee* oder *Tee* mit *Zucker* und denken wir einen *Moment* mal ohne *Tabus* nach: Ist es wirklich ein *Malheur*, dass andere Wörter bei uns *reüssieren*? Ist das *Techtelmecht* der Sprachen nur eine *Mode* und *temporär*? Besteht das *Risiko* einer *Epidemie*? *Sabotieren* wir die eigene Sprache? *Kannibalisieren* wir sie gar? Oder ist der *Kotau* vor anderen Sprachen vielleicht sogar *clever*? Ist die *komplette* Chose wirklich ein *Schlamassel*?

Es ist eine Tatsache, dass ein **Wort reich** an Bedeutungen sein kann – haben wir also ein Problem mit dem **Wort, reich** mir den Duden!

Medien

Gelungene Symbiose aus Theorie und Praxis

Mit dem Buch „Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts“ ist es Karin Reber und Wilma Schönauer-Schneider gelungen, ein Konzept des sprachheilpädagogischen Unterrichts im Förderschwerpunkt Sprache zu entwickeln, das sowohl einen soliden Überblick über die theoretischen Grundlagen, als auch umfassende praktische Anregungen für die Durchführung eines solchen Unterrichts bietet.

Im ersten Kapitel werden zunächst per Definitionen die Unterschiede zwischen Sprachförderung im Unterricht, sprachtherapeutischem Unterricht und sprachheilpädagogischem Unterricht erläutert. Dabei steht der sprachheilpädagogische Unterricht im Schnittfeld zwischen Sprachförderung und Sprachtherapie im Unterricht, da er sowohl unspezifische Sprachfördermaßnahmen, als auch die konkrete Integration einzelner sprachtherapeutischer Bausteine im Unterricht beinhaltet. Insofern kann

sprachheilpädagogischer Unterricht sowohl präventiv als auch intervenierend eingesetzt werden. Die verschiedenen Risikofaktoren und Sprachbehinderungen werden in Kap. 1.3. kurz und präzise definiert und machen die Zielgruppen für sprachheilpädagogischen Unterricht zusätzlich transparent. Ein Überblick über die Prinzipien sprachheilpädagogischen Unterrichts schließt das erste Kapitel ab.

Im Folgenden erläutern die Autorinnen die Ziele sprachheilpädagogischen Unterrichts. Es wird deutlich, dass Sprache, Bildung und Erziehung drei wesentliche Aufgaben sprachheilpädagogischen Unterrichts sind, wobei dem Bereich „Sprache“ auf allen Sprachebenen eine besonders große Bedeutung zukommt. Es wird deutlich, dass die Planung und Durchführung von sprachheilpädagogischem Unterricht einer differenzierten (Beobachtungs-)Diagnostik auf allen Sprachebenen bedarf. Zur Durchfüh-

rung dieser Beobachtungsdiagnostik geben die Autorinnen nützliche Hinweise zu verschiedenen Testverfahren und fügen selbst Tabellen und „Checklisten“ für eine informelle Beobachtungsdiagnostik des kindlichen Sprachverhaltens ein (Kap. 2.1.). Diese und auch die folgenden Ausführungen zur Festlegung von Förderzielen, zu sprachheilpädagogischen Inhalten und zur Bedeutung von Interaktionen im sprachheilpädagogischen Unterricht in verschiedenen (v.a. in offenen) Unterrichtsformen zeigen den großen Praxisbezug der Autorinnen. Den Abschluss des zweiten Kapitels bilden ausführliche Erläuterungen und Hinweise zur Organisation sprachheilpädagogischen Unterrichts in Kooperation mit individueller Sprachtherapie sowie zur notwendigen Adaptation von Medien und Materialien im sprachheilpädagogischen Unterricht.

In den Kapiteln 3-5 werden störungsübergreifend die Bedeutung der Lehrerspra-

che mit der Verwendung von Modellierungstechniken und der Impuls- und Fragetechnik (Kap. 3), die Bedeutung metasprachlicher Techniken (Kap. 4) und die Bedeutung des handlungsbegleitenden Sprechens in einem sprachheilpädagogischen Unterricht (Kap. 5) erläutert. Zu allen Bereichen finden sich gute Ideen zur konkreten Gestaltung und zur Adaptation von Unterrichtsmaterialien in Form von Fotos, Zeichnungen oder Piktogrammen

Den weitaus größten Teil des Buches (Kap. 6–9) nehmen Ausführungen zum konkreten sprachheilpädagogischen Handeln im Unterricht auf den verschiedenen Sprachebenen (Bereiche: Aussprache mit Phonetik und Phonologie, Wortschatz, Grammatik, Sprachverständnis) ein. Für jede Sprachebene werden die theoretischen Grundlagen der Störungen, die diagnostischen Möglichkeiten und präventiven Förder- wie auch intervenierenden Therapiemöglichkeiten im Unterricht erläutert. Ideen und Anregungen zur konkreten Unterrichtsgestaltung, zur Medien- und Materialauswahl, zur Herstellung und Adaptation von sprachheilpädagogischen Unterrichts- und Fördermaterialien werden sehr anschaulich dargestellt. Weiterführende Literaturhinweise und Internetlinks sowie Bezugsadressen für geeignete Spiele schließen die jeweiligen Kapitel ab.

Sehr konkret wird es noch einmal im Abschlusskapitel (Kap. 10), in dem die Autorinnen beispielhaft eine sprachheil-

pädagogische Unterrichtsplanung mit Förderaspekten auf allen Sprachebenen realisieren. Dieses Beispiel hilft in allen Phasen der Lehreraufbahn dabei, eine detaillierte, schriftliche Unterrichtsplanung und die Vernetzung von fachlichen Zielen und sprachheilpädagogischer Förderung im Unterricht zu rekapitulieren.

Mit „Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts“ liegt ein Handbuch für die Unterrichtspraxis an Grund- und Förderschulen mit Förderschwerpunkt Sprache vor, das v.a. in der zweiten Phase der Lehrerausbildung und in den ersten Berufsjahren hilfreich sein wird. Das Buch enthält eine Fülle von kreativen Anregungen zur sprachheilpädagogischen Förderung im Unterricht an Grund- und Förderschulen. Es ist zudem sehr gut lesbar. Es setzt theoretisches Grundlagenwissen (z. B. über verschiedene Formen von Sprachbehinderungen und didaktische Formen der Unterrichtsgestaltung) durchaus voraus, fasst aber die wesentlichen Aspekte dieser Grundlagen auch noch einmal zusammen, so dass es auch nach einer Unterrichtspause oder nach einem Wechsel des Förderschwerpunktes leicht fällt, wieder „ins Thema“ zu finden. Das Buch beinhaltet zudem immer wieder sehr konkrete Praxisbeispiele, so dass ein vertiefter Theorie-Praxisbezug und die Identifikation mit der Thematik stets gegeben sind. Alle Praxisbeispiele und Anregungen zur Gestaltung von Unterrichtsprozessen lassen sich gut auf die eigenen Unterrichtsreihen und

-fächer übertragen. Durch am Rand notierte und farblich markierte Stichpunkte fällt es leicht, sich im Buch zu orientieren oder einzelne Aspekte nachzuschlagen. Insgesamt ist „Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts“ eine sehr gelungene Symbiose aus Theorie und Praxis, die Lust darauf macht, seine eigene Unterrichtspraxis hinsichtlich der Nutzung sprachheilpädagogischer Förderaspekte und der Bereitstellung entsprechender Materialien und Medien zu überprüfen, neu zu denken und zu aktualisieren.



Rezension

Reber, Karin & Schönauer-Schneider, Wilma: Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts, Ernst Reinhardt Verlag, München 2009, € 24,90, ISBN 978-3-497-02092-8

Verfasserin

Regina Pathe, Steinfurt

ICF in der Sprachtherapie: Umsetzung und Anwendung in der logopädischen Praxis

Die „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) dient als länder- und fachübergreifende einheitliche Sprache zur Beschreibung des funktionalen Gesundheitszustandes, der Behinderung, der sozialen Beeinträchtigung und der relevanten Umgebungsfaktoren einer Person. Die ICF ist damit eine neue, international verbindliche Klassifikation von Krankheitsfolgen, die in Deutschland in das Sozialgesetzbuch IX Eingang gefunden hat. Sie bildet die gesetzliche Grundlage für die Begutachtung durch den Medizinischen Dienst der Krankenkassen und die Verordnung von Heilmitteln.

Neu ist, dass sie (geradezu systemisch) Erkrankungen als ein Zusammenspiel biologischer, psychologischer und sozialer Faktoren beschreibt und damit den Versuch unternimmt, unterschiedliche Fokusse auf die Entstehung und die Ausprägung der Krankheitsbilder zu legen. Das Buch gibt einen umfassenden und aktuellen Überblick über die Anwendung der ICF in allen sprachtherapeutischen Bereichen. Die einzelnen Fachbeiträge beschreiben die Vorteile und Grenzen der ICF für die Rehabilitation von Kindern und Erwachsenen mit Sprach-, Sprech-, Stimm-, Schluck- oder Kommunikationsstörungen und illustrieren dies anhand klinischer Beispiele. Die 15 Hauptka-

pitel des Buches beleuchten die Anwendung der ICF bezogen auf die einzelnen Störungsbilder. Diese Kapitel sind von verschiedenen Therapeuten, Wissenschaftlern und anderen Dozenten verfasst worden und durch die verständliche Schreibweise und die gute Untersetzung durch Beispiele auch für Nicht-Sprachwissenschaftler sehr gut lesbar.

In dem Buch wird deutlich, dass die ICF eine Umorientierung in der Befunderhebung, der Therapiezielbestimmung und Therapiedurchführung fordert. Die Beratung von Patienten und ebenfalls für Angehörige wird beleuchtet und als signifikanter Anteil der Befunderhebung und der Therapie beschrieben. Die Teilhabe der erkrank-

ten Menschen am gesellschaftlichen Leben stellt einen neuen und wichtigen Aspekt in der Therapie dar. Diese Individualität des Menschen soll entscheidender in die Planung, Durchführung und Evaluation des therapeutischen Prozesses einfließen.

Die ICF klassifiziert somit nicht die Störungen von Personen, „sondern versteht sich als ein Beschreibungssystem von individuellen, alltagsrelevanten, teilhabebezogenen Gesundheitsbedingungen“ (Grötzbach & Iven, S. 16). Dabei spielen die Therapieziele eine besondere Rolle. Dies wird im zweiten Einleitungsbeitrag durch Grötzbach und Iven deutlich dargelegt: „Was wollen Sie mit der Rehabilitation erreichen“, reicht als Frage, um die Ziele der Patienten zu erfahren, nicht. Vielmehr sind spezielle Fragen auf die Lebenswelt, die Aktivitäten und auf die Funktion bezogen notwendig, um teilhabeorientiert und individuell therapieren zu können. Die Definition der Ziele erfolgt nach interdisziplinären Gesprächen mit den Patienten. Dieses Vorgehen wird an zwei Beispielen erläutert, welche zwar gut verständlich sind, aber eine systemische Betrachtung des Kontextes hätte den Blick auf die Patienten und die pathologischen Faktoren noch erweitern können.

In den Kapitel 3 bis 13 werden alle sprachtherapeutischen Bereiche, von Aphasie und Dysarthrie, über Redeflussstörungen und Stimmstörungen bis zu Lese- und Rechtschreibstörungen und der ICF in der „Unterstützenden Kommunikation“ beschrieben. Den Autorinnen der einzelnen Kapitel gelingt es auf unterschiedliche Art und Weise, aber gemeinschaftlich gut, Vorschläge für die Messbarkeit der unterschiedlichen Gewichtigkeit, die die Störung für den Patienten persönlich hat, zu erbringen und therapeutische Konsequenzen daraus zu definieren.

Der einheitliche und stringente Aufbau der Kapitel, hierbei abzielend auf das Krankheitsbild, die Bedeutung der ICF für die spezielle Therapie, das Patientenbeispiel und die professionellen, kompakten und auch hervorgehobenen „Tipps“ erreichen beim Leser eine gute Übersicht und ein zügiges Vorankommen beim Durcharbeiten des Buches. Klare Definitionen und die formale und inhaltliche Heterogenität der Textbeiträge machen diese les- und vergleichbar.

Zu resümieren ist, dass aus der Perspektive von Therapeuten, Dozenten, Wissenschaftlern und Beratern die Auswirkungen der ICF auf deren tägliche Arbeit dargestellt wird. Dabei kommt der ICF eine bedeutende Rolle bei der umfassenden Betrachtung von Sprach-, Sprech-, Stimm-, Schluck-, Re-

defluss- und Kommunikationsstörungen zu. Die Möglichkeiten der Klassifikation durch die ICF weist noch Lücken auf, die durch einen Prozess „work in progress“ noch modifiziert werden kann.

Deutlich wird dargestellt, dass „die alltäglichen Kommunikationseinschränkungen und -bedürfnisse der Patienten im Mittelpunkt der Sprachtherapie zu stehen haben“, nicht linguistische oder modelltheoretisch geleitete Erfahrungen, welche der Verbesserung isolierter Funktionen dienen. Das Buch verschafft eine gute Übersicht zu Auffassungen und Herangehensweisen, wie die ICF in die sprachtherapeutische Praxis integriert und auf die Therapie einzelner Krankheitsbilder anwendbar sind.

Der Leser wird angeregt, bekannte oder weniger bekannte Störungsbilder aus einer anderen und komplexeren Perspektive und im, zumindest teilweise, systemischen Kontext zu sehen und erhält Möglichkeiten der Reflexion des eigenen therapeutischen Handelns.

Sprachtherapeutische Förderung im Unterricht

Da Professor Dr. Otto Braun „die Didaktik des Faches (gemeint Sprachtherapie) seit den 1970er Jahren maßgeblich mitgeprägt“ hat, will das Buch eine Übersicht über den gegenwärtigen Stand dieser fachspezifischen Didaktik geben und neue Konzeptbildungen anbieten. So will es den „aktuellen Arbeits- und Diskussionsstand in der sprachheilpädagogischen Didaktik“ widerspiegeln. Ganz im Sinne des Geehrten soll darüber hinaus „Praktikern geholfen werden, theoriegeleiteten sprachtherapeutischen Unterricht zu entwickeln“. So skizziert die Herausgeberin in ihrem Vorwort S. (11–12) die Zielsetzung des Bandes.

I Sprachtherapeutischer Unterricht

Tatjana Kolberg (Dr. phil., lehrt an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg): *Was ist sprachtherapeutischer Unterricht?* S. 14–25.

Besonders interessant ist Teil 2. „Wie können Unterricht und sprachtherapeutischen Förderung interagieren?“ Darin ein Modell der lehr- und lerntheoretischen Didaktik mit Aspekten der konstruktivistischen Di-



Rezension

ICF in der Sprachtherapie: Umsetzung und Anwendung in der logopädischen Praxis
von Holger Grötzbach & Claudia Iven (Hrsg.)
Broschiert: 256 Seiten
Verlag: Schulz-Kirchner; 1. Auflage 2009
€ 29,95, ISBN-10: 3824806320

Verfasser

Reiner Langenhahn, Zwickau

daktik, zusätzlich unter 3. ein sprachdidaktische Modell nach Braun 2004 und eines mit Aspekten der Sprechakttheorie. Nach Teil 4. „Rekonstruktion der bisherigen Entwicklung“ folgt 5. eine kurze „Prozessschilderung von sprachtherapeutischem Unterricht“ (S. 22f.). Alles gibt eine kompakte, hilfreiche Übersicht.

II Grundlegende theoretische Darstellung und kritische Auseinandersetzung zur Unterrichtsdidaktik

Friederike Meixner (Professorin in Mödling, Österreich):

Didaktik und Methodik in Bewegung, S. 26–34.

Sie gibt eine dankenswerte Orientierung zum Verhältnis von allgemeiner Pädagogik, Sonderpädagogik, Sprachheilpädagogik und deren Methoden, dazu einige instrumentelle Hilfen bis hin zur handlungsorientierten Therapie.

Gregor Dupuis (Dr. phil., Professor an der Universität Dortmund):

Unterricht für Kinder mit Sprach- und Kom-

munikationsstörungen im Kontext von Sprachdiagnostik und -therapie, S. 35–49.

Hier finden sich wichtige Hinweise auf die emanzipative Bedeutung eines mit Therapie verzahnten Unterrichtes für Behinderte und dessen Hilfe für eine entsprechende Reifung der gesamten Gesellschaft.

III Lerntheoretische Konzepte für Diagnostik, Therapie und Unterricht

Otto Dobschlaff (†) (Dr., Professor an der Universität Leipzig)

Unterrichtsimmanente Förderung von Sprachbehinderten in der Sekundarstufe unter den Bedingungen des gemeinsamen Unterrichts von Schülern mit und ohne Sprachbehinderung, S. 52–80.

