

dgs

Sprachheilarbeit

Praxis Sprache

Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik,
Sprachtherapie und Sprachförderung

Nutzungs-
rechte

10

Jahre



- Zusammenhänge in der sprachlichen und emotional-sozialen Entwicklung von Förderschülern
- Kernkompetenzen für das Studium der Pädagogik im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation
- Logopädische Noviz:innen im Berufsalltag. Curriculumentwicklung eines BA-Studiengangs Logopädie in der Deutschschweiz

Ihr PLUS:
umfangreiche
Download-
materialien

Praxisthema: Spielend Sprache fördern

- Regelspiele im Kontext Therapie und Schule
- 17 Spielideen für Therapie und Unterricht



NEU

Markus Spreer, Michael Wahl, Helmut Beek,
Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) (Hrsg.),
1. Auflage 2022,
kartoniert: ISBN 978-3-8248-1309-4, 504 Seiten,
E-Book: ISBN 978-3-8248-9857-2, PDF,
EUR 34,00 [D]

Sprachentwicklung im Dialog: Digitalität – Kommunikation – Partizipation

Vor dem Hintergrund der gesetzten Schwerpunktthemen des 34. Bundeskongresses der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V., der im September 2022 an der Humboldt-Universität zu Berlin stattfand, stellten sich u. a. folgende Fragen:

- Wie kann die sich stetig verändernde Ressource Digitalität im Kontext Sprachbildung – Sprachförderung – Sprachtherapie nutzbar gemacht werden?
- Welche Möglichkeiten der professionellen Kommunikation und Interaktion zwischen Fachkräften und hinsichtlich effektiver Kommunikationsstrategien sowie Kommunikationsmittel für Förderung und Therapie bestehen und wie können diese effektiv umgesetzt werden?
- Wie können wir uns der Herausforderung der Sicherstellung von Partizipation von Menschen mit Beeinträchtigungen in den Bereichen Sprache und Kommunikation stellen?

Für die Beantwortung dieser Fragen wurden u. a. folgende Schwerpunkte in Vorträgen und Workshops bearbeitet, die in diesem Band dokumentiert sind:

Digitalität

- Apps in der Sprachförderung
- Digitale Medien im Schriftspracherwerb
- Digitale Diagnostik von der Kita bis ins Jugendalter
- Videotherapie

Kommunikation

- Sprachförderung und Musik
- Strategiegeleitet Sprachkompetenzen fördern
- Mit Eltern im Dialog
- Mündliches Sprachhandeln in der Kita

Partizipation

- Einschätzungen zur Partizipation von Schülerinnen und Schülern
- Gelingende Übergänge von der Kita in die Schule
- Ressourcen der Unterstützten Kommunikation nutzen
- Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen



Tel.: +49 6126 9320-13 | Fax: +49 6126 9320-50
bestellung@schulz-kirchner.de | www.skvshop.de

Lieferung versandkostenfrei innerhalb Deutschlands



Inhalt

Zusammenhänge in der sprachlichen und emotional-sozialen Entwicklung von Förderschülern

Die vorgestellte Studie beschäftigt sich mit der konkreten Ausprägung des komorbiden Auftretens von sprachlichen und emotional-sozialen Auffälligkeiten. Während der Zusammenhang der Entwicklungsbereiche und möglicher Störungen als bestätigt gilt, finden sich in der Forschung noch Lücken bezogen auf die Erscheinungsformen von komorbid auftretenden Auffälligkeiten, die untersuchten Altersgruppen und auf schulische Aspekte. Hier setzt die nachfolgende Arbeit an und untersucht anhand von zwei Förderschülern Übereinstimmungen und Differenzen innerhalb von komorbid auftretenden sprachlichen und emotional-sozialen Auffälligkeiten. Zu diesem Zweck wurde eine vergleichende Einzelfallstudie mit zwei Förderschülern durchgeführt. Die Auswertung der Ergebnisse legt dar, dass beide Schüler Auffälligkeiten im externalen Verhaltensbereich, den sozialen Problemen und den Aufmerksamkeitsproblemen zeigen. **222**

Kernkompetenzen für das Studium der Pädagogik im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation

Die Ständige Konferenz der Dozentinnen und Dozenten der Sprachbehindertenpädagogik hat sich auf den Jahrestagungen 2021 und 2022 mit der Frage nach den anzustrebenden Kernkompetenzen von Sprachheilpädagog*innen in schulischen Settings und damit mit den Inhalten und Zielen des Studiums der Sprachheilpädagogik (Lehramt) auseinandergesetzt. Im Folgenden stellen wir das Ergebnis dieses Diskussionsprozesses vor, das insbesondere auch als Grundlage für die Entwicklung, Überarbeitung und Beurteilung der Curricula im Lehramt Sprachheilpädagogik dienen soll. **229**

Regelspiele mit Grundschulkindern im Kontext Therapie und Schule

Im diesem Beitrag soll das kindliche Spiel von spieltheoretischer und entwicklungspsychologischer Sicht näher beleuchtet werden. Zuerst werden die Kriterien des Spiels und die aufeinander aufbauenden Stufen der kindlichen Spielentwicklung beschrieben. Der besondere Fokus liegt auf dem Regelspiel, denn es ist die bevorzugte Spielform der sechs- bis zehnjährigen Kinder in Therapie und Schule. Hier durchläuft das Kind in seiner Entwicklung verschiedene Stadien in der Verwendung und dem Bewusstsein von Spielregeln. **241**