Nach einer Umschulung Sprachbehinderter in die Regelschule ergibt sich das Problem, ob trotzdem eine „additive“ Sonderbehandlung durch therapeutische Fachkräfte erfolgen soll oder nicht. Erfahrungsgestützte Analysen zeigen sehr genau die Schwierigkeiten in der Praxis. Dem Autor geht es primär um Bedingungen, die innerhalb des Regelunterrichts doch eine Förderung von Sprachbehinderten ermöglichen, ohne sie zu stigmatisieren bzw. die Klasse zu belasten. Wichtigste Voraussetzung sei eine Bereitschaft der Fachlehrer, sich eine Prozesskompetenz gegenüber Sprachbehinderten anzueignen, insbesondere durch Kooperation mit den Sprachbehinderten-Pädagogen. Ein ausführliches fördermethodisches Konzept zeigt hier mehrere Möglichkeiten: Akzeptanz-Modell, Übungs-Modell, Teil-Therapie-Modell und Modell des therapeutischen Unterrichts. Die Rolle der Sprachbehinderten-Pädagogen in der Regelschule sollte über die bisherige Funktion der Einzelförderung hinauswachsen. Es geht um eine Leitfunktion für die sprachliche Rehabilitation an der ganzen Schule. Die ausführliche Reflexion in diesem Beitrag geht über Forderungen hinaus. Sie spiegelt gründliche Erfahrungen in der Praxis wider.

IV Kognitionstheoretische Konzepte

Rita Zellerhoff (Dr. phil, Seminarleiterin i.R. Düsseldorf, Sprecherzieherin DGSS)

Handlungsorientierung als Hilfe zum Verständnis komplexer Zusammenhänge, S. 82–103.

Frau Zellerhoff war 1976–2006 an verschiedenen Sprachheilschulen und Hochschulen sprachtherapeutisch tätig. Dabei entwickelte sie Unterrichts-Methoden in allen linguistischen Aspekten: Pragmatik, Semantik und Lexik, Morphologie und Syntax.

Unter 1) „Sprachtherapeutischer Unterricht“ plädiert sie (mit Otto Braun) für

Flexibilität gegenüber den Stoffplänen. Hier zeigt sich, dass die Einordnung ihres Artikels unter „IV Kognitionstheoretische Konzepte“ nur teilweise berechtigt ist. Zwar ist der kognitive Zugriff immer gegenwärtig, das Hauptgewicht liegt jedoch auf der Handlungsorientierung. 2) Auf der Basis einer Handlungstheorie von 1983, die mit Bruner vom enaktiven Erleben über das ikonische „Bilden“ zum symbolischen Denken führt, sieht sie den maßgebenden didaktischen Prozess. So können Kinder gegenüber den Handlungsmustern der Erwachsenen auch eigene Bedeutungsmuster gewinnen und aktivieren. So brauche 3) jede Schule für Sprachbehinderte einen weiten Spielraum für die Differenzialdiagnostik und die Entfaltung von Fähigkeitspotenzialen. Unter 4) „Qualitätskriterien für den sprachtherapeutischen Unterricht“ zeigt Frau Zellerhoff die Bedeutung des kommunikativen Unterrichts. Bei 5) „Didaktische Entscheidungen“ wird deutlich, dass in jahrgangübergreifendem Unterricht die Wiederaufnahme von Gelerntem wichtig bleibt (Spiralcurriculum). Unter 6) zeigt sie nun an verschiedenen Klassen – 1, 2, 3, 4–6 – konkrete Beispiele für Handlungsschritte und ihre therapeutische Wirkung. Dieser Teil S. 85–102 ist von hohem informativen didaktischen Wert. U.a. werden beim Basteln mit Senioren Sprachbarrieren zu behinderten Schülern und Senioren verdeutlicht.

Bei „Spielzeug ist kein Werkzeug“ (S. 90–93) zeigt Zellerhoff, wie Bedeutung aus dem „Weltwissen der Kinder“ (Szagun) abzuleiten ist. Ein Projekt „Unser SCHUL-SPIELHOF“ (S. 93–97) erfordert kooperative Handlungsformen, den korrekten Einsatz sprachlicher Vergleiche und das Eingehen auf Partner-Perspektiven.

Der Aufsatz von Frau Zellerhoff verbindet eine klare Konzeption handlungsorientierter Sprachheilpädagogik mit sehr konkreten, persönlichen Darstellungen.

Carla Röhrner-Münch (Dr., Dozentin für Sprachheilpädagogik Humboldt-Universität Berlin)

Der Schriftspracherwerb sprachentwicklungsauffälliger Kinder – (k)ein Stolperstein!, S. 104–116.

Bemerkenswert ist eine gute Übersicht über die wichtigen ersten Phasen des Schriftspracherwerbs und ihre Bedeutung nach Wygotski. Verdeutlicht wird die Gefahr falscher Analysen von Fehlleistungen. Nach Markierung der vier häufigsten schulischen Hemmnisse beim Schriftspracherwerb (SSE) folgt mit Verweis auf notwendige didaktische Strukturen eine Schilderung der

Lernstufen „Wort – Silbe – Anfangslaut-Erkennen“, dann des Erarbeitens einer „Sicherheit in der Verknüpfung von Laut und Buchstaben“ und schließlich der „Entdeckung morphematischer Aspekte“. Eine positive Zusammenstellung der Erfolgsfaktoren im SSE rundet den instruktiven Artikel ab.

Arno Deuse (Dr. phil., Privatdozent in Bremen)

Computerunterstützte Förderung/Therapie von Wahrnehmung und Sprache, S. 117–128.

Hier werden insbesondere die kognitiven Leistungen von „Tätigkeit – Kooperation – und Beziehung“ geschildert sowie ihr Verhältnis zu veränderten Lebenssituationen. Eine detaillierte Liste von Leistungen bestimmter Computerprogramme wird immer wieder auf den konzeptuellen Rahmen rückgespiegelt, z. B. visuelle Wahrnehmung, auditive Wahrnehmung, stimmgebende Artikulation und Schriftsprache. Eine sehr hilfreiche Information.

V Konstruktivistische Didaktik

Reiner Bahr (Dr. paed., Schulleiter einer Förderschule mit Förderschwerpunkt Sprache Essen)

Sprachtherapeutischer Unterricht: Eine Perspektive für den Förderschwerpunkt Sprache, S. 130–143.

Informativ ist der Überblick über den Wandel der sonderpädagogischen Förderung seit den 90er Jahren und die derzeit geltenden Merkmale „guten“ Unterrichts, auch des sprachtherapeutischen Unterrichts. Tabellen über die Analyse von Lernvoraussetzungen und solche zur unterrichtsfachbezogenen Konstruktion sprachlichen Sinnes sind ebenso hilfreich wie ein Muster zur Unterrichtsplanung.

Walter Rolf Bindel (Dr., Professor an der Universität Hannover)

Kognitives Modellieren als didaktisches Prinzip, S. 144–160.

Der Kern dieses Artikels ist zweifellos das „Kognitive Modellieren beim Diskurs“. In Bildern und Beispielen wird verdeutlicht, dass durch „gemeinsame Ausarbeitung und Gestaltung (Ko-Konstruktion) kommunikativer Situationen“ eine andere Gesamteinstellung zur Sprache erreicht wird als durch Überwachung linguistischer Strukturen. Das ist ein Ansatz, der z. B. in der Sprechwissenschaft schon lange didaktischer Mittelpunkt ist. Man vgl. dazu auch die Kommunikations-Formel von H. Geißner 1981: „etwas gemeinsam zur gemeinsamen Sache machen“. Zu solchen Aspekten einer grundsätzlichen Einstellung gegenüber der Sprache

(warum das Kunstwort „Einstellungskompetenz?“) werden aufgezählt: Aufmerksamkeit, Zusammenhänge, richtige Worte, Reihenfolge, gemeinsam gedachte Welt, durch Sprache illustriert und bezeichnet. Von dort aus werde dann auch ein kognitives Modellieren des Lesens zum Textverstehen beschreibbar, ebenso ein kognitives Modellieren zur Textproduktion. (In Sprechwissenschaft sowohl im „nachgestaltenden Text-Sprechen“ wie auch in der „Rhetorik“ üblich.) Ein sehr bemerkenswerter Ansatz – nun auch für die Sprachtherapie.

Ulrike Lüdtko (Dr. paed., Professorin Leibniz Universität Hannover)

„Unterricht“ als intersubjektive Konstruktion: Zur emotionalen Regulation sprachlicher Lehr-Lern-Prozesse an der Schnittstelle von Individuellem, Sozialem und Kulturellem, S. 161 – 182.

Hier wird über den vorhergehenden Ansatz von Bindel hinaus geführt. Die Krise der Didaktik in einer postmodernen Schulkwirklichkeit könne nur durch Integration der emotionalen Dimension überwunden werden, speziell durch ein Primat der Beziehungen. Insofern müsse auch in der Sprachtheorie vom Kognitivismus zur Intersubjektivität und damit zum Logos und zum Dialog geführt werden. Nur dann könne auch der bisherige Körper/Geist-Dualismus überwunden werden, wie sich durch Verweise auf die Materialität des Zeichens und ähnliche Ansätze zeige. Nur durch einen sprachtheoretischen Wandel könnten auch sprachbehinderte Schüler von der Peripherie der Unterrichtsemiose in die Mitarbeit an ihrem Zentrum geführt werden. Entsprechend müsse auch der Sprachbehinderungsbegriff vom „Defizit“ zur „Differenz“ gelangen. Damit entstehen neue Lernziele: „von der Homogenitätsbildung zur Identitätsbildung“, auch eine neue Lerntheorie: „von der Kontextunabhängigkeit zur Kontextunterstützung“. In einer Synopse wird auf S. 178 dieser Paradigmenwechsel samt den verschiedenen Theorieebenen einleuchtend dargestellt: Von der Didaktik als „Substantialistischer Wissenschaft“ zu einer Didaktik als „Relationaler Wissenschaft“. Der gesamte Artikel orientiert sich an den wichtigen geisteswissenschaftlichen Entwicklungen der letzten 50 Jahre und ist absolut empfehlenswert.

Frank Schlüter (Sonderschullehrer an der Förderschule für Sprachentwicklung in Halle/Saale)

Das emotional-motivationale Erleben von Kindern als wichtigster Prozessor für die

Herausbildung von Persönlichkeit und Sprache ..., S. 183 – 199.

Die Überschrift wurde hier in der Rezension abgebrochen, denn der Rest derselben beschreibt schon den gesamten Inhalt des Artikels: „Kriterien für einen therapieimmanenten Unterricht im Sinne des Stationenlernens als die höchstmögliche Form der sprachtherapeutischen Einflussnahme innerhalb didaktisch-methodischer Zusammenhänge.“ Zentral sind dann Thesen zum Spracherwerb bzw. zu Sprachentwicklungsverzögerungen. Grund dafür sei eine „emotionale Wolke“ im Kind (ähnlich wohl wie die eigene Überschrift oben?). Dieselbe wird anschließend ausführlich geschildert – samt möglichen Verarbeitungsaspekten im Gehirn. Angesichts der zunehmend breiten Literatur über Emotionalität von Sprache sei hier dann eine verständliche Verdichtung geboten(!). Wichtig in dem Artikel ist außerdem der Hinweis auf das Stationenlernen (auf S. 196), das übrigens mit Methoden des Coachings in Konfliktsituationen von Erwachsenen (sogar für Universitätsdozenten) teilweise korreliert. Deutlich ist die Fokussierung auf eine Persönlichkeitsbildung des Kindes durch sprachliche Kommunikation.

Annette Kracht (Dr., Professorin Universität Koblenz-Landau Campus Landau)

Perspektiven für eine plurale sprachliche Bildung im Förderschwerpunkt Sprache, S. 200 – 207.

Hier eine sprachpädagogische Vision für eine Schule aller Arten von Kindern.

VI Anders-, Weiter- und Neudenken in der Sprachpädagogik

Axel Holtz (Sonderschullehrer für Sprachbehinderte in Ulm)

Das Kind, sein Gehirn und der therapeutische Unterricht, S. 210 – 225.

In einem „virtuellen Telefonat“ mit Otto Braun, dem Adressaten dieser indirekten Festschrift, werden wichtige Aspekte aus dessen Lehre mit Bezug auf einige seiner wissenschaftlichen und praktischen Quellen und Gewährsleute skizziert: Alfred Adler; Wygotzki und Luria, schließlich Maria Montessori. Diese neue „literarische Gattung“ innerhalb eines wissenschaftlichen Buches erfüllt ihre Aufgabe: Ein Netzwerk der verschiedenen Einflüsse, die sich auch gegenseitig bedingen, wird deutlich. Wer die „Hintergründe“ des „Jubilars“ kennen lernen will, kann hier mit Gewinn hineinschauen.

Resümee:

Das gesamte Buch lohnt sich natürlich für Fachleute, weil es den noch frischen Stand

einer integrativen Didaktik zeigt, die mancherorts noch nicht bekannt ist. Der Band ist aber auch ergiebig für Menschen, die sich überhaupt um Sprachkompetenz bemühen. Trainerinnen und Coaches werden hier manches entdecken, was ihnen selbst schon klar geworden war, was aber noch nicht hinreichend begrifflich gefasst wurde. Herausgeberin und Verlag füllen mit dieser Arbeit sicherlich eine wichtige Lücke, nicht nur als Dankesgabe an Otto Braun. Kleine Fehler des Lektorates können gut verziehen werden (auf der Rückseite des Titels „Humboldt“ nur mit d statt mit dt, auf S. 95 falscher Numerus des Verbs im Satz „Bänke auf dem städtischen Spielplatz ...“). Besonders hervorgehoben werden muss die umfassende Bibliographie in jedem Artikel. Diese

ist auch deswegen wertvoll, weil sie einen guten Rundblick über die derzeitig anregenden Aspekte in diesem Bereich liefert. Das Buch erfüllt das eingangs angestrebte Ziel und ist anschaffenswert.



Rezension

Kolberg, Tatjana (Hrsg.) (2007): Sprachtherapeutische Förderung im Unterricht (Anlässlich der Emeritierung von Prof. Dr. Otto Braun, Humboldt-Universität Berlin). Stuttgart: Kohlhammer, 226 Seiten, € 25,90; ISBN 978-3-17-019083-2

Verfasser

Elmar Bartsch, Freiamt

Aufruf zur Rezension

Aus dem Haberer-Verlag werden folgende Materialien zur Besprechung angeboten:

- Hörkoffer 1 (Spielesammlung zur auditiven Wahrnehmung ab Kindergartenalter). Diese Spielesammlung gibt es auch mit Spielen ab Lesealter – und heißt dann Hörkoffer 2. Entscheiden Sie bitte, ob Hörkoffer 1 oder Hörkoffer 2.
- „Nuschel doch mal!“ (kleines Spiel zur Sprachkreativität).

Profile & Interviews

Tom Buhrow erhält Preis „Gute Sprache“

Was ist eine Ratingagentur?
Was ist Demoskopie?
Was ist Integration?
Was ist die UNO?



Tom Buhrow;
Quelle ARD/Regina
Beck

Anlässlich des Bundeskongresses der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) 2010 in Dortmund wird in diesem Jahr erstmalig der Preis „Gute Sprache“ (Ausschreibung vgl. Sprachheilarbeit 2/2010, 100) verliehen. Er geht an den deutschen Fernsehjournalisten und Moderator der ARD-Tagesthemen **Tom Buhrow** für sein innovatives Radioprojekt „**Tim fragt Tom**“: Hier versucht der Nachrichtenmann „Tom“ dem kleinen „Tim“ aktuelle Begriffe und Themen aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft (z. B. Ratingagentur, Demoskopie, Integration, UNO) möglichst einfach und vor allem kindgerecht in vorbildhafter Sprache zu erklären. Die Radioserie ist zu hören auf SWR 3 des Südwestrundfunks bzw. im Internet (http://www.swr3.de/podcasts/Tim_20fragt_20Tom/-/id=279178/did=447470/l80di0/) und ist auch als Buch beim Rowohlt Taschenbuch Verlag (2008) erschienen.

Gerhard Zupp (1. Vorsitzender der dgs): Wie entstand die Radioserie „Tim fragt Tom“?

Tom Buhrow: Als öffentlich-rechtliche Anstalt gestaltet die ARD jährlich eine „Themenwoche“ zu einem gesellschaftlich relevanten Gesamtthema, das dann verschiedene Programmbereiche aufnehmen und ausgestalten. Im Jahr 2007 war das „Kinder sind Zukunft“. Ich war einer der Paten des Projekts. Wohl aus diesem Grund nahm damals der SWR Kontakt mit mir auf. Dort war die Idee für das Format „Tim fragt

Tom“ entstanden. Frau Beck vom Südwestfunk fragte an, ob ich mir vorstellen könnte, als eine der beiden Hauptpersonen mitzuwirken. Ich sollte dem Jungen Tim aktuelle Begriffe aus den Nachrichten erklären, und das natürlich möglichst einfach.

Zupp: Haben Sie gleich zugesagt?

Buhrow: Ja, weil das Projekt „Tim fragt Tom“ genau meinem Wesen und meinem Verständnis von Nachrichten entspricht. Mir ist wichtig, keine Wissensvermittlung von oben nach unten zu betreiben: Ich möchte keine Nachrichten „dozieren“ oder „vermitteln“, es soll kein Gefälle zwischen Nachrichtensprecher und Zuhörern aufkommen. Wichtig ist mir auch, dass nach einer Sendung der Informationsvorsprung ausgeglichen ist. Bei „Tim fragt Tom“ möchte ich außerdem keinesfalls „onkelhaft“ auftreten. Das passiert schnell, wenn man seinen Informationsvorsprung besserwisserisch heraushängen lässt. Ich versuche, Tim als Gesprächspartner ernst zu nehmen und auf gleicher Ebene mit ihm über die Themen zu sprechen.

Zupp: Worauf achten Sie bei der Formulierung Ihrer Erklärungen? Was ist für Sie „gute Sprache“?

Buhrow: Rein sprechtechnisch habe ich mich lange Zeit mit gutem Sprechen beschäftigt. Ich hatte schon immer Lust an der gesprochenen Sprache und habe an Artikulation, Stimmführung und Ausdruck gearbeitet. Das war aber schon zu Beginn meiner beruflichen Laufbahn.

Sprachlich achte ich speziell bei „Tim fragt Tom“ auf eine leichte Verständlichkeit. Ich wähle einfache Begriffe und versuche, in die Erlebniswelt der Kinder einzutauchen. Vielleicht ein Beispiel: Gerade haben wir einige neue Folgen aufgenommen, z. B. „Ratingagentur“. Um den Bezug zur kindlichen Lebenswirklichkeit herzustellen, haben wir eine für Kinder gängige und dadurch einfach verständliche Metapher gewählt: die des Notensystems. Manchmal ist es nicht so einfach, solche Metaphern zu finden. Als wir z. B. den Begriff „Rezession“ erklären wollten, kamen wir zunächst auf den Vergleich



Gerhard Zupp (1. Vorsitzender dgs) im Gespräch mit Tom Buhrow (Preisträger „Gute Sprache“ für das Radioprojekt „Tim fragt Tom“, deutscher Fernsehjournalist und Moderator der ARD-Tagesthemen)

mit einer Fieberkurve: Auch Fieber kann fallen, genau so wie die Konjunktur. Der Haken daran ist: Wenn Fieber fällt, dann ist das gut so. Bei der Konjunktur ist das nicht so! Wir haben das also verworfen und letztendlich nicht hinein genommen.

Zupp: Wie entsteht so ein Beitrag für „Tim fragt Tom“?

Buhrow: Die Ideen bekommen wir aus den aktuellen Nachrichten. Die Beiträge selbst entstehen im Team: Frau Beck vom SWR schlägt einzelne Begriffe vor. Dann arbeiten wir als Team: Regina Beck, Michael Beck, noch einige andere und ich. Am Ende nehmen wir die Texte auf. Dafür leiht zur Zeit Moritz Beck Tim seine Stimme.

Zupp: Probieren Sie die Texte vorher mit Kindern aus?

Buhrow: Nein, aber wir erhalten natürlich Feedback direkt zur Sendung. Manchmal sprechen mich sogar Leute auf der Straße an und erzählen. Der SWR platziert „Tim fragt Tom“ z. B. immer wieder gezielt nach den Nachrichten für die Großen. Dann heißt es im Auto gerne mal „Papa, dreh das Radio

mal lauter“ und die Kinder hören interessiert zu. Und nicht nur sie sind dankbar für die einfachen Erklärungen zu manchmal gar nicht so einfachen Zusammenhängen. Die Erwachsenen hören auch Neues, allerdings würden sie das natürlich nie so zugeben!

Zupp: Was ist das Besondere an „Tim fragt Tom“? Vielleicht sogar im Gegensatz zu anderen Formaten? Im ZDF gibt es ja z. B. die Kindernachrichtensendung „Logo!“.

Buhrow: Das Besondere an „Tim fragt Tom“ ist, dass man das Radio nicht gezielt einschalten muss. Ein Beitrag aus der Reihe wird ausgestrahlt, wenn ein Begriff gerade aktuell ist. Als Zuhörer stößt man durch Zufall darauf. Die Sendung hat auch keinen festen Sendeplatz auf SWR 3!

Zupp: Für uns und unseren Verband ist zur Zeit das Thema „Inklusion“ sehr aktuell. Was verbinden Sie mit Inklusion?

Buhrow: Mit Bildungspolitik im Speziellen habe ich mich noch nicht ausführlich beschäftigt. Ich kann da nur meine eigenen Erfahrungen anführen. Gerade hinsichtlich Sprache finde ich es wichtig, Kinder so früh

wie möglich zu fördern, aber auch zu fordern! Kinder sollten Spaß an der Sprache finden. Wichtig ist mir, dass Erwachsene Sprache nicht dazu benutzen, Kinder auszugrenzen. Kinder spüren, wenn Erwachsene durch ihr sprachliches Niveau mehr oder weniger subtil Grenzen setzen und ein Gefälle schaffen. Wir sollten Kinder zwar fordern, aber auch nicht überfordern. Deshalb ist mir gute, kindgerechte Sprache ein großes Anliegen. Gute Sprache nimmt Kinder als junge Menschen ernst und ermöglicht ihnen eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft.

Die Preisverleihung findet am **23. September 2010** unmittelbar im Anschluss an die Eröffnungsveranstaltung des dgs-Kongresses im Kongresszentrum (Westfalenhallen) Dortmund statt.

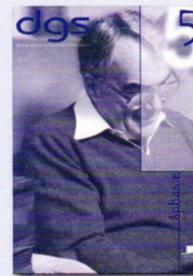
Wir gratulieren dem Preisträger: Möge er durch seine kindgerechte, reflektierte Sprache noch viele kleine und große Menschen für Politik begeistern!

Dr. Karin Reber
dgs-Referentin für Öffentlichkeitsarbeit

Reihe von Informationsheften über Sprachstörungen

Die Informationsreihe der dgs zu Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen ist in den zurückliegenden Jahren sehr erfolgreich gelaufen und ständig ergänzt worden. Die Broschüren eignen sich sowohl zur Öffentlichkeitsarbeit als auch zur Unterstützung von Beratung und Therapien. Folgende Hefte werden angeboten:

Bestellungen werden nur schriftlich oder per Fax entgegengenommen. Ein Einzelheft ist gegen eine **Schutzgebühr von € 1,- zuzüglich Porto-kosten** unter der unten angegebenen Adresse zu beziehen. Bei größeren Bestellungen wird ein Rabatt gewährt. Fragen Sie bitte bei Interesse nach. Wir informieren Sie gerne.



Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs), Goldammerstr. 34, 12351 Berlin
Telefon: 030 / 661 6004, Telefax: 030 / 661 6024, Email: info@dgs-ev.de, Homepage: www.dgs-ev.de

Rückblicke

30-jähriges Bestehen der Kranichschule – Städtische Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache in Duisburg

In diesem Jahr blicken wir auf 30 Jahre emsiger Arbeit in der Städtischen Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache in Duisburg zurück. Wir sind damit eine der jüngeren „Sprachheilschulen“, wie wir sie immer noch gerne nennen.

Im Jahr 1980 realisierte die Stadt Duisburg mit immerhin 500.000 Einwohnern die Notwendigkeit der schulisch gebundenen Sprachförderung und Sprachtherapie. Bis dato gab es lediglich die Stelle eines Sprachheilbeauftragten, der mit wenigen, im Stadtgebiet verteilten Mitarbeiter/innen in den Instituten für Jugendhilfe Sprachambulanzen anbot. Darüber hinaus sicherte die AOK mit zwei Instituten die sprachtherapeutische Versorgung der Bevölkerung.

So öffnete am 1. August 1980 die Städtische Schule für Sprachbehinderte ihre Pforte. Als unscheinbare „Huckepack-Schule“ war dieses aus zunächst zwei Klassen bestehende zarte Pflänzchen unter dem Dach der Gemeinschaftsgrundschule Habichtstraße untergebracht. Der damalige Schulleiter, Herr Fritz Müller, und die Sonderschullehrerin Frau Hilde Hövel waren mit der Organisation und dem Aufbau der Schule weitestgehend auf sich selbst gestellt. Die Schule wuchs jedoch kontinuierlich, so dass im nächsten Jahr zwei weitere Klassen unter der Leitung von Frau Regina Scheler und Herrn Gerald George hinzu kamen.

Im Jahr 1988 reichte der Platz im Gebäude der Grundschule nicht mehr aus, so dass zwei Klassen in die Hauptschule Kranichstraße ausgelagert wurden. Mit dem Auszug des Studienseminars für Grund- und Hauptschulen im Jahr 1989 sowie mit der Umsiedlung der Hauptschule war der Weg frei für den endgültigen Umzug der Sprachheilschule in die Kranichstraße.

Der Kranich wurde Symbol und Sinnbild unserer Arbeit. Als Friedensvogel und Heilsbringer in Japan verehrt, stellen wir gerne den Aspekt des Zugvogels heraus. Auch die uns anvertrauten Schüler/innen verbringen eine Zeit der Rehabilitation und „Stärkung“ ihrer Sprache an unserer Schule und ziehen dann weiter, zurück in die all-

gemeine Schule, für die wir das subsidiäre System darstellen.

Der Bekanntheitsgrad der Kranichschule stieg systematisch und sie erfuhr zu allen Zeiten eine hohe Akzeptanz bei den Eltern und den kooperierenden Schulen und Institutionen. Nunmehr ist die Kranichschule mit etwa 230 Schülern ein großes System und sorgt dafür, dass etwa 60 Prozent ihrer Schülerschaft im Laufe von fünf Schulbesuchsjahren in die allgemeine Schule zurück wechseln können. Wir stellen damit durch intensive, sprachrehabilitative Maßnahmen möglichst rasch die Chancengleichheit unserer Schülerschaft wieder her und leisten damit einen hohen Beitrag für das soziale Netz der Stadt Duisburg.

Dennoch geht die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung auch an uns nicht spurlos vorüber. So haben zu Beginn des Schuljahres 2009/10 zwei Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Duisburg auch den Förderschwerpunkt Sprache hinzu genommen und ein entsprechendes Konzept zur Beantragung einer „Schule im Verbund“ an die Bezirksregierung Düsseldorf weitergeleitet.

Unsere Weiterentwicklung wird neben der Erhaltung der Stammschule als Angebotsschule in zwei Richtungen gehen. Einerseits wollen wir durch verstärkte Kooperation mit dem vorschulischen Bereich unser Augenmerk auf die Prävention legen. Andererseits wollen wir den Inklusionsgedanken bei dezentraler Beschulung aufgreifen. Wir werden zusammen mit dem Schulträger Eingangsklassen an bestimmten Grundschulen anbieten, die aufsteigend systematisch mit den Klassen 1 und 2 der Grundschule, bei Parallelisierung, zu verzahnen sind. Es sollte dann möglich sein, einen Großteil der einstmals E-Klassenkinder ab Klasse 3 vollständig rehabilitiert in die allgemeine Schule zu reintegrieren.

Voraussetzung und unverzichtbar hierfür ist der weitere Bestand der Eingangsklasse für Sprachbehinderte. Als Nachteilsausgleich und Intensivförderzeit für

sprachentwicklungsgestörte Kinder vor Eintritt in die Klasse 1.

Wir wissen uns hier in Übereinstimmung mit Artikel 5 der UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen, denn „besondere Maßnahmen, die zur Beschleunigung oder Herbeiführung der tatsächlichen Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen erforderlich sind, gelten nicht als Diskriminierung im Sinne dieses Übereinkommens“ (Artikel 5).

Im 30sten Jahr stehen wir, wie andere Förderschulen Sprache auch, vor großen Herausforderungen, die allen Beteiligten, Mitarbeiter/innen und Entscheidungsträgern Augenmaß, Geduld und einen geschärften Blick für das *fachlich Notwendige* und nicht nur für das finanziell Machbare bei der Beschulung und Förderung sprachbehinderter Kinder abringt.

Dazu wünsche ich uns allen Mut und Entschlusskraft!

Werner Fischbach
Schulleiter der Kranichschule Duisburg

Aus der Hochschule

BA-Studiengang Sprachtherapie in Köln: Kooperation zwischen Uni und dbs-Praxen



Prof. R. Romonath informiert die dbs-Landesgruppe

(CI) Im Wintersemester 2010 startet an der Universität zu Köln der akkreditierte BA-Studiengang „Sprachtherapie / Speech and Language Therapy“ als Nachfolger des ausgelaufenen Diplom-Studienganges. In der Mitgliederversammlung am 18.05.2010 nutzten die Mitglieder der dbs-Landesgruppe Rheinland die Möglichkeit, sich über den Studiengang und über die geplante Kooperation mit den dbs-Praxen vor Ort zu informieren. Frau Prof. Romonath und Frau Dr.

Neumann stellten den Studiengang und vor allem dessen Praktikums-Struktur vor. Da die zukünftigen Absolventen zur Erfüllung der Kassenzulassungsbedingungen ein umfangreiches Praktikums-Pensum leisten müssen, ist der Studiengang auf eine enge Zusammenarbeit mit den Praktikumsstellen angewiesen. Um die hierzu erforderliche Ausbildungsqualität zu gewährleisten, ist zwischen dem dbs und der Universität zu Köln ein **Kooperationsvertrag** geschlossen worden, der von Dieter Schönhals als Landesgruppen-Vorsitzendem präsentiert wurde. Im Vertrag ist z. B. festgelegt, welche formalen Rahmenbedingungen für die Praktika gelten und welche Qualifikations-Anforderungen die Praktikums-Anleiter erfüllen müssen. Die Praxis-Inhaber stellen

der Universität die nötigen Praktikumsplätze zur Verfügung, sichern die Qualitätsanforderungen an die praktische Ausbildung und erhalten im Gegenzug die Möglichkeit, sich **Kooperationspraxis der Universität zu Köln** nennen, was durch ein Zertifikat des dbs im Namen der Universität dokumentiert wird.

Die Teilnehmer der Mitgliederversammlung äußerten sich sehr positiv über die klaren Praktikums-Regelungen und die nun deutlich erkennbare, offizielle Kooperation mit der Hochschule. Der Kooperationsvertrag wird von ihnen auch als Anerkennung der bisher bereits guten Praktikumsqualität gesehen und trifft daher auf breite Zustimmung: Die dbs-Praxen werden den neuen Studiengang gerne unterstützen.

Online-Informationen zum BA-Studiengang in Köln: <http://www.hf-uni-koeln.de/33584>

Der Kooperationsvertrag steht als Download auf der dbs-Homepage zur Verfügung: http://www.dbs-ev.de/pdf/koop_vertrag_uni_koeln.pdf

Studierende und Referendare – Treffen zum Dortmunder Kongress

(cwg) Wie schon vor zwei Jahren beim letzten dgs-Kongress in Cottbus wird auch beim kommenden Kongress in Dortmund ein StudiRefBasar stattfinden. Hierzu sind alle Studierenden und Referendare in lehramtsbezogenen, sprachheilpädagogischen Studiengängen und auf außerschulische Sprachtherapie bezogenen Studiengängen, insbesondere die Landesgruppenvertreterinnen, herzlich eingeladen.

Warum soll das ein „Basar“ sein? Weil wir in einer eher formlosen Weise in einen Austausch kommen wollen. Dies ist spannend, denn so vielfältig die Waren und Stände auf einem Basar sind, so vielfältig sind die Studien- und Referendariatsbedingungen in

den Studiengängen in den verschiedenen Bundesländern.

Aber was soll gehandelt bzw. verhandelt werden? Die Interessenvertretung der Studierenden und Referendare in den dgs Landesgruppen und im Hauptvorstand der Bundes-dgs ist inzwischen formal und personell geklärt. Nun geht es an die inhaltliche Arbeit. Wie kann studentische Arbeit im Rahmen eines Fachverbandes aussehen? Welche Mit-Wirkungsmöglichkeiten bestehen? Wie können die studentischen Interessen über die Landesgruppen hinweg ausgetauscht werden und wahrnehmbar werden?

Der Basar, der beim letzten Kongress von Prof. Homburg ins Leben gerufen wur-

de, wird in diesem Jahr von Prof. Glück (PH Heidelberg) zusammen mit P. Arnoldy (langjähriges dgs-HV-Mitglied) und R. Müller (Referendarin) ausgerichtet.

Der StudiRef-Basar findet statt am Eröffnungstag des Kongresses, am Donnerstag 18 Uhr (Zeit noch unter Vorbehalt, Raum wird noch bekanntgegeben). Für eine unverbindliche Voranmeldung senden Sie bitte eine Email mit dem Betreff „StudiRef-Basar“ unter Angabe ihres Namens, Studien-/Seminarstandortes und Studienganges an glueck@ph-heidelberg.de. Dann erhalten Sie kurzfristig die gültigen Raum-Zeit-Angaben.

Wenn Bildung eine Bank wäre, hättet ihr sie schon längst gerettet

(cwg) Ist denn diese Abwandlung eines Greenpeace-Aktivistenspruches nicht billige Jammerei? Schließlich haben erst kürzlich (27.5.) die Kultusminister beschlossen, an dem Ziel der Erhöhung der Bildungsaus-

gaben auf 10% des BIP bis 2015 festzuhalten, um damit endlich den OECD-Durchschnitt zu erreichen und sogar zu überschreiten. Das macht Hoffnung, dass die derzeitigen Bildungsgroßprojekte nicht ohne zusätzli-

che Unterstützung bleiben. In den meisten dieser Großprojekte ist die Sprachbehindertpädagogik als spezialisierte Unterstützungsressource an der einen oder anderen Stelle involviert, denn *Sprachkompetenz ist*

eine Kernkompetenz: bei der Verbesserung der elementaren Bildung mit Übergang zur Primarstufe, bei der Herausbildung der inklusiven, gemeinsamen Schule für alle, bei der verstärkten, individuellen Förderung von Kindern, auch um für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund bessere Bildungsergebnisse zu erreichen und beim kritischen Übergang von der Schule in den Beruf.