Auf ein Wort

Andreas Pohl

Eine Dekade geht zu Ende. 220

Hauptbeitrag

Monika Perschl

Zusammenhänge in der sprachlichen und emotional-sozialen Entwicklung von Förderschülern 222

Magazin-Originalbeiträge

Angelika Bauer, Christian W. Glück, Kristina Jonas, Andreas Mayer, Stephan Sallat, Ulrich Stitzinger

Kernkompetenzen für das Studium der Pädagogik im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation 229

Sandra Bucheli, Noelia Falcón García, Anja Blechschmidt

Logopädische Noviz:innen im Berufsalltag.
Curriculumentwicklung eines BA-Studiengangs
Logopädie in der Deutschschweiz 234

Praxisthema: Spielend Sprache fördern

Elisabeth Wildegger-Lack

Regelspiele mit Grundschulkindern im Kontext Therapie und Schule 241

Catharina Adams: „Vier versenkt“ 245

Ellen Bastians: „Unbekannt? – Gebannt!“ 246

Sabine John: „Nanu? Ich denk, da liegt die Kuh!“ 248

„Rategarten“ 249

Spieleschachtel für alle Fälle 250

Uta Kröger: „Wettlauf der Tiere“ 251

Kathrin Mahlau, Sylvia Herse: Raupe Rauli 252

Marie Meier: Wort-Schätze 253

Inka Rankewitz: Kategorie oder Artikel? 254

Uta Lürßen: „Zwergenreise um den See“ 255

Marc Schmidt: ‚Zwillingspaare‘ gegen den bösen Drachen. 257

Tanja Seßler: Verkehrspolizist 258

Jörg Tully: Sprechansätze schaffen mit Textura 260

Johanna Weichler: „Diego Drachenzahn“ 261

Birgit Westenhoff: Memo-Rennen. 263

Nicht ärgern! 264

Auf zum Schloss! 265

Magazin

Aus Schule und Therapie

Birgit Jackel

Vom unbeschwerten Umgang mit Artikulationsstörungen in emotional sensibilisierten inklusiven Lerngruppen 266

Aus der Hochschule

Susanne van Minnen

Internationaler Tag der Sprachentwicklungsstörung 271

Rezensionen 272

dgs intern

Andreas Pohl geht in den Redaktionsruhestand 276

Termine 277

Seminare 278

Impressum 279

Ihr Passwort für den Downloadbereich:
2022PraxisSprache





Eine Dekade geht zu Ende

Andreas Pohl, Redaktion dgs Sprachheilarbeit

Liebe Leserin, lieber Leser,

vor nunmehr knapp 10 Jahren, im Januar 2013 erschien die erste dgs *Sprachheilarbeit – Praxis Sprache*. Das hier vorliegende Heft 4/2022 ist somit das letzte Heft der ersten Dekade von *Praxis Sprache*. Grund genug, die Entstehung unserer Zeitschrift und den Werdegang ein wenig näher zu betrachten sowie einen vorsichtigen Blick in die weitere Zukunft zu wagen.

Bis Ende 2012 erschien die Zeitschrift *Sprachheilarbeit* als gemeinsame Fachzeitschrift von dgs und dbs, die jeweils drei Redakteur:innen für die Redaktionsarbeit stellten und bis 2010 6 Hefte/Jahr, in 2011 5 Hefte und in 2012 noch 4 Hefte veröffentlichten, denn die Redaktion war personell chronisch unterbesetzt. Bereits im Jahr 2011 standen Überlegungen an, den Verlag zu wechseln, was dann in 2012 zu Verhandlungen mit dem Schulz-Kirchner Verlag führte und mit Beginn des Jahres 2013 seine bis heute andauernde Umsetzung fand. Ebenfalls im Jahr 2012 beschloss der dbs die gemeinsame Redaktionsarbeit zu beenden und eine eigene Zeitschrift zu veröffentlichen. Dies alles führte dann im Frühjahr 2012 zu einem außerordentlichen Treffen des dgs Hauptvorstandes in der Weißfrauenschule in Frankfurt, bei dem es ausschließlich um die Zukunft unserer Zeitschrift ging. Zunehmend war in den Jahren bis 2012 eine Diskussion innerhalb des Hauptvorstandes entstanden, wie viel *Praxis* bzw. wie viel Theorie unsere Zeitschrift beinhalten sollte und ebenso wie oft im Jahr sie erscheinen sollte.