Leider sind die Nachrichten aus einigen Hochschulen der Bundesrepublik nicht geeignet, diese Hoffnung auf eine auch ressourcenmäßige Anerkennung der Bildung

zu nähren. Um einige Beispiele aufzuzählen: So zeigt die problematische Finanzsituation der PH Heidelberg die chronische Unterfinanzierung der Pädagogischen Hochschulen durch das Land Baden-Württemberg an (Spiegel online 22.02.2010). In Schleswig-Holstein soll die Universität Flensburg, die auch die Lehrerbildung des Landes leistet, wieder in eine Pädagogische Hochschule zurückentwickelt werden, indem die „rein akademischen Fächer“ abgebaut werden (Aktionstag 20.5.2010 der Universität Flensburg). Und in Hessen fordert das Spardiktat der Landesregierung Einsparungen bei den

Hochschulen des Landes in Höhe von 30 Millionen Euro (FAZ 27.3.2010).

So wird die Politik zu zeigen haben, wie ernst sie es mit der Unterstützung der Bildung meint. Schließlich müssen die Kultusminister ihren Beschluss noch in den jeweiligen Landesregierungen durchsetzen. Und dass sich Schleswig-Holstein in der KMK-Abstimmung enthalten hat und Hessen dagegen gestimmt hat, zeigt, welcher Weg noch zu nehmen ist, bis sich die Erkenntnis durchsetzt:

Bildung ist die Bank, die unsere Welt von morgen rettet.

Bund und Land fördern Regelprofessur im Fach „Sprach-Pädagogik und -Therapie“: Leibniz Universität Hannover erhält 325.000 Euro aus Professorinnenprogramm



(cwg) Die Leibniz Universität Hannover ist bei der Ausschreibung des Professorinnenprogramms von Bund und Ländern erfolgreich gewesen. Das unabhängige Expertengremium, das sich aus Vertreterinnen und Vertretern aus Wissenschaft, Forschung und Hochschulmanagement zusammensetzt, hat das Gleichstellungskonzept zur Förderung

der Gleichstellung von Frauen und Männern in Wissenschaft und Forschung an der Leibniz Universität positiv begutachtet.

Das Konzept sieht vor, einen Anteil an Frauen von 20 Prozent in wissenschaftlichen Spitzenpositionen, die Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen auf dem Weg zur Professur und die Weiterentwicklung der Familienfreundlichkeit zu erreichen.

Die Förderung der ersten Professur wurde nun bewilligt. Professorin Ulrike Lüdtke lehrt seit dem 1. September 2009 im Fach für „Sprach-Pädagogik und -Therapie“ am Institut für Sonderpädagogik an der Leibniz

Universität Hannover. Ab 2010 fördert der Bund die Regel-Professur zusätzlich mit insgesamt 325.000 Euro über einen Zeitraum von fünf Jahren. Die Leibniz Universität Hannover hat sich im Gegenzug verpflichtet, jährlich 75.000 Euro für neue Gleichstellungsaufgaben auszugeben. Vorgesehen ist die Förderung des weiblichen Nachwuchses auf dem Weg zur Professur sowie die Doktorandinnenförderung.

Für Studierende

Ein Auslandssemester im Studium der akademischen Sprachtherapie – Warum, wann und wie?

Viele Studierende gehen ins Ausland, um dort einen Teil ihres Studiums zu absolvieren, doch bevor der Entschluss dafür gefasst ist, sind viele Fragen zu klären. Die studentischen Vertreterinnen des dbS haben zusammen mit Studierenden, die ein Auslandssemester absolviert haben, Informationen recherchiert, um die Entscheidungsfindung zu unterstützen.

Der richtige Zeitpunkt für ein Auslandssemester ist von individuellen Faktoren sowie von der Struktur des jeweiligen Studienganges abhängig. Viele Studierenden entscheiden sich erst gegen Ende ihres Studiums für ein Semester im Ausland. Die

fachlichen Kenntnisse sind zu diesem Zeitpunkt soweit vorhanden, dass Lehrveranstaltungen auch in einer anderen Sprache gefolgt werden kann. So sieht es auch Karin Lohmann, die ein Jahr an der Université de Liège in Belgien studiert hat.

Viele Studierende gehen im Rahmen des ERASMUS Programms in ein anderes europäisches Land (www.eu.daad.de). Dieses Programm gewährleistet eine Kooperation zwischen den jeweiligen Universitäten und unterstützt die Finanzierung des Auslandssemesters. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, sich individuell für eine Universität (auch außerhalb Europas) zu entscheiden

und das **Auslandsbafög** (www.auslandsbafog.de) zu beantragen oder sich für ein Stipendium beim Deutschen Akademischen Austausch Dienst (**DAAD**) zu bewerben (www.daad.de).

Solltet Ihr euch für ein Auslandssemester entschieden haben, wendet Ihr euch an das International Office an eurer Universität oder an eine/n Auslandsbeauftragte/n eurer Fakultät. Dort ist man mit allen Kooperationen der Hochschule vertraut und berät hinsichtlich der konkreten Planung.

Es ist wichtig zu beachten, dass trotz aller Unterstützung durch die Heim-Uni viel Eigenengagement gefordert ist und dass ein

Auslandssemester die Studienzeit evtl. verlängert. Für Stefanie Düsterhöft, die an der Universität Wien ein Semester verbrachte, war dieser Auslandsaufenthalt dennoch ein enormer Gewinn! Für sie gab er Raum zur persönlichen Entwicklung und ermöglichte interessante Einblicke in Kultur, Land und Leute sowie in andere wissenschaftliche Be-

trachtungsweisen, Lehr- und Forschungsansätze.

Folgende Internetseiten können hilfreich sein, um mit der Planung zu beginnen oder fortzufahren:

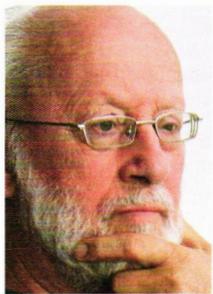
www.auslandssemester.net
www.semester-im-ausland.de
[mester-bachelor.html](http://www.bachelor-studium.net/auslandsse-</p>
</div>
<div data-bbox=)

www.studium-ausland.com/ausland-studium/auslandssemester/

Viel Spaß beim Planen wünschen euch
*Karin Lohmann, Stefanie Düsterhöft,
 Silke Model und Carina Lüke
 Studentische Vertreterinnen des dbs*

Persönliches

Der Sprachheilarbeiter wird 70 – herzlichen Glückwunsch Theo Borbonus



Als Theo Borbonus 60 wurde, gab es ein gut gefülltes Archiv seiner Artikel, Berichte und vor allem seiner „Auf ein Wort“ – Kolumnen, die in der „Sprachheilarbeit“ erschienen waren.

Zu allen denkbaren Lebenslagen des berufstätigen Sprachheilpädagogen, gleich ob in der Schule, der freien Praxis oder sonst wo tätig, ließen sich denkens- und nachdenkenswertes Sätze finden und seine Texte öfter als einmal zu lesen lohnte und lohnt immer. Nun, zehn Jahre später, ist das Archiv weiter angewachsen. Der auch für ihn erwartbare Ruhestand als Leiter der Sprachheilschule in Wuppertal ist zwar eingetreten, der Aggregatzustand des Ruhenden zum Glück nicht.

Theo Borbonus, dem langjährigen 2. Bundesvorsitzenden der dgs, dem ehemaligen Landesvorsitzenden der dgs Rhein-

land, dem Gründungsgenspender und dem Vorstandsmitglied des dbs, dem Initiator des Verbandes der Eltern sprachgestörter Kinder, dem sonderpädagogisch geduldligen Leiter der Konferenz der akademischen Sprachtherapeuten Deutschlands (KaSD) und der Ständigen Konferenz der sprachtherapeutischen Berufsgruppen (SKsB)... diesem Menschenfänger für die Belange Sprachbehinderter mit bedächtig altersangemessenen Worten den Dank für sein Lebenswerk als einem der engagiertesten und wirkungsreichsten Vertreter der deutschen Sprachheilpädagogik auszusprechen, ist auch im Jahre 2010 obsolet. Zu aktiv beteiligt er sich noch immer an wichtigen Debatten, organisiert Tagungen und Kongresse, vertritt dbs und dgs in Gremien oder öffentlichen Räumen. Dass wir im dbs mit diesem ‚alten Mann‘ noch selbstverständlich und tagesaktuell die Gegenwart besprechen und die Zukunft planen, dokumentiert beredter als wohlgesetzte Laudativa sein fortbestehendes Engagement und die Bedeutung seines Ratschlages für uns Jüngere.

Natürlich hat er sein Leben ein wenig neu strukturiert, die Bedeutung der Familie wird nun noch mehr als früher in investierter und gewonnener Zeit deutlich. Der Ehepartner, der Vater und der Großvater scheint für den außenstehenden Kollegen und Freund ebenso unersetzbar und vielgefragt, wie er es als Ratgeber für uns Verbandfunktionäre ist. Zum gelebten Leben gehören Verletzungen, Verwundungen, auch Krankheiten dazu. Zuversichtlich nach vorne zu schauen und nicht im Blick zurück zu verharren, war und ist eine der besonderen Fähigkeiten des nun 70jährigen.

Wenn dieses Essener Urgestein in zehn Jahren seinen 80. Geburtstag feiert, dann wird es in dieser Zeitschrift einen umfassenden bibliographischen und biographischen Überblick über sein Schaffen geben. Bis dahin bleibt er aktiv und beteiligt – das wünschen wir ihm und uns von Herzen.

Dr. Volker Maihack

**Heute schon
gesurft?**

Stellenanzeigen erscheinen
kostenlos auf unserer Homepage
im Internet.

www.verlag-modernes-lernen.de

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

Wuppertal Elberfeld

Repräsentative Praxisräume in absoluter Top-Lauflage der Innenstadt

Gepflegtes Arzt- und Geschäftshaus, 4. Obergeschoss mit Aufzug, Gesamtfläche ca. 220 m².

Beziehbar ab September 2010.

Gerne geben wir Ihnen weitere Auskunft unter Tel. 0202 - 702959

dbs – Aktuelles, Information, Nachrichten

Die Bildung macht's!

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

die ca. 4.000 aktiven Sprachtherapeutinnen und 12.000 Logopäden gehören zahlenmäßig als Berufsgruppen zur den Zwergen im Gesundheitswesen. Zumindest verglichen mit den über 100.000 Physiotherapeuten. Die Physiotherapeuten gehören aber ebenfalls zur Zwergengruppe – verglichen mit über 1.000.000 Angehörigen der Pflegeberufe. Und deshalb stellt die *Ärztezeitung* im Mai 2010 anlässlich des Hauptstadtkongresses fest, dass es löblich für eine so kleine Gruppe im Gesundheitswesen wie die Physiotherapie sei, sich aktiv am Kongressgeschehen zu beteiligen. Ein generöses Kompliment vom Sprachrohr der mehr als 420.000 Ärztinnen und Ärzte in Deutschland.

Es braucht gelegentlich Zahlen, um die eigene Größe richtig einzuschätzen. Die an Universitäten gebildeten Sprachtherapeuten und die stetig größer werdende Gruppe von ebenfalls akademisch ausgebildeten Logopädinnen und Logopäden „...sind breiter qualifiziert und können vielfältiger eingesetzt werden“, stellt zutreffend die Hochschule Fresenius auf ihrer Homepage fest, auf der ihr Studiengang Logopädie vorgestellt wird, in dem seit 2000 grundständig Logopäden ausgebildet werden. Gemeinsam mit den Absolventen der Studiengänge an der Universität Bielefeld, der Technischen Universität Dortmund, der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg, der Leibniz Universität Hannover, der Universität zu Köln, der Philipps Universität Marburg, der Ludwig-Maximilian Universität München, der Universität Potsdam und zukünftig bspw. der Hochschule für Gesundheit in Bochum stellen sie keinen neuen, aber einen zunehmend an Bedeutung gewinnenden Teil der Sprachtherapeuten und Logopäden dar. Denn eines steht fest: „Die Entwicklung des Gesundheitswesens zeigt, dass TherapeutenInnen die Effektivität und Effizienz ihres Handelns immer gezielter überprüfen und nachweisen müssen. Als wissenschaftlich reflektierte Praktiker sind die AbsolventInnen unseres Studiengangs in der Lage, sich mit den neuen Herausforderungen des Gesundheitswesens auseinanderzusetzen“ sei abermals Idstein zitiert, die anderen genannten Studiengänge könnten sich dieser Aussage

sicher anschließen und sie haben Recht. Die besonders qualifizierten akademischen Sprachtherapeutinnen und Logopäden gehören kompetenzmäßig als Berufsgruppen zu einer festen Größe im Gesundheitswesen. Zumindest, was die Qualität und Quantität ihrer wissenschaftlichen Veröffentlichungen, ihrer Forschungsaktivitäten und ihrer Verankerung in der universitären und fachhochschulischen scientific community betrifft – national und international. Keine andere Berufsgruppe im Gesundheitswesen hat, neben den Ärzten, Apothekern und Psychologen, eine solch fundierte und gewachsene wissenschaftliche Expertise anzubieten. Unter den sogenannten Heilhilfsberufen ist die akademische Logopädie/Sprachtherapie damit einmalig und sehr besonders.

Die dbs-Dozentenkonferenz, die Ende Mai in Bochum getagt hat und über die Sie einen ausführlichen Bericht auf der nächsten Seite lesen können, versucht seit Jahren, die Kooperation und den Dialog zwischen allen am akademischen Ausbildungsprozess beteiligten Berufsgruppen zu unterstützen. Darum sind selbstverständlich und ohne Einschränkungen die Vertreter der logopädischen Studiengänge Teile und aktiv Mitwirkende dieser Konferenz. Warum ist das für den dbs selbstverständlich? Weil wir als Berufsgruppen zu klein sind, um uns noch weiter zu diversifizieren, weil wir die Inputs der logopädischen Kolleginnen und Kollegen für unverzichtbar halten und weil wir als Fachgruppe zu viel fachliches Potenzial besitzen, um es hinter berufspolitisch-taktischen Überlegungen verschwinden zu lassen.

„Nur mit akademischer Ausbildung können Logopäden zukünftigen Anforderungen gerecht werden, mahnt die dbI-Präsidentin“, so titelt das *Forum Logopädie* in seiner Juli-Ausgabe. Selbstverständlich hat die Präsidentin mit dieser Einschätzung ebenfalls recht, darum wächst die Anzahl der „Sprachtherapie“ Studierenden an den Universitäten (und auch der studentischen Mitglieder im dbs) sowie der „Logopädie“ an Hochschulen -grundständig oder additiv- Studierenden stetig und darum müssen

wir gemeinsam für die Akademisierung des gesamten Berufsfeldes eintreten und nicht gegeneinander antreten. In gute und schlechte akademische Abschlüsse nach Aschenputtel-Art aufzuteilen, freut die Gegner jedweder Akademisierung, ist inhaltlich unangemessen und den akademisch qualifizierten Sprachtherapeuten und Logopäden schadet es.

Der dbs freut sich über die konstruktiven und auch kritischen Anregungen, noch mehr über die aktive Mitarbeit, aus allen Berufsgruppen. Wir benötigen ein fachliches „wir“ und kein berufspolitisches „ihr“.

Mit der Betonung der besonderen Fachlichkeit und der wissenschaftlichen Fundierung und Vernetzung der sprachtherapeutisch/logopädisch handelnden und täglich arbeitenden Kolleginnen und Kollegen stellen wir eine kleine, aber sehr feine Minderheit im Gesundheitssystem dar. Diese müssen wir betonen und öffentlich darstellen. Erfolgreich nach außen können wir das nur gemeinsam kommunizieren.

Mit herzlichen Grüßen
Dr. Volker Maihack, dbs-Bundesvorsitzender

Meilenstein in der Berufslandschaft

„Leitbild Akademische Sprachtherapeutin/Akademischer Sprachtherapeut“ verabschiedet

Was kennzeichnet akademische Sprachtherapeuten, was sind Kernmerkmale ihrer wissenschaftlichen Ausbildung und berufspraktischen Kompetenz? Den Antworten auf diese Fragen ist die dbs-Dozentenkonferenz ein gutes Stück näher gekommen: Am 28.05.2010 wurde in Bochum das „Leitbild Akademische Sprachtherapeutin/Akademischer Sprachtherapeut“ einstimmig verabschiedet.

Der dbs-Dozentenkonferenz gehören Vertreter aus den Studiengängen der Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie, Klinischen Linguistik, Klinischen Sprechwissenschaft und Patholinguistik an, sowie seit einigen Jahren auch Vertreter der Fachhochschulstudiengänge für Logopädie. Dieses Gremium hatte sich im Frühjahr 2009 die Aufgabe gesetzt, ein Leitbild für akademische Sprachtherapeuten zu entwerfen, mit dem das wissenschaftlich fundierte berufliche Selbstverständnis formuliert werden sollte (s. Bericht des dbs-Vorsitzenden, Dr. Volker Maihack, in der *Sprachheilarbeit* 2/2010, S. 96). In mehreren Sitzungen wurde daraufhin ein Leitbild-Entwurf erarbeitet und der dbs-Dozentenkonferenz zur Diskussion und Abstimmung vorgelegt.