Auf dieser samstäglichem Sitzung entstand nun die Idee die Zeitschrift *Sprachheilarbeit* im Titel um *Praxis Sprache* zu erweitern und zusätzlich ein Online-Journal *Forschung Sprache* zu

veröffentlichen, dass über einen impact factor verfügen sollte. So könne man einerseits den Praktikern in Therapie, Schule und Kindertagesstätte ein wichtiges Forum bieten, andererseits über das Online-Journal auch dem wissenschaftlichen Betrieb eine Möglichkeit der Veröffentlichung – ggfs. auch mit internationaler Beachtung – bieten, zudem ein Online-Journal die zunehmend digitale wissenschaftliche Arbeit der Universitäten bestens unterstützen würde. Beide Zeitschriften sollten unter der Führung einer gemeinsamen Haupt- oder Bundesredaktion erscheinen: eine Zeitschrift mit Schwerpunkt in wissenschaftlichen Veröffentlichungen und eine Zeitschrift mit Schwerpunkt in der therapeutischen, vor- und schulischen Praxis, selbstverständlich erweitert um wissenschaftliche Haupt- und Original-Magazinbeiträge. Kern von *Praxis Sprache* sollte die Darstellung praktischer Beispiele zu einem sprachheilpädagogischen Thema sein. Diese Idee praktisch orientierter Beispiele, die bereits einige Jahre zuvor durch die dgs Landesgruppe Bayern landesintern praktiziert wurde und als *Praxis Sprache* veröffentlicht wurde, sollte künftig bundesweit umgesetzt werden im Verbund mit der Zeitschrift *Sprachheilarbeit* und unter dem Titel *Praxis Sprache*. *Praxis Sprache* sollte außerdem der Rechtsnachfolger der Zeitschrift *Sprachheilarbeit* sein, was dazu führte, dass der offizielle Titel dgs *Sprachheilarbeit – Praxis Sprache* lautet. Der Struktur sowie die weiteren Rubriken von *Praxis Sprache* wurden durch die Redaktion dgs Sprachheilarbeit festgelegt, orientierten sich am Aufbau der Zeitschrift *Sprachheilarbeit*, erweitert auch durch neue, durchaus wechselnde Rubriken.

Allerdings war die planende dgs Redaktion zu diesem Zeitpunkt auf einen

Redakteur und eine Redakteurin zusammengeschrumpft, was die Planungen für die künftigen Zeitschriften einerseits zwar in den Diskussionen stark vereinfachte, andererseits aber zu teilweise großen zeitlichen Belastungen führte. Aber bereits im Herbst 2012 konnten zunächst vier und etwas später sechs Redakteur:innen ihre Arbeit aufnehmen. Seit 2016 präsentiert sich die Redaktion nun in einer personell stabilen und gleichbleibenden Zahl.

Über zahlreiche Versuche von Verlagsseite, aber auch durch die Redaktion wurde nach 2016 deutlich, dass ein impact factor an den schwierigen Anforderungen der Agentur Reuters scheiterte. Trotzdem ist *Forschung Sprache* eine in etlichen Foren gelistete Zeitschrift.

Es lässt sich über diese Jahre feststellen, dass *Praxis Sprache*, ebenso wie *Forschung Sprache*, eine interessierte Leserschaft gefunden hat, beide Formate auch über die Grenzen einer dgs Mitgliedschaft wahrgenommen und nachgefragt sind. Letztlich ist *Praxis Sprache* eine der auflagenstärksten, deutschsprachigen Fachzeitschriften im Bereich der schulischen und außerschulischen Sprachheilpädagogik, wenn man von rein logopädischen Zeitschriften absieht.

Dies alles ist aber nicht allein nur der Redaktion dgs Sprachheilarbeit zu verdanken. Die Redaktion dankt dem dgs Hauptvorstand ebenso wie dem Geschäftsführenden Vorstand für ihr Vertrauen und ihre Unterstützung, der dgs Landesgruppe Bayern für die Betreuung und Umsetzung des Praxisteils, dem wissenschaftlichen Beirat für seine z. T. sehr kurzfristig anzufertigenden Gutachten, all den vielen Autor:innen, die ihre Arbeiten unserer Zeitschrift anver-

trauen, dem Schul-Kirchner Verlag für sein freundliches Entgegenkommen und ganz besonders Frau Susanne Koch vom Schul-Kirchner Verlag, die in unermüdlicher und geduldiger Arbeit unsere Zeitschrift in „Form“ bringt, sprich, sich um das Layout kümmert, sowie Frau Wöllnitz aus der dgs Bundesgeschäftsstelle, die sich in manchmal mühevoller Arbeit um die Listen für die Autorenbelegexemplare kümmert. Allen ganz herzlichen Dank für zehn Jahre erfolgreiche Zusammenarbeit!

Nun, wie geht es weiter? Die Redaktion dgs Sprachheilarbeit wird künftig versuchen, noch stärker praktische Beispiele aus Therapie und Schule über die einzel-

nen dgs Landesgruppen bundesweit zu akquirieren. Vorstellbar wäre ein Netzwerk zwischen den Universitäten, den Studienseminaren und den einzelnen Schulen. Zu dieser Mitarbeit sind aber auch unsere Mitglieder in den einzelnen Landesgruppen aufgefordert. Ein weiterer Schwerpunkt wird auf dem therapeutischen Bereich liegen, hier sollten verstärkt praktische Themen aus der therapeutischen Praxis gefunden und dargestellt werden. Außerdem ist eine engere Zusammenarbeit mit der AG dgs Gütesiegel „Die gute Sprache“ anstrengenswert, könnte doch hier in einer eigenständigen Rubrik über entsprechende Sprachfördermaterialien berichtet werden, denn die dgs begutachtet entsprechende

Sprachfördermaterialien. Aber sicherlich wird es auch immer zeitaktuelle Bereiche geben, auf die die Redaktion dgs Sprachheilarbeit reagieren muss.

Die Entscheidungen des dgs Hauptvorstandes vor über 10 Jahren waren richtig. *Forschung* und *Praxis Sprache* sind ein Erfolgsmodell der dgs.

Zum Schluss noch ein Hinweis in eigener Sache. Ab dem 01.10.2022 hat Frau Hiltrud von Kannen die Leitung der Redaktion inne, denn ich werde mit diesem Heft 4/2022 meine langjährige Arbeit in der Redaktion beenden und sage dann mal Tschüss.

Andreas Pohl, LG Niedersachsen

Reihe von Informationsheften über Sprachstörungen

Die Informationsreihe der dgs zu Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen ist in den zurückliegenden Jahren 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:



Heft 1: **Stimmstörungen bei Kindern**

Heft 2: **Stimmstörungen bei Jugendlichen und Erwachsenen**

Heft 3: **Störungen des Spracherwerbs**

Heft 4: **Förderung des Spracherwerbs**

Heft 5: **Aphasie**

Heft 6: **Myofunktionelle Störungen**

Heft 7: **Dysarthrie/Dysarthrophonie**



Heft 8: **Stottern bei Kindern**

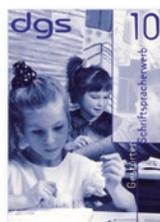
Heft 9: **Stottern bei Jugendlichen und Erwachsenen**

Heft 10: **Gestörter Schriftspracherwerb**

Heft 11: **Dysphagien**

Heft 12: **Sprachentwicklung bei Mehrsprachigkeit**

Heft 13: **Inklusion: Mit Sprache teilhaben**



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

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) · Werderstr. 12, 12105 Berlin
Telefon: 030/661 6004, Telefax: 030/661 6024, E-Mail: info@dgs-ev.de, Homepage: www.dgs-ev.de



Zusammenhänge in der sprachlichen und emotional-sozialen Entwicklung von Förderschülern* **

Relationships between linguistic and emotional-social development of special needs students

Monika Perschl

Zusammenfassung

Die folgend vorgestellte Studie beschäftigt sich mit der konkreten Ausprägung des komorbiden Auftretens von sprachlichen und emotional-sozialen Auffälligkeiten. Während der Zusammenhang der Entwicklungsbereiche und möglicher Störungen als bestätigt gilt, finden sich in der Forschung noch Lücken bezogen auf die Erscheinungsformen von komorbid auftretenden Auffälligkeiten, die untersuchten Altersgruppen und auf schulische Aspekte. Hier setzt die nachfolgende Arbeit an und untersucht anhand von zwei Förderschülern Übereinstimmungen und Differenzen innerhalb von komorbid auftretenden sprachlichen und emotional-sozialen Auffälligkeiten. Zu diesem Zweck wurde eine vergleichende Einzelfallstudie durchgeführt. Die Auswertung der Ergebnisse legt dar, dass beide Schüler Auffälligkeiten im externalen Verhaltensbereich, den sozialen Problemen und den Aufmerksamkeitsproblemen zeigen. Weiter wurden bei beiden Probanden Auffälligkeiten sowohl in der Sprachproduktion als auch im Sprachverständnis nachgewiesen. In der konkreten Ausprägung unterscheiden sich die Auffälligkeiten der Testpersonen. Es konnten jedoch übereinstimmende konkrete Zusammenhänge hinsichtlich spezifischer Teilkomponenten der sprachlichen und emotional-sozialen Entwicklung hergestellt werden.

Schlüsselwörter

sprachliche Entwicklung, emotional-soziale Entwicklung, sprachliche Auffälligkeiten, emotional-soziale Auffälligkeiten, Komorbidität, Einzelfallstudie, Förderschule

Abstract

The following featured study deals with the concrete manifestation of the comorbid occurrence of linguistic and emotional-social abnormalities. While the relationship between the areas of development and possible disorders is considered confirmed, there are still gaps in research with regard to the manifestations of comorbid abnormalities, the age groups examined and school aspects. This is where the following work comes in and uses two special needs students to investigate similarities and differences within comorbid linguistic and emotional-social abnormalities. For this purpose, a comparative case study was carried out with two special needs students. The evaluation of the results shows that both students show abnormalities in the external behavioral area, the social problems and the attention problems. Furthermore, abnormalities in both speech production and language comprehension were detected in both subjects. In the concrete form, the abnormalities of the test persons differ. However, it was possible to establish consistent concrete connections with regard to specific sub-components of linguistic and emotional-social development.

Keywords

language development, emotional-social development, language disorders, emotional-social disorders, comorbidity, single case study, schools for special needs

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Die emotional-soziale Entwicklung stellt ebenso wie die sprachliche Entwicklung eine fundamentale Aufgabe des Heranwachsenden dar. Dass beide Entwicklungsbereiche eng miteinander verknüpft sind,

zeigt sich nicht nur in der Definition der zugehörigen Förderschwerpunkte, sondern lässt sich auch aus neurowissenschaftlicher und entwicklungspsychologischer Sicht bestätigen (Perschl, 2020). Kompetenzen in beiden Bereichen gelten als notwendig, um sich als Individuum in einer Gemeinschaft zu verständigen, an

dieser teilhaben zu können, sich in dieser zurechtzufinden und letztendlich, um zusammen als Gemeinschaft zu funktionieren. Als Einrichtung, in der sowohl Gemeinschaft als auch individuelle Entwicklung und Förderung eine tragende Rolle spielen, ist es Aufgabe der Schule, Kompetenzen der Kinder in beiden