Einmalige Rahmenbedingungen

Zu einem historisch einmaligen Zeitpunkt und in einer völlig neuen Arbeitsumgebung traf sich die dbs-Dozentenkonferenz am 28.05.2010: Man war der Einladung von Prof. Dr. Kerstin Bilda gefolgt, die den im Wintersemester 2010 beginnenden Bachelor-Studiengang Logopädie an der neu gegründeten Hochschule für Gesundheit in Bochum leitet. Dieses neueste Blatt am Baum der akademischen Sprachtherapie hat eine besonders zukunftsweisende Bedeutung: Mit dem Studiengang in Bochum wird die 2009 im Bundestag beschlossene Modellklausel umgesetzt und evaluiert, die in den Berufsgesetzen der therapeutischen Gesundheitsberufe die Erprobung akademischer Ausbildungsstrukturen ermöglicht. Dass die dbs-Dozentenkonferenz sich in dieser innovativen Umgebung mit der Zukunft der akademischen Ausbildung und Berufsqualifikation auseinandersetzt, verdeutlicht, dass die Studiengänge jedweder Couleur kooperationsbereit in die Zukunft blicken.



Die dbs-Dozentenkonferenz tagt in der Hochschule für Gesundheit in Bochum; v.l.n.r.: Prof. Grohnfeldt, Dr. Subellok, Prof. Ritterfeld, Dr. Maihack, Prof. Bilda, Prof. Kauschke

Meilenstein der Konsensbildung

Das Leitbild ist ein bedeutender Schritt in Richtung einer Vereinheitlichung der akademischen Grundqualifikation. Neben dem schon im Jahr 2001 ebenfalls interdisziplinär formulierten „Ausbildungsprofil Sprachtherapeutin“ (*Die Sprachheilarbeit* 1/2001, 36-39) und dem 2005 gemeinsam mit dem dbl und den Vertretern der Lehrlogopäden verabschiedeten Konsenspapier zur akademischen Ausbildung („Drei-Säulen-Modell“), das aktuell die Grundlage der GKV-Kassenzulassung der akademischen Studiengänge darstellt, bildet es den über alle Berufsgruppen hinweg bestehenden Konsens über die Standards und das Selbstverständnis der wissenschaftlichen Berufskompetenz ab.

Im Einzelnen enthält das Leitbild folgende Bestandteile:

- Präambel zur Beschreibung der Leitbild-Ziele und des internationalen Bezugsrahmens
- Definition des Berufsbildes akademischer Sprachtherapeutinnen
- Ausbildungsprofil mit Studienfächern und Bezugsdisziplinen
- Darstellung der professionellen Kompetenzen für die klinisch-therapeutische Praxis, Evaluation und Forschung, Organisation und Management sowie die Weiterentwicklung der Profession
- Beschreibung der im Studium erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten
- Nationaler und internationaler Bezugsrahmen aus Ausbildungs- und Berufsprofilen (z. B. ASHA, CPLL, IALP, EU, Berufsordnung und Ausbildungsprofil des dbs) sowie rechtlichen Rahmenbedin-

gungen (z. B. ICF, ICF-CY der WHO, SGB IX und XI, UN-Konvention für die Rechte der Behinderten).

Das Leitbild wurde einstimmig von den Professorinnen und Professoren aller zurzeit bestehenden Studiengänge der akademischen Sprachtherapie und Hochschul-Logopädie sowie von ihren Vertretern verabschiedet, was zu der Hoffnung Anlass gibt, dass auch daraus seine bildungs- und gesundheitspolitische Durchsetzungsfähigkeit resultieren möge.

Der vollständige Text des Leitbild steht auf der dbs-Homepage als Download zur Verfügung: www.dbs-ev.de

Prof. Dr. Claudia Iven
dbs-Beirätin für Hochschulen

Vorankündigung

Sprachstörungen im Alter – dbs-Symposium 2011 in München

Am 28./29. Januar 2011 veranstaltet der Deutsche Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten (dbs) in München sein 12. Wissenschaftliches Symposium zum Thema „Sprachtherapeutisches Handeln im Arbeitsfeld Geriatrie“. Rund 400 Fachleute werden erwartet.

Die Zahl der 65-Jährigen und Älteren steigt an. Die Altersgruppe der 80-Jährigen und Älteren wird im Jahr 2050 fast dreimal so hoch sein wie heute. Längst haben sich Alter(n)sforschung (Gerontologie) und Altenheilkunde (Geriatrie) als Spezialgebiete des Wissenschafts- und Gesundheitswesens etabliert. Dabei ist das Bild vom jung gebliebenen Alten mit verlängerter Lebensarbeitszeit nur die eine Seite der Medaille. Die andere ist die Zunahme von geriatrischen Patienten mit Mehrfacherkrankungen, zu denen auch Demenzen, Schlaganfälle oder die Parkinson Krankheit zählen.

Diese neurologischen Erkrankungen stören Sprache und Sprechen ebenso wie die Stimme und das Schlucken und behindern somit die Kommunikation und die orale Nahrungsaufnahme – die „Eintrittskarten“ für die Teilhabe am Leben! Eine ICF-orientierte Sicht des Problemfeldes ist damit zwingend. „Will die Geriatrie antreten, dem alten und sehr alten Menschen zu einem besseren Leben zu verhelfen, muss sie fächerübergreifend arbeiten und die Besonderheiten der Rehabilitation im Alter, die Einschränkungen des alternden Körpers und Gehirns, auch die Todesnähe der Patienten berücksichtigen. Sie ist damit ein richtungweisendes Arbeitsfeld, in dem sich interdisziplinäre Zusammenarbeit bewähren muss, indem sich Medizin, Sozial- und Therapiewissenschaften gleichberechtigt miteinander vernetzen“, so Dr. Volker Maihack, Bundesvorsitzender des dbs.

Das 12. Wissenschaftliche Symposium des dbs macht die Aufgaben der Sprachthera-

pie im Arbeitsfeld Geriatrie zum Thema. Einführend wird Professor Dr. I. Fügen, München, die Relevanz einer vernetzten Versorgung darstellen. Weitere namhafte Mediziner und Neuropsychologen, Sprachtherapeuten und Sprachwissenschaftler konnten als Referenten gewonnen werden, Sie werden die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten sowie Beeinträchtigungen des Sprechens und des Schluckens geriatrischer Patienten anhand von Untersuchungen und Fallbeispielen charakterisieren. Dabei stellen sie Fragen wie:

- Wann sind Beeinträchtigungen noch altersbedingt normal und wann ist eine Behandlung angezeigt?
- Wie unterscheidet sich das therapeutische Vorgehen bei geriatrischen Patienten von dem bei jüngeren mit sonst gleicher Erkrankung?
- Welche Begründung z. B. orientiert an der ICF kann die Behandlung geriatrischer Patienten stützen? Welche Behandlungsziele sind angesichts fortschreitender Erkrankung und nahen Lebensendes sinnvoll?

Im Anschluss findet eine Podiumsdiskussion mit Vertretern der Politik, der Kostenträger, der Verbände und der sprachtherapeutischen Praxis statt.

Das Symposium bietet zehn Vorträge und ein zusätzliches Plus an Praxis: drei Workshops zu den Themen Dysarthrie, Dysphagie und Aphasie laden ein, das Rahmenthema des Symposiums praxisorientiert in kleinerer Gruppe zu vertiefen. Drei weitere Workshops machen ein Angebot aus dem Bereich der kindlichen Sprachstörungen. Das genaue Programm des 12. dbs-Symposiums wird in Heft 5/10 der *Sprachheilarbeit* und auf der dbs-Homepage unter www.dbs-ev.de veröffentlicht.

Call for Poster

12. Wissenschaftliches Symposium des dbs
am 28. / 29. Januar 2011
in München

Erneut werden auf dem 12. Wissenschaftlichen Symposium des **dbs** Poster aus dem sprachtherapeutischen Handlungs- und Forschungsfeld präsentiert. Dieses Ausstellungs-Forum wird die Vielfalt der wissenschaftlichen sowie praktischen Perspektive auf sprachtherapeutisches Arbeiten verdeutlichen.

Sprachtherapeuten aus der Praxis, Studierende und Wissenschaftler im sprachtherapeutischen Lehr- und Forschungskontext sind herzlich eingeladen, ihre Arbeitsschwerpunkte zu präsentieren. Bei der Einreichung der Bewerbung sind sie nicht an das Rahmenthema des Symposiums („Sprachtherapeutisches Handeln im Arbeitsfeld Geriatrie“) gebunden. Das Abstract des Posters erscheint im Tagungsband.

Posterbewerbungen (Vorgaben s. www.dbs-ev.de/poster2011) können bis zum 20. 10. 2010 via E-Mail an poster2011@dbs-ev.de eingereicht werden.

vpl-Einladung

Liebe dbs-Mitglieder,
im Namen der AG Herbsttreffen des vpl e. V. darf ich Sie hiermit ganz herzlich zum 4. Herbsttreffen Patholinguistik am 20.11.2010 in Potsdam einladen. Zum diesjährigen Schwerpunktthema: **Lesen lernen – Diagnostik und Therapie bei Störungen des Leselerwerbs** werden Sylvia Costard, Nicole Stadie, Christiane Ritter und Kristina Moll referieren.

Weitere Informationen finden Sie auf unserer Homepage: www.herbsttreffen.vpl-online.de. Hier können Sie sich auch für die Teilnahme an der Veranstaltung anmelden.
Herzliche Grüße,

Michael Wahl
vpl-Vorsitzender

20 Jahre DBKS – ein Rückblick und Ausblick

Jubiläen sind immer Anlass zum Feiern, sind Zusammentreffen, sind Redeanlass für Gratulanten und Angehörige. Handelt es sich dabei um einen Berufsverband, so muss das mit einem wissenschaftlichen Vortragsprogramm begleitet werden. 20 Jahre Deutscher Bundesverband Klinischer Sprechwissenschaftler (DBKS e. V.) wurden am 29. Mai 2010 an der Martin-Luther-Universität Halle mit einem Symposium gewürdigt und gefeiert. Die DBKS-Vorsitzende Ulrike Sievert konnte eine illustre Gästerunde begrüßen: Emeritierte Hochschullehrer des Instituts für Sprechwissenschaft der MLU-Halle (*Prof. Krech, Prof. Stock, PD Suttner*) und den gegenwärtigen Direktor *Prof. Neuber, Dr. Pfau* als eine der frühen Initiatoren dieser Berufsgruppe, ältere Kolleginnen und Kollegen, vielfach Gründungsmitglieder, die große Zahl tätiger Mitglieder genauso wie Berufseinsteiger und Studenten der Sprechwissenschaft.

Das 20jährige Bestehen des Berufsverbandes ist in Parallelität mit dem 20jährigen Jubiläum der Deutschen Einheit zu sehen. Dieser unmittelbare Zusammenhang wurde von den Laudatoren *Dr. Jentzsch*, dem Gründungsvorsitzenden des DBKS, von *Dr. Maihack*, dem Bundesvorsitzenden des dbs sowie von *Prof. Anders* (Seminar für Sprechwissenschaft der MLU Halle) in den Festreden in sehr persönlicher und pointierter Weise dargestellt. Das Resümee der 20 Jahre spiegelte den oftmals komplizierten, dennoch zielstrebigem Prozess der berufsständischen Etablierung der akademischen Stimm-, Sprach- und Sprechtherapeuten, also der Klinischen Sprechwissenschaftler, im vereinten Deutschland wider. Das Haus des Deutschen Bundesverbandes akademischer Sprachtherapeuten hat auch ein Zimmer für den DBKS, wir gehören zur Familie. Das wurde immer wieder thematisiert.

In der ehemaligen DDR waren die Klinischen Sprechwissenschaftler die primäre Therapeutengruppe an Kliniken, Medizinischen Hochschuleinrichtungen, phoniatischen Abteilungen sowie an staatlichen Gesundheitseinrichtungen. Eingebunden in die Ausbildung von Medizinern, mit der Möglichkeit eine dem Facharzt adäquate Qualifikation als Fachsprechwissenschaftler der Medizin zu erlangen, musste im Früh-



Ulrike Sievert dankt Dr. Maihack für seine Rede

jahr 1990 eine Berufssicherung dieser qualifizierten akademischen Berufsgruppe erreicht werden. Dies stellten die Laudatoren dar. Auch die in die Anfangsjahre der DDR zurückreichende berufsständische Arbeit und Einbindung in den medizinisch-therapeutischen Wissenschaftsbetrieb fand Würdigung, geprägt von einzelnen Personen wie auch der fachlich-therapeutischen sowie wissenschaftlichen Arbeit vieler.

In einem wissenschaftlichen Symposium ist neben Rückblick und Ausblick in die Zukunft auch die Vorstellung von wissenschaftlichen Forschungs- und Arbeitsergebnissen ein wesentlicher Teil der Würdigung. *Prof. T. Nawka* von der Charité Berlin thematisierte das Gemeinsame von Klinischer Sprechwissenschaft und Phoniatrie. *Prof. B. Neuber* stellte die Sprechwissenschaft in den fachlichen Kontext der Gegenwart. Mit Positionsbeschreibungen für eine Stimmfunktionstherapie aus Sicht der Klinischen Sprechwissenschaft (*Dr. S. Thiel*) sowie zukünftige Ziele der Stimmtherapiewirkungsforschung (*Dr. S. Voigt-Zimmermann*) wurden traditionelle Themen aus

der therapeutischen Praxis und Forschung aufgegriffen. Mit Zwischenapplaus wurde dabei die Forderung nach Einrichtung von wissenschaftlichen Forschungsstellen für akademische Sprachtherapeuten an den Kliniken und Hochschulen bedacht, um eine wissenschaftlich fundierte Sprachtherapieforschung zu ermöglichen. Ebenso erfuhren die lebhaft Problematische Darstellung aus dem klinischen Alltag im Umgang mit Schluckstörungen (*Dr. R. Berger*) sowie eine Einführung in das Spezialproblem der craniomandibulären Dysfunktionstherapie (*R. Werner*) große Zustimmung. Die Ergebnisse erfolgreicher aktueller wissenschaftlicher Forschung der Verbandsmitglieder wurden gleichfalls vorgetragen (*Dr. U. Schikora, Dr. S. Kurtenbach, U. Nespital*). Auch dieser Abschnitt der Würdigung verlief in gewohnt und immer wieder dankend aufgenommener rhetorisch lebendiger, anschaulicher und wissenschaftlich konkreter Weise.

Das Angenehme mit dem Nützlichen verbindend, wurde auf der sich anschließenden Mitgliederversammlung ein neuer Vorstand mit seinen Gremien gewählt. Kontinuität während, gibt es einige neue Mitstreiter, aber die erfahrene und bewährte Kernmannschaft wurde wieder gewählt.

Die Geburtstagsfeier mit Sprech-Kultur und Ess-Kultur am Abend gehörte natürlich dazu. Ausschnitte des aktuellen Programms der Halleschen Sprechbühne (*Leitung Dr. Martina Haase*) mit Texten Kurt Schwitters führte all den ehemaligen „SPREWIS“ vor, dass auch das Künstlerische zu unseren Wurzeln gehört.

Gerold Grove
Klinischer Sprechwissenschaftler, Erfurt
Dr. Susanne Voigt-Zimmermann
Klinische Sprechwissenschaftlerin, Heidelberg

dgs – Aktuelles, Information, Nachrichten

Bericht des Geschäftsführenden Vorstandes der dgs

Der vorliegende Bericht des Geschäftsführenden Vorstands (GV) der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) kann aus redaktionellen Gründen nur in stark gekürzter Form in der SHA wiedergegeben werden. In ausführlicher Form ist er einsehbar auf der Homepage der dgs (www.dgs-ev.de). Erläuterungen und Ergänzungen werden in der Delegiertenversammlung am 22.09.2010 in Dortmund gegeben.

Inhaltliche Schwerpunkte der Verbandsarbeit

Kongresse und Delegiertenversammlungen: Im Berichtszeitraum hat die dgs eine Delegiertenversammlung und einen Bundeskongress in Cottbus (September 2008) durchgeführt. Auf der Delegiertenversammlung (DV) wurde der Bundesvorstand unverändert wiedergewählt. Wichtigster Tagesordnungspunkt war ein Kooperationsvertrag mit dem dbs zur zukünftig gemeinsamen Herausgabe der Fachzeitschrift „Sprachheilarbeit“. Der Kooperationsvertrag fand eine überragende Mehrheit bei den Delegierten.

Bearbeitung der Aufträge aus der DV: Alle Aufträge, die sich aus den Anträgen der letzten DV ableiten, hat der GV abschließend bearbeitet (s. auch GV-/HV-Protokolle).

Dem Auftrag aus Antrag 3, bundesweite Standards zur Sprachstandserhebung zu erarbeiten, konnte der HV letztlich nicht folgen. Der HV hat auf seiner Sitzung 1/2010 beraten und beschlossen, dass aufgrund der Heterogenität der einzelnen Bundesländer dieser Beschluss nicht umzusetzen ist.

Positionspapiere zur UN Konvention: Bereits auf seiner ersten Sitzung im März 2009 erkannte der GV die Brisanz der bundesweit auf unterschiedlichen Ebenen und sehr gegensätzlich interpretierten und diskutierten UN-Konvention über die Rechte der Behinderten und deren Auswirkungen auf das zukünftige Schulsystem. Er beschloss eine AG Inklusion unter der Federführung von Prof. Dr. Christian Glück. Die AG tagte einmal (3./4.7.2009) und stellte anschließend ihre ersten Formulierungen sowie alle dazu lesenswerten Texte auf der von Dr. Mußmann bereit gestellten Internetplattform CommSy (www.dgs-ev.de) ins

Internet. Prof. Glück wird ein Positionspapier der dgs in der SHA veröffentlichen.

Intensivierung der bildungspolitischen Ausrichtung des Verbandes auf Bundesebene: Der GV der dgs ist angetreten mit dem Vorhaben, sich als Fachverband umfangreicher in die bildungspolitischen Diskussionen einzubringen. Erforderlich erscheint dies vor allem vor dem Hintergrund der in der Bildungspolitik formulierten Entwicklungen hinsichtlich der Umsetzung der UN-Konvention für die Rechte der Menschen mit Behinderungen. Dies erforderte zahlreiche intensive und umfangreiche Gespräche mit den Entscheidungsträgern in der Politik im Berichtszeitraum. So wurden neben dem Parlamentarischen Abend der BAG (unter Vorsitz der dgs) Gespräche geführt mit: Frau Ewers-Meier (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Behinderten, bis 2009) und mit Herrn Hüppe (ab 2010), Frau Klöckner (MdB), Herrn Körper (MdB), Herrn Storm (Staatssekretär BMAS), Frau Rupprecht (MdB), Herrn Köhler (Bundespräsident) und vielen weiteren Entscheidungsträgern.

Preis „Gute Sprache“: Um gute und richtige Sprache und ihre herausragende Stellung als wichtigste Determinante jeden Lernens noch mehr in den Vordergrund zu stellen, hat sich unser Verband dazu entschlossen, den Preis „Gute Sprache“ zukünftig alle zwei Jahre auszuloben und zu vergeben. Ehren möchte die dgs mit diesem Preis Personen, die in der Öffentlichkeit stehen und durch innovative Projekte vorbildhafte, kindgerechte Sprache in den Vordergrund stellen. Der Preis (Skulptur) soll laut Beschluss des Hauptvorstandes der dgs alle zwei Jahre (erstmal 2010) im Rahmen des dgs-Kongresses verliehen werden. Über die Preisträger entscheidet laut Beschluss des Hauptvorstandes der dgs die durch denselben eingesetzte „Preisträgerkommission“ bestehend aus: Theo Borbonus, Friedrich Schlicker und Gerhard Zupp. Bei der erstmaligen Verleihung hält der dgs-Bundesvorstand die Laudatio. Bei späteren Verleihungen ist eine Laudatio auf den Preisträger durch den jeweils letztmaligen Preisträger vorgesehen.

dgs AG Fortbildung: Die AG Fortbildung hat den Auftrag aus der DV 2006

(Köln) fortgeführt (s. Beschluss der DV 2008, Cottbus). In den letzten beiden Jahren wurde in Zusammenarbeit mit dem dgs-Webmaster das „Zentrale Fortbildungsportal“ der dgs (ZFP) im Netz über die dgs-Homepage installiert. Über das ZFP können nun Fortbildungsangebote bundesweit reserviert und vorgebucht werden. Veranstaltungsträgerschaften bleiben davon unberührt. Das neue Angebot erfreut sich großer Nachfrage. In diesem Rahmen stehen die Landesfortbildungsreferenten im intensiven Austausch und legen Qualitätsstandards für Fortbildung fest. Im Berichtszeitraum haben bereits drei Treffen stattgefunden.

Akkreditierung und Zertifizierung von Fort- und Weiterbildungen: Der GV hat die Aufgabe übernommen, in der BAG (Bundesarbeitsgemeinschaft der sonderpädagogischen Fachverbände), gemeinsam mit den dort vertretenen Verbänden vds, VBS, BDH eine gemeinsam getragene Form von Akkreditierung und Zertifizierung von Fort- und Weiterbildungen voranzutreiben.

Geschäftsführender Vorstand und Hauptvorstand

Von der Delegiertenversammlung am 24.09.08 in Cottbus wurde ein neuer Geschäftsführender Vorstand gewählt:

1. Bundesvorsitzender: Gerhard Zupp, Idar-Oberstein
 2. Bundesvorsitzender: Friedrich Schlicker, Darmstadt
- Geschäftsführerin: Veronika Skupio, Dresden
Rechnungsführer: Rainer Beckmann, Hannover
Schriftführer: Andreas Pohl, Laatzen

1. Vorsitzender des dbs: Dr. Volker Maihack, Köln (Mitglied qua Amt)
Im Berichtszeitraum führte der GV satzungsgemäß die laufenden Geschäfte der dgs. Hierzu wurden entsprechende Arbeitssitzungen durchgeführt.

Die Vertreter der Landesverbände, in deren Bereich die jeweiligen Vorstandssitzungen stattfanden, nahmen, soweit es ihnen möglich war, an diesen Sitzungen teil. Die Tagungen dienten der Bearbeitung und Umsetzung der Anträge der Delegiertenversammlungen von Köln und Cottbus, der

Vorbereitung von Hauptvorstandssitzungen sowie anderer Veranstaltungen und Tagungen, z. B. dem XXIX. Kongress in Dortmund, den gemeinsamen Arbeitstagungen von ÖGS und dgs, dem parlamentarischen Abenden der BAG Behindertenpädagogik, der Koordination der Zusammenarbeit mit dem dbs und der Umsetzung des Kooperationsvertrages zur gemeinsamen Herausgabe der Sprachheilarbeit, der Vorbereitung der Delegiertenversammlung in Dortmund und der Umsetzung aller im HV beschlossenen Arbeitsvorhaben.

Der Hauptvorstand tagte im Berichtszeitraum an folgenden Terminen:

05. – 07.03.2009: Dortmund

17. – 19.09.2009: Köln-Pulheim

25. – 27.02.2010: Saarbrücken

Die Arbeitsbereiche des Hauptvorstandes sind selbstverständlich identisch mit denen des GV und werden hier kurz dargestellt:

Vorbereitungen für den Kongress 2010 in Dortmund: Der XXIX. Kongress der dgs findet vom 23.09. bis 25.09.2010 in Dortmund statt. Das Tagungsthema lautet „Zur Sprache bringen. Disziplinen im Dialog“. Der Hauptvorstand konnte in seinen Sitzungen in Dortmund, Köln und Saarbrücken erfreut zur Kenntnis nehmen, dass die Landesgruppe Westfalen-Lippe sich schon intensiv mit den Vorbereitungen beschäftigt hat.

Gemeinnützigkeit: Im Mai 2008 wurde der Antrag auf Befreiung von der Körperschaftsteuer gestellt und im Juni 2008 wurde die dgs von der Körperschaftsteuer für die Jahre 2005, 2006 und 2007 rückwirkend freigestellt. Das bedeutet gleichzeitig, dass die dgs den Status der Gemeinnützigkeit behält.

Bundesgeschäftsstelle (BGS): Die Bundesgeschäftsstelle (BGS) befindet sich weiterhin in Berlin, dem Sitz der dgs. Sie wird von Herrn Bielfeld, unserem ehemaligen Bundesvorsitzenden, fachlich geleitet. Verbandsinterne Papiere, Mitteilungen, Anfragen oder Bestellungen werden inzwischen meist per Email versandt. Informationshefte, Werbematerialien, die Aufnahme neuer Mitglieder und die Korrespondenzen werden von der Geschäftsstelle koordiniert.

Aufbau einer eigenen Mitgliederverwaltung: Aufgrund der gestiegenen Anforderungen und einer Unabhängigkeit in organisatorischen Belangen vom Verlag modernes lernen arbeitet der GV intensiv an dem Projekt der Erstellung einer eigenen Mitgliederverwaltung. Personell konnte für diese Aufgabe bereits eine Mitarbeiterin gewonnen werden (Frau Sandra Ziegel), die sich derzeit mit ersten konkreten Softwareangeboten auseinandersetzt.

Zusammenarbeit mit den Landesgruppen und anderen Verbänden

Um den fachlichen, aber vor allem den bildungspolitischen Austausch zwischen den dgs-Landesverbänden und dem dgs-Bundesvorstand zu intensivieren, versucht der GV die Landesverbände bei wichtigen Veranstaltungen (Mitgliederversammlungen, Fortbildungen etc.) zu begleiten. So nahm der Bundesvorsitzende an zahlreichen Mitgliederversammlungen der Landesgruppen teil.

Deutscher Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten e. V. (dbs):

Die dgs kooperiert weiterhin vertrauensvoll und sehr eng mit dem dbs. Die Verbände beraten sich gegenseitig fachlich in den sich überschneidenden Tätigkeitsfeldern der Frühförderung und frühen Sprachförderung, sowie schulischer und außerschulischer Maßnahmen. Satzungsgemäß ist der 1. Vorsitzende des dbs Mitglied im GV der dgs und entsprechend in diesen Bericht eingebunden.

Bericht des dbs: Der Zeitraum vom Cottbuser dgs-Kongress 2008 bis zum Dortmunder Kongress war für den dbs eine erfolgreiche Zeit: Die Akkreditierung des dbs beim Deutschen Bundestag als „anhörungsberechtigte Organisation“ 2008 sicherte uns die Einbindung in die Anhörungsverfahren wichtiger Gesetzesvorhaben. Der Verabschiedung der „Schiedsvereinbarungsregelung im § 125 SGB V“ durch den Bundesgesetzgeber war ein intensiver Gesprächsmarathon vor und hinter den Kulissen des Politikbetriebes vorausgegangen. Den Erfolg, der darin bestand, dass erstmals Heilmittelerbringer eine Möglichkeit bekommen haben, gegen Preisdiktate der Krankenkassen rechtlich vorzugehen, haben wir sicher mit zu verantworten. Ebenso wie die erfolgreiche Verabschiedung der „Modellklausel“ 2009, der zahlreiche Gespräche mit Bundestagsabgeordneten im Vorfeld und die Beteiligung an der Anhörung im Gesundheitsausschuss vorausgegangen waren. Diese Klausel öffnet das Tor für die generelle Akademisierung der Sprachtherapie/Logopädie in Deutschland deutlich weiter.

Das Jubiläumssymposium „10 Jahre dbs“ im Januar 2009 in Hannover, auf dessen Nostalgieabendveranstaltung der lange Weg zum heutigen Stand nochmals nachgezeichnet wurde, markierte eindrucksvoll, welchen Weg wir gegangen sind, bis die stolze Zahl von über 3000 akademischen Sprachtherapeutinnen und -therapeuten, die nun Mitglied im dbs sind, erreicht wurde. Nur mit diesem auch ökonomischen Potenzial war und ist es uns möglich, das Gemein-

schaftsprojekt von dgs und dbs, die „Sprachheilarbeit“, seit der Ausgabe 4/2009 paritätisch herauszugeben und zu finanzieren.

Unsere Initiative zur Schaffung interdisziplinärer „Leitlinien Sprachentwicklungsstörungen“ mit Beteiligung zahlreicher medizinischer und anderer Berufsgruppen war erfolgreich und deren Verabschiedung als AWMF-Leitlinie ist auf der Zielgeraden. Die Mitarbeit in weiteren wissenschaftlichen Leitlinien-AGs (Kieferchirurgie, Redeflussstörungen, Neurogene Dysphagien, ...) folgte und dokumentiert die Anerkennung des dbs als Fach- und Berufsverband.

Die Verabschiedung des „Leitbilds Akademische Sprachtherapeutin“ auf der letzten Dozentenkonferenz des dbs im Mai 2010 in Bochum, unter Beteiligung der universitären und fachhochschulischen Sprachtherapie-/Logopädiestudiengänge ist ein weiterer und wichtiger Schritt zum Ziel einer einheitlichen akademischen Ausbildung in Deutschland.

Der erneute personelle Ausbau der Geschäftsstelle um unsere dritte Volljuristin und eine Online-Redakteurin dokumentiert den Anspruch des dbs, Mitgliederinteressen wirkungsvoll zu vertreten.

BAG Behindertenpädagogik: Die Bundesarbeitsgemeinschaft Behindertenpädagogik (BAG) ist der Zusammenschluss folgender Verbände: Berufsverband der Deutschen Hörgeschädigtenpädagogen (BDH), Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik (vbs), Verband Sonderpädagogik (vds) und dgs. Momentan führt die dgs die Geschäfte. In den gemeinsamen Sitzungen werden bundesweite Entwicklungen und Trends im Bereich der Sonderpädagogik diskutiert und notwendige Maßnahmen koordiniert.

Internationales Büro für Audio-phonologie (biap): Auf der diesjährigen Hauptkonvention in Brügge (Belgien) vom 28.04.2010 bis 02.05.2010 fanden die Neuwahlen zur Präsidentschaft des biap statt. Der bisherige Präsident Thomas Wiesner (Deutschland, DGPP) legte sein Amt nieder. Als sein Nachfolger wurde Martial Franzoni (Frankreich, CEOP) gewählt.

Herr Franzoni legte in seiner Antrittsrede besonderen Wert darauf, dass er wie bereits Thomas Wiesner – und mit dessen Unterstützung – das biap internationaler gestalten will, Englisch als Konventionssprache ausbauen und den internen Austausch zwischen den einzelnen Kommissionen und Verbänden zum Vorteil aller Beteiligten intensivieren möchte.

Weiterhin stellte er besonders die qualitativ hochwertige Arbeit des deutschen nationa-

len Komitees des biap heraus, welches durch die Mitgliedschaft der dgs e. V. in vier Technischen Kommissionen (TK) vertreten ist: TK 06 – Technische Hörhilfen (bis Herbst 2010), TK 20 – Sprache, TK 24 – Früherkennung von Sprachstörungen und TK 30 – AVWS.

Ab Herbst 2010 wird die TK 15 – Integration wieder ins Leben gerufen. Da dies ein Arbeitsfeld ist, in dem wir als dgs e. V. zum Einen von den Erfahrungen der anderen Nationen profitieren können und zum anderen Beiträge aus Deutschland einbringen sollten, wird die dgs e. V. in dieser Kommission auch vertreten sein.

Weitere internationale Zusammenarbeit: Im vergangenen Jahr 2009 hat die dgs ihre Tätigkeit auf internationaler Ebene noch deutlich ausgebaut. Der Vorstand hat mit Frau Prof. Dr. Lütke eine Referentin für Internationale Zusammenarbeit in ihr Amt berufen. Frau Prof. Dr. Lütke hat ihre Arbeit umgehend aufgenommen: ‚Acquire Knowledge – Serve with Compassion‘, so lautet das Motto des ersten sonderpädagogischen Studiengangs (BA Special Needs Education) am neu gegründeten Sebastian Kolowa University College (SeKUCo) in Magamba, Tansania, welches Teil der altherwürdigen Tumaini Universität ist.

Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde (DGSS): Seit 1987 ist die dgs ständiges Mitglied im Vorstand der DGSS. Ursprünglich war die DGSS die einzige medizinische Fachgesellschaft, in der eine Kooperation zwischen ärztlichen und therapeutischen Berufsgruppen (Sprachheilpädagogen und Logopäden) auf Vorstandsebene stattfand. Heute hat die DGSS viele Mitgliedsverbände und versteht sich als Dachorganisation deutschsprachiger Gesellschaften und Verbände, die sich wissenschaftlich, diagnostisch, therapeutisch, rehabilitationspädagogisch mit Stimmgebung, Sprechen, Sprache (einschließlich Schriftsprache) und Schlucken beschäftigen oder eine Prophylaxe betreiben.

Die DGSS gibt die „DGSS-Newsletter“ heraus, in welchem auch die assoziierten Fachgesellschaften veröffentlichen können. Diese Möglichkeit wird auch von der dgs immer wieder genutzt (Veranstaltungsankündigungen, Berichte usw.).

Logopädische Gesellschaft Milos Sovak (LSMS): Zur Förderung der Zusammenarbeit hat der GV auf Einladung der tschechischen Logopädischen Gesellschaft M. Sovak (LGMS) seine Frühjahrstagung in Prag abgehalten. Die Vorsitzende des Verbandes, Frau Voldrichova, stellte den Gästen den tschechischen Verband und die Strukturen

der Sprachförderung in ihrem Land vor. Zur weiteren Kontaktpflege lud der Bundesvorsitzende Frau Voldrichova zum Kongress nach Dortmund ein.

Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (ÖGS): dgs und ÖGS pflegen schon seit Jahrzehnten einen engen Kontakt und häufig nehmen die Mitglieder beider Verbände an Fortbildungsveranstaltungen im anderen Partnerverband teil. Hier haben die Bundesvorstände von ÖGS und dgs nun vereinbart, dass jeweils die Mitgliedschaft im Partnerverband zu denselben Preisnachlässen bei Fortbildungsveranstaltungen berechtigt wie im Verband des Veranstalters.