* Dieser Beitrag hat das Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

** Dieser Beitrag wurde mit dem dgs-Zukunftspreis 2020 ausgezeichnet.

Entwicklungsbereichen zu fördern und auszubauen. Eine gelungene Sprachentwicklung wird dabei von vielfältigen Faktoren beeinflusst. Dazu zählen nicht nur kognitive und sensorische Fähigkeiten, sondern auch ausreichende Fähigkeiten im emotional-sozialen Bereich (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1998). Umgekehrt gehören auch sprachliche Kompetenzen zu den zentralen Gelingensbedingungen für eine positive Entwicklung von emotionalen und sozialen Kompetenzen (Hartmann, 2004). Daraus resultierend kann das Verhältnis von emotional-sozialer und sprachlicher Entwicklung als bidirektionale Beziehung angesehen werden, in der sich beide Entwicklungsbereiche wechselwirkend indoktrinieren (Beck, 2012).

Ausgehend von dieser engen Verbindung ist es nicht weiter verwunderlich, dass sprachbezogene Entwicklungsdefizite die emotional-soziale Entwicklung beeinflussen und umgekehrt. Mittlerweile gilt das komorbide Auftreten von Störungen in den beiden Bereichen als ein empirisch vielfältig bestätigtes Faktum (z.B. Hill & Coufal, 2005; Noterdaeme & Amorosa, 1998). Dabei ließen sich sowohl quer- als auch längsschnittliche Zusammenhänge feststellen. Uneinigkeit herrscht jedoch bezüglich der Wirkrichtung und der spezifischen Ausprägung des Störungszusammenhangs (Rose, Ebert & Weinert, 2016).

Auch wenn bereits vielfältige Studien hinsichtlich der Komorbidität und deren Ausprägung durchgeführt wurden, lassen sich bei genauer Analyse der Untersuchungsschwerpunkte noch Forschungslücken feststellen. Da sowohl die sprachlichen als auch die emotional-sozialen Kompetenzen komplizierte und facettenreiche Konstrukte sind, die aus zahlreichen Teilkompetenzen bestehen (Saarni, 1999; Tombin & Zhang, 2006), sollte sich dieses Zusammenspiel multippler Komponenten auch in der Forschung wiederfinden. Während sich viele Studien mit der Untersuchung des Zusammenhangs einzelner Teilkomponenten beschäftigen (z.B. Rose, Ebert & Weinert, 2016), liefern Beck et al. (2011) einen ersten Ansatz für die Erforschung des Zusammenspiels der multiplen Teilkompetenzen. In ihrer Studie konnte das Forscherteam nicht nur eine signifikant positive Beziehung zwischen den sprachlichen und emotional-sozialen Variablen

herstellen, sondern auch den rezeptiven Wortschatz und das Emotionswissen als wichtigste Variablen für die Beziehung der Bereiche herausarbeiten. Die in diesem Artikel vorgestellte Studie wird hier ansetzen und die untersuchten Entwicklungsbereiche mit Hilfe vielseitiger Teilkompetenzen operationalisieren.

Auch versucht die Studie, zur Erforschung einer weiteren Lücke beizutragen. Denn über den Zusammenhang der Kompetenzbereiche in späteren Entwicklungsstadien als von der Geburt bzw. dem Kleinkindalter bis hin zum Schuleintritt liegen bisher wenig empirische Daten vor (Beck, 2012). Bedenkt man dahingehend, dass im Grundschulalter sowohl in der sprachlichen als auch in der emotional-sozialen Entwicklung zentrale Entwicklungsprozesse vollzogen werden (Durand et al., 2007; Baron-Cohen et al., 2010; Dockrell & Messer, 2004), so erscheint eine Analyse der Beziehungen in dieser Altersspanne besonders interessant.

Als letzte Forschungslücke sind die Kontexte anzusehen, aus welchen die Stichproben vorhergehender Studien entnommen wurden. So wird bei der Analyse des Forschungsstandes deutlich, dass nur einzelne Untersuchungen aus der schulischen Perspektive, insbesondere aus dem Blickwinkel einer Förderschule bzw. mit einer entsprechenden Stichprobe durchgeführt wurden. Es konnten nur vereinzelt Untersuchungen ausfindig gemacht werden, in welchen Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung als Stichprobe dienten (z.B. Benner et al., 2002). Als umso wichtiger gilt es, in vorliegender Studie auch diesen Aspekt zu beachten und Förderschüler sowohl aus dem sprachlichen als auch aus dem emotionalen Bereich zu untersuchen. Sucht man nach Untersuchungen, in welchen Schüler:innen mit diagnostiziertem Förderschwerpunkt Sprache als Stichprobe herangezogen werden, so ist man hier eher erfolgreich. Bei näherer Betrachtung ist jedoch zu sehen, dass solche Stichproben häufig aus dem klinischen Kontext ausgewählt wurden (z.B. Noterdaeme & Amorosa, 1998), wobei die besuchte Schulform nicht beachtet wurde. Entsprechend wurde auch hier der schulische Blickwinkel nicht ausreichend berücksichtigt.

Folglich ist der Unterschied in der Erscheinungsform komorbider Belastungen in differenten Schulsettings ebenso

wie die Wirkung verschiedener Settings auf doppelbelastete Schüler:innen quasi unerschlossen (Hillenbrand, 2014). Einen Hinweis darauf, dass das Setting, in welchem komorbid belastete Schüler:innen beschult werden, durchaus einen Einfluss auf die Ausprägung der Komorbidität hat, liefern Rafferty et al. (2003). Sie fanden heraus, dass ein inklusives Setting einen positiven Einfluss auf die Sprachentwicklung von Kindern mit gravierendem Sprachdefizit hat, wohingegen der Besuch einer Förderschule Vorteile für verhaltensauffällige Schüler:innen mit sich bringt.

Die in diesem Artikel vorgestellte Untersuchung findet ihre Berechtigung gemäß derzeitiger Forschungslücken also sowohl in der multiplen Operationalisierung der erforschten Konstrukte und in der Relevanz der Bereiche für die kindliche Entwicklung als auch im Alter der ausgewählten Stichprobe und im schulischen Kontext, aus dem die Stichprobe entnommen wurde.

1.2 Untersuchungsziel

Die vorgestellte Studie hat zum Ziel, auf Grundlage einer vergleichenden Einzelfallstudie Übereinstimmungen und Unterschiede in der sprachlichen und emotional-sozialen Entwicklung von zwei Förderschülern ausfindig zu machen und dabei die oben genannten Forschungslücken zu beachten.

Um eben dieses übergeordnete Ziel erreichen zu können, wird zuerst untersucht, inwiefern ein Schüler mit dem Förderbedarf Sprache Auffälligkeiten in der sprachlichen und emotional-sozialen Entwicklung zeigt. Anschließend wird erforscht, inwiefern ein Schüler mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung, dessen Beeinträchtigungen im emotional-sozialen Bereich denen des Schülers einer Förderschule Sprache ähneln, Auffälligkeiten im emotional-sozialen und sprachlichen Bereich aufweist. Durch diese beiden untergeordneten Zwischenschritte kann schließlich die übergeordnete Forschungsfrage beantwortet werden.

2 Methodik und Durchführung

2.1 Forschungsdesign

Um das im Vorhergehenden vorgestellte Untersuchungsziel zu erreichen, wird eine vergleichende Einzelfallstu-

die durchgeführt. Dazu wird zuerst ein Schüler einer Förderschule Sprache (P1) ausgewählt, wobei zusätzlich zu der Diagnostik der sprachlichen Kompetenzen auch Auffälligkeiten in der emotional-sozialen Entwicklung erhoben werden. Darauf aufbauend findet eine Einzelfallbetrachtung eines Schülers einer Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung (P2) statt, dessen emotional-soziale Auffälligkeiten denen von P1 ähneln. Auch dieser Schüler wird in beiden Entwicklungsbereichen umfassend diagnostiziert. Auf Grundlage der Ergebnisse dieser Einzelfallanalysen kann schließlich die übergeordnete Forschungsfrage beantwortet werden. Zentral im Vorgehen ist dabei, dass die durchgeführten Einzelfallstudien nicht analog, sondern systematisch aufeinander aufbauend durchgeführt werden.

Eine Korrespondenz in der Ausprägung des emotional-sozialen Störverhaltens gilt für diese Untersuchung als fundamental, um mögliche Regelmäßigkeiten hinsichtlich der komorbid auftretenden Sprachauffälligkeiten analysieren zu können. Entsprechend wird versucht, die Ausprägung der emotional-sozialen Kompetenzen möglichst konstant zu halten, um die damit einhergehenden Erscheinungsformen sprachlicher Defizite feststellen zu können. Da die emotional-sozialen ebenso wie die sprachlichen Kompetenzen individuell unterschiedlich ausgeprägt auftreten und durch zahlreiche Faktoren beeinflusst werden (Beck, 2012), ist es nicht möglich, einen Schüler einer Förderschule für emotional-soziale Entwicklung zu finden, dessen Erscheinungsform emotional-sozialer Auffälligkeiten exakt denen des Förderschülers Sprache entsprechen. Daher darf die Ausprägung der emotional-sozialen Kompetenzen nicht als völlig konstante Variable gesehen werden.

Abschließend werden die Daten der beiden Einzelfallanalysen in Bezug auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in beiden Entwicklungsbereichen miteinander in Verbindung gebracht, um darauf basierend Hypothesen zu generieren, mit deren Hilfe das Untersuchungsziel erreicht werden kann. Gemäß dieser Ausführungen sind dabei vielfältige Übereinstimmungen in der emotional-sozialen Entwicklung der Probanden durch die explizite Stichprobenauswahl vorprogrammiert und im Rahmen des Untersuchungsdesigns gewollt.

2.2 Untersuchungsmethoden

Zur Datenerhebung werden sowohl qualitative als auch quantitative Methoden genutzt, was dem Mixed-Methods-Design entspricht (Yin, 2008). Dieses Vorgehen garantiert eine möglichst umfassende Diagnostik beider Probanden.