So nahmen der erste und der zweite Vorsitzende sowie zwei GV-Mitglieder im Oktober 2009 am ÖGS-Kongress in Bad Ischl teil. Die ÖGS-Vorsitzende Irene Bauer wurde bereits zum Kongress nach Dortmund eingeladen. Im Fokus des gegenseitigen Informations- und Meinungsaustauschs wird hier auch die Umsetzung der UN-Konvention stehen.

Ständige Dozentenkonferenz für Sprachbehindertenpädagogik: Im September 2009 tagte in Heidelberg wieder die Dozentenkonferenz. Die dgs nahm durch ihren 2. Vorsitzenden Fritz Schlicker daran teil. Herr Schlicker sagte der Konferenz in ihrem Bemühen um die Sicherung des Studiums der Sprachheilpädagogik die Unterstützung der dgs zu. Es wurde vereinbart, sich gegenseitig in der Inklusionsdiskussion und den zu erwartenden Veränderungen in Lehre und Berufsbild mit Argumenten und möglichen Maßnahmen zur Wahrung der Rechte der Sprachbehinderten zu unterstützen. Inzwischen hat die ständige Dozentenkonferenz eine Stellungnahme zur Umsetzung der UN-Konvention an alle Entscheidungsträger in Bund und Länder eingereicht. Die Dozentenkonferenz ist zudem wieder an den dgs-Kongress angeschlossen und wird in Dortmund tagen.

Selbsthilfeorganisationen: Zum Abschluss wird darauf hingewiesen, dass der GV auch ständige Kontakte mit den Selbsthilfeverbänden Bundesvereinigung Stotterer-Selbsthilfe und dem Bundesverband für die Rehabilitation der Aphasiker (BRA) pflegt. Beide Vereinigungen nutzen weiterhin die Möglichkeit, bei dgs-Kongressen kostenlos auf den Ausstellungen ihre Verbände zu repräsentieren.

Öffentlichkeitsarbeit

dgs-Medien und Werbung: Frau Dr. Karin Reber und Herr Dr. Jörg Mußmann übernahmen 2009 die Aufgaben der Presserefer-

renten im Hauptvorstand. Sie sind zuständig für die Zuarbeit aus dem HV und den Landesgruppen an die Redaktion der Sprachheilarbeit, die Erstellung und Koordination von dgs-Pressmitteilungen sowie für die Erstellung von Werbematerialien (z. B. Flyer). Beiträge für die Rubrik „Aktuelles“ der Sprachheilarbeit sollten weiterhin gesendet werden an die Adresse: sha.aktuelles@dgs-ev.de.

Das SprachHeilWiki (www.sprachheilwiki.de) erfreut sich wachsender Beliebtheit bei Lesern und Autoren. Bei Interesse zur Autorenschaft in diesem Medium melden Sie sich bitte bei Karin Reber/Claudia Schmauß unter info@sprachheilwiki.de.

Fachzeitschrift „Sprachheilarbeit“: Die „Sprachheilarbeit“ erscheint weiterhin jährlich sechsmal. In den nun über 50 Jahren ihres Erscheinens hat sie sich zu einer international anerkannten Fachzeitschrift entwickelt und wird mittlerweile (seit Heft 4/09) gemeinsam mit dem dbs herausgegeben. Hierfür wurde gemeinsam mit dem dbs ein Kooperationsvertrag erarbeitet, der durch die Delegiertenversammlung in Cottbus bestätigt und beschlossen wurde. Die Redaktion wurde um drei Mitglieder erweitert, so dass nun drei dgs- und drei dbs-Redakteure gemeinsam an der Sprachheilarbeit arbeiten. Die Fachzeitschrift wurde nicht nur äußerlich verändert, sondern bekam auch eine andere inhaltliche Gestaltung.

Die SHA ist damit auf ihrem Weg, „die zwei ‚Welten‘ Sprachheilschule sowie Sprachtherapie in Ambulanz und Klinik“ stärker zu vertreten.

dgs Homepage: Der Internetauftritt der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. umfasst inzwischen neben der Bundeshomepage (www.dgs-ev.de) zwei weitere Portale: Das Zentrale Fortbildungsportal (<http://zfp.dgs-ev.de>) und das SprachHeilWiki (www.sprachheilwiki.de). Alle Seiten werden auf einem Server gehostet und gewartet. Zugleich sind inzwischen sechs Landesgruppen dem Angebot des Bundesvorstands gefolgt und betreiben ihre eigene Internetpräsenz ebenfalls über die Seitenvorlagen der dgs-ev.de im Hostingvertrag der Bundes-dgs. Zwei weitere Landesgruppen befinden sich diesbezüglich in der Planung.

Der WebMaster der dgs, Olaf Daum, verwaltet die Bundeshomepage und das Zentrale Fortbildungsportal im Auftrag des Bundesvorstandes. Das SprachHeilWiki wird federführend von Dr. Karin Reber und Claudia Schmauß verwaltet.

Messteilnahme/Mitgliedschaft im didacta-Verband: Seit vielen Jahren nimmt

die dgs ihre satzungsgemäße Aufgabe der umfangreichen Information von Fachpädagogen und der Prävention durch die Teilnahme an der didacta (Bildungsmesse) wahr. Der Messestand wurde weiter ausgebaut und in den letzten beiden Jahren (2009 und 2010) gemeinsam mit dem dbs auf der Bildungsmesse eingesetzt. Eine Kooperation mit einem weiteren Partner wurde für die Messe eingegangen, in erster Linie aus inhaltlichen Überlegungen, aber auch, um die steigenden Kosten des Messeauftritts zu kompensieren. Im diesem Jahr (2010) wurde dem Antrag der dgs auf Mitgliedschaft im didacta-Verband stattgegeben und die dgs wurde als ordentliches Mitglied aufgenommen.

Informationshefte: Nach einigem Zögern hat sich der GV entschieden, die Reihe der Informationshefte mit dem Heft 12 „Sprachentwicklung bei Mehrsprachigkeit“ fortzuführen. Die Projektleitung lag auch bei diesem Heft in den bewährten Händen von Angelika Schindler. Dank gilt auch der Autorin Dr. Dorit Lengyel. Sie ist akademische Sprachtherapeutin und Mitglied im dbs. Heft 12 ist die erste von dgs und dbs gemeinsam herausgegebene Informationsbroschüre.

Kassenbericht/Mitgliederentwicklung

Der Rechnungsführer der dgs legte bei den Delegiertenversammlungen in Cottbus (September 2008) die entsprechenden Kassenberichte/Jahresabschlüsse vor. Die satzungsgemäß vorgeschriebenen Kassenprüfungen fanden am 30. August 2008 und am 28. November 2009 statt. Die Kassenprüfung für das Jahr 2010 findet erst kurz vor der Delegiertenversammlung Ende August/Anfang September statt. Die Kassenprüfer haben auf den Delegiertenversammlungen die Kassenprüfungsberichte vortragen und die Delegierten haben den Rechnungsführer und anschließend den GV der dgs mit großer Mehrheit entlastet.

Aufgrund derzeit sinkender Mitgliederzahlen und gestiegener -auch finanzieller- Aufgaben der dgs ist die Kassenlage nicht mehr ausgeglichen. Im Bereich der Einnahmen zeigen sich in den letzten Jahren jährliche Einnahmeverluste von bis zu 25.000 €. Dagegen stehen Mehrausgaben in den Bereichen Öffentlichkeitsarbeit, Internetauftritt und Fachzeitschrift, so dass eine ausgeglichene Kassenlage trotz intensiver Versuche zur Einsparung der Kosten nicht weiter möglich ist. Trotzdem konnten alle Aufgaben durch einen sorgfältigen und gewissen-

haften Umgang mit den finanziellen Mitteln der dgs erledigt werden. Der GV prüft alle größeren Ausgaben und Investitionen vor dem Hintergrund der angespannten Finanzlage intensiv. Über eine Erhöhung der Abgaben der dgs-Landesgruppen an den dgs-Bundesverband wurde intensiv im dgs-Hauptvorstand diskutiert. Eine Mehrheit folgte dem Antrag des GV, der eine moderate Erhöhung der dgs-Landesabgaben an den dgs-Bund vorsieht. Ein entsprechender Antrag an die dgs-Delegiertenversammlung ist in Vorbereitung.

Der Jahresabschluss 2009 weist ein Guthaben von 98.014,08 € aus und zeigt sich somit im Vergleich zu den Vorjahren deutlich verringert. Bei weiter sinkenden oder stagnierenden Einnahmen ist ein ausgeglichener Haushalt nicht weiter aufrecht zu erhalten, zumal auf der Ausgabenseite durch die erhöhten Anforderungen und steigenden Preise weitere Einsparungen nur schwer zu erreichen sein werden.

Die Mitgliederzahl ist immer noch rückläufig, wenn auch nicht mehr in allen Landesgruppen. Einzelne Landesverbände verzeichnen sogar wieder steigende Mitgliederzahlen. So gibt es am Ende des Berichtszeitraumes 5372 Mitglieder in der dgs.

*Gerhard Zupp (1. Bundesvorsitzender)
Veronika Skupio (Bundesgeschäftsführerin)*

Einberufung der Delegiertenversammlung 2010

Hiermit berufe ich die nächste ordentliche Delegiertenversammlung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) für Mittwoch, den 22. September 2010, ein. Sie findet in Dortmund im Kongresszentrum Westfalenhalle statt.

Die Delegierten werden von den Landesgruppen benannt. Sie erhalten eine gesonderte Einladung zur Delegiertenversammlung zusammen mit den notwendigen Unterlagen und einer Tagesordnung. Der Bericht des Geschäftsführenden Vorstandes ist in Heft 4/10 der Fachzeitschrift „Sprachheilarbeit“ (SHA) und der dgs-Homepage veröffentlicht: www.dgs-ev.de. Die Berichte der Landesgruppen finden Sie ebenfalls dort.

Für die satzungsgemäßen Neuwahlen werden gemäß der Wahlordnung Wahlvorschläge erbeten (siehe Wahlausschreibung in SHA Heft 3/10).

Der Delegiertenversammlung 2010 folgt unmittelbar der 29. Kongress der dgs mit dem Thema „Zur Sprache bringen – Disziplinen im Dialog“. Das Tagungsprogramm mit Anmeldungskarte war in Heft 1/10 unserer Fachzeitschrift „Sprachheilarbeit“ zu finden. Weitere Programme können in der Bundesgeschäftsstelle der dgs in Berlin oder bei der Landesgruppe Westfalen-Lippe angefordert werden.

Alle Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) sind zur Teilnahme an der Delegiertenversammlung ohne Stimmrecht berechtigt und zum Kongress der dgs vom 23.-25.09.2010 in Dortmund herzlich eingeladen.

*Gerhard Zupp (1. Bundesvorsitzender,
Berlin, im Juli 2010)*

Berichte der einzelnen Landesgruppen

Ausführliche Berichte über die Aktivitäten der einzelnen Landesgruppen in den letzten beiden Jahren finden Sie auf der Homepage der dgs: <http://www.dgs-ev.de>, Rubrik „Landesgruppen“, Unterpunkt „Landesgruppenberichte“.

Gerne können Sie uns für die Rubrik „Aktuelles“ eigene Beiträge zusenden. Wir freuen uns!

Kontakt: Dr. Karin Reber & Dr. Jörg Mußmann, Referenten für Öffentlichkeitsarbeit der dgs, sha.aktuelles@dgs-ev.de

Termine

Fortbildungsveranstaltungen von dgs und dbs

Datum und Ort	Referent, Thema, Veranstalter
03.09.2010 Hamm	Prof. Dr. Nitzka Katz-Bernstein: „Supervision für SupervisorInnen“- professionelle Anleitung und Begleitung im sprachtherapeutischen und -pädagogischen Feld – Theorie, Praxis, Anwendung, Selbsterfahrung dgs-Doppelpunkt
03. – 04.09. 2010 München	Dr. Marina Ruß: Der Lautbildungsansatz beim Laut- und Schriftsprachenerwerb dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 11/2010
3./4. September 2010 Köln	Dieter Schönhals: Qualifikation Sprache – Grundlagen dgs-Landesgruppe Rheinland, Fortbildungsnummer: Q2/2010
03. – 04.09. 2010 Hannover	J. Schwytay / S. Konopatsch: Grammatische Störungen bei Kindern dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 12/2010
03. – 04.09. 2010 Duisburg	Sabine Brill: Phonologische Betrachtungsweise kindlicher Aussprachestörungen dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 13/2010
04.09.10 Magdeburg	Guido Lehman: Myofunktionelle Therapie bei Lippen-Kiefer-Gaumen-Fehlbildungen dgs-Landesgruppe Sachsen-Anhalt
04.09.2010 Hannover	Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose: Sprachförderung für mehrsprachige Kinder mit Beeinträchtigungen im Spracherwerb dgs-Landesgruppe Niedersachsen
10. – 11.09.2010 Köln	Prof. Dr. Hans-Joachim Motsch: Frühtherapie lexikalischer Störungen dgs-Landesgruppe Rheinland, Fortbildungsnummer: A17/2010
10. – 11.09.2010 Köln	Friedhelm Schorn: Förderdiagnostische Grundlagen dgs-Landesgruppe Rheinland, Fortbildungsnummer: A18/2010
11.09.2010 Duisburg	Melanie Kubandt: Aphasie bei Kindern und Jugendlichen – eine Einführung in Theorie und Praxis dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 54/2010
17. – 18.09.2010 Hannover	Prof. Dr. H.-J. Motsch: Diagnose und Therapie grammatischer Störungen im Vorschul- und Schulalter dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 14/2010
18.09.2010 Duisburg	Annette Poetter: Phonologische Bewusstheit: Diagnostik, Therapie und Förderung dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 15/2010
18.09.2010 Hannover	Monika Plehn, Annegret Schmidt: Autismus – Asperger Syndrom dgs-Landesgruppe Niedersachsen
18.09.2010 Leipzig	Petra Klindtworth: „Ich sag´ s dir mit den Händen“ – Lautsprachunterstützende Gebärden in der Kommunikationsförderung dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 27/2010
24. – 24.09.2010 Dortmund	Jürgen Meyer-Königsbüscher: F.O.T.T. Zum Kennen lernen -Einführung in die Behandlung von erworbenen Störungen der oralen Ernährung bei neurologisch erkrankten Patienten dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 48/2010
25.09.2010 Köln	Prof. Dr. Jens Boenisch: Der Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen in der Unterstützten Kommunikation dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 31/2010

Datum und Ort	Referent, Thema, Veranstalter
29.9. – 2.10.2010 Köln	Daniela Geier-Bruns: Fortsetzungskurs Akzentmethode dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 58/2010
1./2.10.2010 Köln	Prof. C. Iven und Dr. B. Hansen: Beratungskompetenzen für den sprachtherapeutischen Alltag dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 71/2010
1./2.10.2010 Köln	Dr. Andreas Mayer: Entwicklungsorientierte spezifische Sprachförderung mit Hilfe von Bilderbüchern dgs-Landesgruppe Rheinland, Fortbildungsnummer: A19/2010
8./9.10.2010 Köln	Dr. Claudia Schlesinger: Sprachtherapeutische Frühintervention für Late Talkers dgs-Landesgruppe Rheinland, Fortbildungsnummer: A20/2010
9.10.2010 Köln	Prof. Dr. Jens Boenisch: Sprachförderung in der Unterstützten Kommunikation: Zum Einsatz von Kern- und Randvokabular bei Menschen ohne (verständliche) Lautsprache dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 32/2010
09.10.10 Halle (Saale)	Dr. Elisabeth Wildegger-Lack: Lese- und Schreibförderung bei Kindern mit Sprachauffälligkeiten dgs-Landesgruppe Sachsen-Anhalt
9./10.10. 2010 Bremen	Dr. Ulrike und Katrin Frank: „Schlucken ist Bewegung“ – Interdisziplinäre Behandlungsansätze in der Dysphagietherapie dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 44/2010
15./16.10.2010 Leipzig	Antje Skerra: Diagnostik, Prognose und Intervention bei „Late Talkern“ dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 16/2010
22.10.2010 Hannover	Ralf und Bente von der Heide: Praxis-Workshop – Aphasie dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 73/2010
22./23.10.2010 Dortmund	Dr. Elisabeth Wildegger-Lack: Die Bedeutung des Spiels in der Sprachtherapie sprachentwicklungsverzögerter Kinder zwischen 3 und 13 Jahren dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 17/2010
22./23.10.2010 Würzburg	Barbara Bogner: Grundlagen der Sprachtherapie bei Hörschädigung unter besonderer Berücksichtigung des Cochlea-Implantats (CI) dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 25/2010
22./23.10.2010 München	Dr. Gudrun Bartolome: Die Funktionelle Dysphagietherapie (FDT) – Aufbaukurs dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 38/2010
22. – 24.10.2010 Hamm	Beate Birner-Janusch: TAKTKIN® Ein Ansatz zur Behandlung sprechmotorischer Störungen Ausbildungskurs – Kinder dgs-Doppelpunkt
29./30.10.2010 Leipzig	Manon Abbink-Spruit: Wie Bitte?? Poltern!? dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 64/2010
29./30.10.2010 Köln	Prof. Dr. Hans-Joachim Motsch: Diagnose und Therapie grammatischer Störungen im Vorschul- und Schulalter dgs-Landesgruppe Rheinland, Fortbildungsnummer: A21/2010
5/6.11.2010 Hannover	Prof. C. Iven und Dr. B. Hansen: Stottertherapie mit Kindern: Aufbau- und Supervisionsseminar dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 65/2010
6.11.2010 Duisburg	Janina Scholz: Berichte schreiben (Schwerpunkt SEV-Therapie) – Ein Praxisseminar dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 18/2010
6.11.2010 Köln	Dr. Stephanie Riehemann: Spracherwerbsstörungen im Kontext von Mehrsprachigkeit (Grundlagen) dgs-Landesgruppe Rheinland, Fortbildungsnummer: A22/2010