Die Auswertung der erhobenen quantitativen Daten wird nach den jeweiligen Testvorgaben vorgenommen. Die Auswertung der qualitativen Daten geschieht durch das Clustern und Kategorisieren der Daten auf Basis der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). So bleibt ein Abbild des Grundmaterials erhalten, welches dennoch auf die wesentlichen bzw. relevanten Aussagen reduziert wird. Um quantitative und qualitative Daten miteinander in Beziehung setzen zu können, wurde das Hauptkategoriensystem der Inhaltsanalyse an die Testbereiche des SET 5-10 und des TRF/6-18R angelehnt.

2.3 Stichprobe

Wie bereits beschrieben, besteht die ausgewählte Stichprobe aus zwei Förderschülern. Dem Untersuchungsdesign folgend wird zuerst ein Schüler aus dem Förderschwerpunkt Sprache ausgewählt. Dazu werden gemäß einer systematischen Stichprobenauswahl (Döring, 2020) bereits vorhandene Informationen über die Schüler genutzt, um einen geeigneten Probanden auszuwählen. Im Sinne eines Cut-Off-Verfahrens wurde ein Schüler ermittelt, welcher als besonders relevant für das Untersuchungsziel gilt. Als relevant für das Untersuchungsziel wurden Schüler:innen angesehen, welche Auffälligkeiten im emotional-sozialen Bereich zeigen, bei denen jedoch noch keine Diagnose des Förderschwerpunktes emotional-soziale Entwicklung durchgeführt wurde.

Gemäß dem Untersuchungsdesign wird P2 erst nach umfassender Diagnostik ausgewählt. Bei der Auswahl wurde nicht nur darauf geachtet, dass er Schüler einer Schule mit Schwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung ist, sondern auch darauf, dass er aus einer ähnlichen Altersgruppe wie P1 stammt, ebenfalls männlich ist und seine emotional-sozialen Auffälligkeiten den Diagnostikdaten von P1 ähneln. So wird auch hier systematisch im Sinne des Cut-Off-Verfahrens ausgewählt. Bei beiden Probanden wurde zusätzlich darauf geachtet, dass keine medikamentöse Behandlung von

Störungen stattfand und Deutsch als alleinige Muttersprache gesprochen wird.

3 Ergebnisse

3.1 Auswertung der Ergebnisse P1

3.1.1 Sprachliche Fähigkeiten

Auf phonetisch phonologischer Ebene konnte mit Hilfe von qualitativen Beobachtungen und der Durchführung des PLAKSS-II festgestellt werden, dass das phonetische Inventar des Probanden bezogen auf das Hochdeutsche vollständig ist. Es zeigen sich jedoch noch phonologische Prozesse, die nicht dem Alter entsprechen.

Um den aktuellen Stand der weiteren sprachlich Fähigkeiten zu erheben, wurde als Breitbandverfahren der SET 5-10 durchgeführt. Die Ergebnisse der einzelnen Untertests finden sich in Abbildung 1.

Da der Schüler schon bei der Durchführung des PLAKSS-II Schwierigkeiten bei der Bildbenennung hatte, nun auch der Untertest „Bildbenennung“ auffällig war und die Vermutung eines Wortschatzdefizits auch durch qualitative Beobachtungen gestützt wurde, wurde zur Konkretisierung der Fähigkeiten auf semantischer Ebene der WWT durchgeführt. Die Resultate bestätigen die bereits erhobenen Daten. Defizite zeigte die Testperson nicht nur im expressiven Wortschatz, sondern auch im rezeptiven Wortschatz mit einem Prozentrang von 10%. Während rezeptive Schwierigkeiten den qualitativen Daten folgend oft mit aggressiven Verhaltensweisen einhergingen, zeigte P1 im Kontext von Sprachproduktionsdefiziten eher hyperaktive und impulsive Verhaltensweisen. Weiter wurde zur Konkretisierung der grammatischen Auffälligkeiten der ESGRAF 4-8 hinzugezogen. Die Auswertung ergab eine unterdurchschnittliche Leistung in den Strukturen „Plural“, „Akkusativ“, „Dativ“, „Passiv“ und „Genitiv“

3.1.2 Emotional-soziale Auffälligkeiten

Auffälligkeiten in der emotional-sozialen Entwicklung wurden anhand der Problemskalen des Lehrerfragebogens TRF/6-18R erfasst. Die Ergebnisse finden sich in Abbildung 2. Aufgrund der dort erhobenen Daten und der Auswertung der qualitativen Daten wurde der FAVK durchgeführt, um die Ausprägung

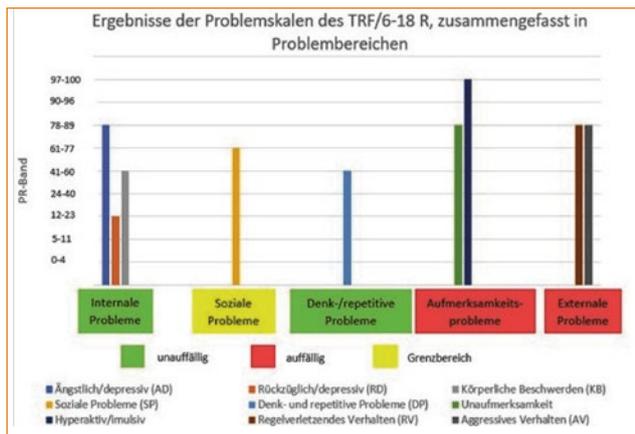
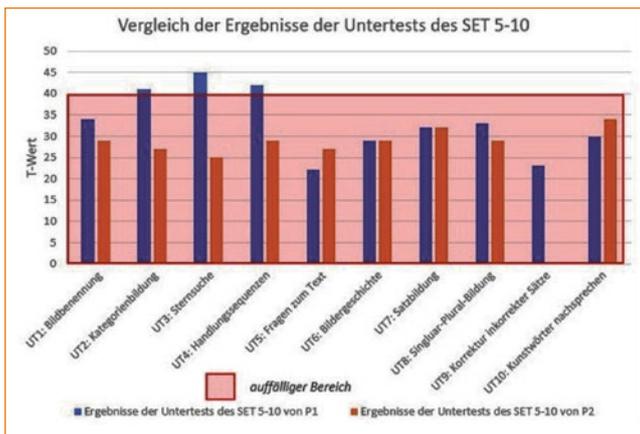