Datum und Ort	Referent, Thema, Veranstalter
12./13.11.2010 Köln	Ursula Müller: Musik in der Sprachtherapie mit Kindern dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 19/2010
12./13.11.2010 Duisburg	Susan Schelten-Cornish: Frühe Interaktive Sprachtherapie mit Elterntraining: Konkrete Sprachtherapie mit spät sprechenden Kindern – die Bezugspersonen als Co-Therapeuten dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 34/2010
12./13.11.2010 Köln	Karen Motsch: Therapie kindlicher Aussprachestörungen updated dgs-Landesgruppe Rheinland, Fortbildungsnummer: A23/2010
12./13.11.2010 Hamm	Prof. Dr. Christian W. Glück: Diagnostik und Therapieplanung bei semantisch-lexikalischen Störungen dgs-Doppelpunkt WT 6-10
13.11.2010 Dortmund	Dr. phil. Petra Jaecks: Restaphasie – Diagnostik und Therapie dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 55/2010
13.11.2010 Hamm	Anne Poetter: Phonologische Bewusstheit: Diagnostik, Therapie und Förderung dgs-Doppelpunkt
13.11.10 Köln	Miriam Thiemann und Nadine Diekmann: PECS und TEACCH-Praxisseminar im Kontext Unterstützter Kommunikation (Zertifikats-Aufbaukurs nach ISAAC Standard) dgs-Landesgruppe Rheinland, Fortbildungsnummer: A24/2010
19./20.11.2010 Hamburg	Susan Ott: Therapieplanung bei spezifischen Spracherwerbsstörungen: Der patholinguistische Ansatz in der Praxis dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 20/2010
19./20.11.2010 München	Dr. Gudrun Bartholome: Die Funktionelle Dysphagie Therapie (FDT) – Aufbaukurs dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 39/2010
19./20.11.2010 Dortmund	Dr. Luise Lutz: MODAK – Kommunikative Aphasietherapie dbs-Geschäftsstelle, Fortbildungsnummer: 56/2010
27.11.2010 Köln	Petra Klindtworth: Mehr davon! Lautsprachunterstützende Gebärden in der Kommunikationsförderung – Aufbaukurs dgs-Landesgruppe Rheinland, Fortbildungsnummer: A25/2010

Veranstalter

dbs-Geschäftsstelle, Goethestr. 16, 47441 Moers, Tel.: 02841 – 988919, Fax: 02841 – 988914,
E-Mail: info@dbs-ev.de; Anmeldungen unter www.dbs-ev.de

dgs-Landesgruppe Rheinland, Gaby Krings, Kerpener Str. 146, 50170 Kerpen, Tel./Fax: 02273/604904,
E-Mail: zfp-LG_Rheinland@dgs-ev.de

dgs-Landesgruppe Westfalen-Lippe e.V.

„doppelpunkt“-Geschäftsstelle Ibbenbüren, c/o Birgit Westenhoff, Poststraße 61, 49477 Ibbenbüren Tel. 05451-15461,
info@dgs-doppelpunkt.de, www.dgs-doppelpunkt.de

dgs-Landesgruppen Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, usw.

Zentrales Fortbildungsportal der dgs: www.dgs-ev.de

Tagungen, Messen und Kongresse

Datum, Zeit und Ort	Logo	Thema, Veranstalter, Ansprechpartner
11.09.2010 Bad Nenndorf		2. Mutismus-Fortbildung StillLeben (Prof. Dr. Nitza Katz-Bernstein) www.selektiver-mutismus.de
17. – 19.09.2010 Aachen		27. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie phoniatrie@ukaachen.de http://www.dgpp.de/
23. – 25. 09.2010 Dortmund		Der 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik Zur Sprache bringen – Disziplinen im Dialog dgs-Landesgruppe Westfalen-Lippe www.dgs-kongress-dortmund.de
30.09. – 03.10.2010 Stuttgart		8. Internationale Stuttgarter Stimmtage www.gesprochenes-wort.de
30.09. – 02.10.2010 Magdeburg		25. Jahrestagung der Gesellschaft für Neuropsychologie e.V. (GNP) www.gnp2010.de
22. – 23.10.2010 Bielefeld		4. Bielefelder Symposium „Dysphagie“ Dysphagie bei spezifischen neurogenen Erkrankungen und kindliche Dysphagie www.arbeitskreis-dysphagie.de
4.11. – 6.11.2010 Konstanz		FEES® hands-on Workshop bbz@klinikum-konstanz.de www.klinikum-konstanz.de/bbz
4.11. – 6.11.2010 Bremen		21. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Neurorehabilitation e.V. (DGNR) www.conventus.de/dgnr2010
4.11. – 6.11.2010 Münster		10. Jahrestagung der GAB www.aphasiegesellschaft.de
9. – 11.09.2011 Zürich		28. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie kurse.ori@usz.ch
13.11.2010 Bad Nenndorf		15. Bad Nenndorfer Therapietag Dialog – Bewegung – Sprache: Therapie in verschiedenen sprachlichen Handlungsfeldern www.cjd-schlaffhorst-andersen.de
26./27.11.2010 Aachen		14. Aachener Kolloquium zur Logopädie neurolinguistik@ukaachen.de http://www.neurolinguistik.ukaachen.de



D Ü S S E L D O R F E R
A K A D E M I E

WEITERBILDUNGS- UND TRAININGSZENTRUM

WEITERBILDUNGEN	Beginn	Ustd.	Lehrgangsleitung	Kosten*
Fachtherapeut Neurologie [®] - der 5. Durchgang	11. - 12.02.11	250	Astrid Friedl	2980,-
Fachtherapeut Stimme [®] - der 4. Durchgang	11. - 12.02.11	196	Uwe Schürmann, Harald Panknin	2480,-
Fachtherapeut Kinder [®] - voraussichtlicher Beginn: März/April 2011 !!!				

SEMINARE	Termin	Ustd.	Referent	Kosten*
Attentioner	03. - 04.09.10	16	Dr. Claus Jacobs	195,-
Wortfindungsstörungen bei Kindern erkennen und behandeln	17. - 18.09.10	14	Tanja Brüll	165,-
Sensorisch-integratives Logopädiekonzept	17. - 18.09.10	14	Michaela Kreutz-Zimmermann	165,-
Die Therapie des reduzierten Wortschatzes nach dem Konzept von Dr. Zvi Penner	18.09.10	8	Harriet Dohrs	100,-
Ressourcenorientierte Interventionsentwicklung - Voice Coach Modul IV	20. - 23.09.10	32	Harald Panknin, Uwe Schürmann	410,-
Das MODAK-Konzept - Kommunikative Aphasietherapie	24. - 25.09.10	14	Dr. Luise Lutz	165,-
Diagnostik und Therapie von Entwicklungsdysgrafien und -dyslexien	24. - 25.09.10	14	Dr. Alexandra Wengenroth	165,-
Die fiberendoskopische Diagnostik nach FEES [®] -Standard	25.09.10	8	Jochen Keller	100,-
Diagnostik und Behandlung des Dysgrammatismus	30.09.-01.10.10	16	Maja Ullrich	185,-
Kontext-Sensitive Aphasietherapie	07.10.10	8	Holger Grötzbach	135,-
Einführung in die ICF	08. - 09.10.10	14	Holger Grötzbach	195,-
Praxisseminar zur Therapie phonologischer Störungen - Möglichkeiten zur praktischen Umsetzung	22. - 23.10.10	14	Tabea Uwah (ehem. Fabian)	165,-
Intensivtherapie bei Patienten mit chronischer Aphasie	22.10.10	9	Dr. Gabriela Barthel	150,-
Die Schluckschluss - Ein Therapiekonzept für myofunktionelle Störungen im Vorschulalter	05. - 06.11.10	14	Kirsten Waschul	165,-

Für unsere Seminare und Weiterbildungen erhalten Sie Fortbildungspunkte.
Weitere Informationen und Seminare: www.duesseldorfer-akademie.de Tel. 0211-73 77 96 80

*in Euro

Praxisorientierte Fortbildungen

Stottern-Poltern-Elternberatung-Gesprächsführung-Supervision

Susanne Gehrer

Therapie des Stotterns: 3-teilige Seminarreihe

Teil I: Non-Avoidance-Therapie mit stotternden Jugendl./Erwachsenen	04.12.-05.12.10
Teil II: Non-Avoidance-Therapie mit stotternden Vorschul- und Schulkindern	05.02.-06.02.11
Teil III: Sprechmodifikation und weitere Methoden für die Therapie mit stotternden Kinder und Erwachsenen <i>(im Veranstaltungskalender unter Rubrik „Stottern“)</i>	19.03.-20.03.11

Poltern – Die etwas andere Kommunikationsstörung: Diagnostik und Therapie von Kindern und Erwachsenen	26.02.-27.02.11
Veränderung ist möglich! (GI): Gesprächsführung mit NLP in der logopädischen Therapie	09.07.-10.07.11
Veränderung ist möglich! (GII): Vertiefende Gesprächsführung und Supervision	21.10.-22.10.11

Ort: Ulm

Information und Anmeldung:

Susanne Gehrer (ehem. Winkler), Lehrlogopädin, Zertifizierte Stottertherapeutin (ivs)
Zeppelinstr. 8, 89075 Ulm, Tel.: 0731/6027179, Fax: 0731/6027183,
E-Mail: direkt@susanne-gehrer.de, Internet: www.susanne-gehrer.de

diploma.de

Private staatlich anerkannte Fachhochschule

**Bachelor
Medizinalfachberufe**

Zugangsberufe:
Physio-, Ergotherapeuten/innen
Altenpfleger/innen
Krankenpfleger/-schwester
Logopäden/innen u. a.

Doktoratsstudium
in Kooperation mit der UMIT

DIPLOMA FH-Nordhessen
Tel.: 0 56 52 / 58 77 70

Fernstudium (berufsbegleitend)



Anzeigenschluss für Heft 5/2010
ist der 10. August

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

Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung

Seit Januar 2010:

- Neues Groß-Format 21 x 28 cm
- Neues Layout

... Abonnement-Preis unverändert Euro 33,00 !

Redaktion: Cornelia Tsirigotis

Sie wollen ab Heft 1 dabei sein ...

Dann bestellen Sie noch heute das **Vollabonnement 2010**
zum Preis von nur Euro 33,- für 4 Ausgaben.

... oder möchten Sie zuerst Probe lesen ?

Dann bestellen Sie das **Probe-Abonnement 2010**
zum Sonderpreis von nur Euro 12,- für 2 Ausgaben.
(Ihre Sicherheit: Das Probe-Abo endet automatisch)



Ein Forum für Vielfalt und wechselseitige Anregungen: *theoretisch, praktisch, innovativ ...*

Die Anwendungsgebiete der Systemischen Therapie und Beratung haben sich seit der Gründung der Zeitschrift (1983) kontinuierlich erfolgreich erweitert.

TherapeutInnen wie BeraterInnen nutzen systemische Perspektiven und die Vielfalt systemischer Ideen, um hilfreiche Änderungen anzuregen, zu befördern und aufrechtzuerhalten. In allen Arbeitsfeldern erweisen sich systemische Sichtweisen als hilfreich für die Reflexion und Wirksamkeit der praktischen Arbeit. Die theoretischen Wurzeln der systemischen Therapie und Beratung sind weit verzweigt. Konstruktivistische Erkenntnistheorien bilden eine Grundlage, unterschiedliche systemtheoretische Ansätze verzweigen sich zu weiteren Strängen. Wichtig und prägend sind auch Denkansätze, die sich mit Selbstorganisation beschäftigen sowie neurobiologische Erkenntnisse. Ergänzend fließen Grundhaltungen und Methoden der lösungs- und ressourcenorientierten Therapie ein.

In der *Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung* kommen Pioniere und Wegweiser der systemischen Therapie und Familientherapie ebenso zu Wort wie PraktikerInnen. So bietet die Zeitschrift sowohl

ein Forum für die Beschäftigung mit theoretischen Fragestellungen und Entwicklungen als auch für Reflexionen alltagspraktischer Erfahrungen. Dabei finden aktuelle Bewegungen in der Forschung ebenso Raum wie kreative und innovative Ideen der Praxis.

Heft 2/2010 (April): *Unterm Strich zähl ich! Zur psychotherapeutischen Subjektkonstruktion in Praxis und Kino* (Gastherausgeber Eugene Epstein, Manfred Wiesner, Lothar Duda):

Zur Legende vom reflexiven Ich (Bochumer AG) • Wer ist verrückt? Was ist normal? (Brink) • Die Errettung der modernen Seele (Illouz) • Das Ich im Spannungsfeld von Konflikt und Kontrolle (Schulz) • Auf dem Strich zähl ich (Wiglaf Droste) u.a.m.

Heft 3/2010 (Juli): *Systeme und traumatischer Stress* (Gastherausgeber Alexander Korittko):

Unser Gehirn ist eigentlich ein soziales Konstrukt (Gespräch mit Prof. Hüther und L.-U. Besser) • Systemische Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen (Oestereich) • Wenn die Familie der Soldaten mitleidet: Sekundäre Traumatisierung (Korritko) • Supervision in trauma-organisierten Systemen (Hanswille)

BORGSMANN MEDIA

 verlag modernes lernen  borgmann publishing

Schleefstr. 14 • D-44287 Dortmund • Tel. 02 31 - 12 80 08 • FAX 02 31 - 12 56 40

Kostenlose Bestell-Hotline (wir liefern portofrei!): Tel. 0800 77 22 345 • FAX 0800 77 22 344

Ausführliche Buch-Informationen (Leseproben) und Bestellen im Internet: www.verlag-modernes-lernen.de

Sprachheilarbeit

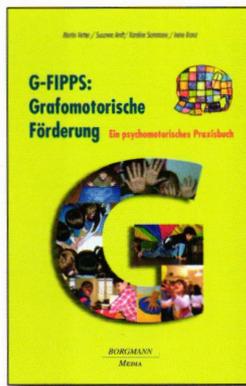
Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik
und akademische Sprachtherapie

dgs | dbS

verlag modernes lernen Borgmann GmbH & Co. KG
Schleefstr. 14 · 44287 Dortmund
Postvertriebsstück, DPAG, Entgelt bezahlt

K 11772

Ihre Praxis ist unser Programm!



Anton Hergenhan

Aggressive Kinder?

Systemisch heilpädagogische Lösungen

2010, 128 S., Format DIN A5, br

ISBN 978-3-8080-0656-6

Bestell-Nr. 1470, € 16,80

Andreas Leschnik

Trainingsprogramm für Kinder mit visuellen Wahrnehmungsstörungen

2010, 116 S., teilweise farbig, Beigabe: Arbeitsbögen zusätzlich auf CD-ROM, Format DIN A4, Ringbindung / Alter: 6-10

ISBN 978-3-8080-0655-9

Bestell-Nr. 1079, € 29,80

Jetzt wieder lieferbar:

Winfried Palmowski / Matthias Heuwinkel

„Normal bin ich nicht behindert!“

Wirklichkeitskonstruktionen bei Menschen, die behindert werden – Unterschiede, die Welten machen

3. Aufl. 2010, 312 S., Format 16x23cm, br

ISBN 978-3-86145-198-3

Bestell-Nr. 8403, € 19,50

Martin Vetter / Susanne Amft / Karoline Sammann / Irene Kranz

G-FIPPS: Grafomotorische Förderung

Ein psychomotorisches Praxisbuch

2010, 192 S., Format DIN A4, Klappenbroschur

ISBN 978-3-938187-52-4

Bestell-Nr. 9402, € 22,80

Andrea Herrmann-Streng

Laute Flaute – Stiller Sturm

Praxisbausteine zum Hören und Hinhören für Kindergarten & Vorschule

3. Aufl. 2010, 192 S., viele Illustrationen, Format 16x23cm, Ringbindung, ISBN 978-3-86145-282-9

Bestell-Nr. 8319, € 19,50

Erich Kasten (ohne Titel-Abbildung)

Progressives Gedächtnis- und Konzentrationstraining

2010, 232 S., Format 16x23cm, br

ISBN 978-3-938187-61-6

Bestell-Nr. 9412, € 17,90

TIPP: Leseproben aller Neuerscheinungen im Internet ansehen unter: www.verlag-modernes-lernen.de (Bestell-Nummer als Suchbegriff eingeben; PDF-Dateien Inhalt, Vorwort, Leseprobe herunterladen)

BORGSMANN MEDIA

 verlag modernes lernen  borgmann publishing

Schleefstr. 14 • 44287 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