Abb. 1: Vergleich der Ergebnisse der Untertests des SET 5-10

Abb. 2: Ergebnisse des TRF/6-18R von P1

der externalen Probleme weiter zu erfassen (vgl. Abbildung 3).

Dabei gilt der Proband auf fast allen Ebenen als klinisch bedeutsam beeinträchtigt. Auffällig ist dabei, dass sowohl quantitative als auch qualitative Daten zeigen, dass aggressive Verhaltensweisen vorrangig gegenüber Gleichaltrigen nicht aber gegenüber Erwachsenen gezeigt werden. In einer daher durchgeführten Soziometrie zum Wechsel der Sitzplätze zeigen sich auch gravierende Probleme mit den Mitschüler:innen, wobei nur eines der sieben befragten Kinder neben P1 sitzen wollen würde. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen zu den sozialen Kompetenzen aus dem TRF/6-18R und dem FAVK. Gemäß der qualitativen Daten entstanden Streitigkeiten und Schwierigkeiten mit Mitschüler:innen häufig aufgrund von Kommunikationsproblemen, während aggressive Verhaltensweisen gehäuft in Verbindung mit Problemen im Wortverständnis beobachtet werden konnten. Die externalen Auffälligkeiten, insbeson-

dere Aggression und Hyperaktivität/Impulsivität konnten weiter mit Hilfe des Conners 3 bestätigt werden, ebenso wie die sozialen Schwierigkeiten. Auffällig ist hier, dass das Selbsturteil des Probanden stark von der Einschätzung der Lehrkraft abweicht.

3.2 Auswertung der Ergebnisse P2

3.2.1 Emotional-soziale Auffälligkeiten

Auch für P2 wurde der TRF/6-18R ausgefüllt und ausgewertet. Die Ergebnisse finden sich in Abbildung 4.

Wie aufgrund des Untersuchungsdesigns zu erwarten ist, finden sich auch bei P2 die Auffälligkeiten in den Aufmerksamkeitsproblemen, insbesondere dem „Aggressiven Verhalten“ und den „Externalen Problemen“. Entsprechend wurde auch hier zur weiteren Konkretisierung der FAVK ebenso wie der Conners 3 und eine Soziometrie durchgeführt. Auch wenn P2 im Gegensatz zu P1 vereinzelt auch aggressives Verhalten gegenüber Erwachsenen zeigt, finden sich eben solche Verhaltensweisen primär auch bei P2

im Umgang mit Gleichaltrigen. Sein Verhalten ist bezogen auf beide Personen- gruppen als klinisch bedeutsam auffällig einzustufen. Diese Ergebnisse werden auch von den qualitativen Daten untermauert. Dort finden sich in der Kategorie „Aggressives Verhalten“ unter anderem körperliche Angriffe, Streitsituationen, Wutausbrüche, Schmolten, aufbrausendes oder störrisches Verhalten, Raufereien und die Zerstörung von Eigentum. Auffällig war dabei, dass vier der beobachteten Verhaltensweisen durch Sprachverständnisprobleme ausgelöst wurden.

Die im TRF/6-18R diagnostizierten sozialen Probleme wurden durch den FAVK ebenfalls bestätigt. Aufgrund der hohen Werte und zum Vergleich mit P1 wurde zusätzlich eine Soziometrie durchgeführt, um herauszufinden, inwiefern sich die Schwierigkeiten auf die soziale Situation im Klassenverband auswirken. Erstaunlicherweise spricht die Soziometrie nicht für übermäßige soziale Probleme in Verbindung mit den Mitschülern. Dies ist vor dem

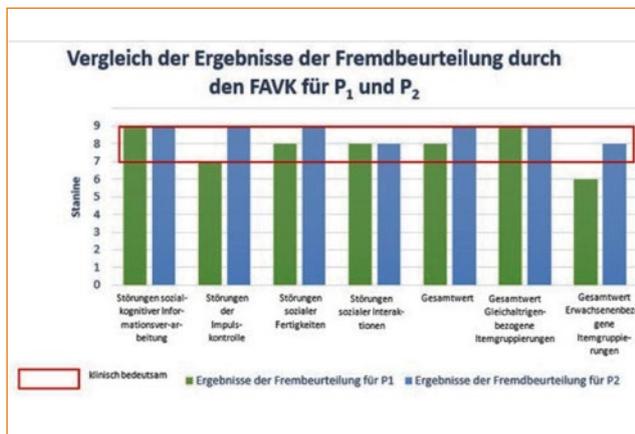
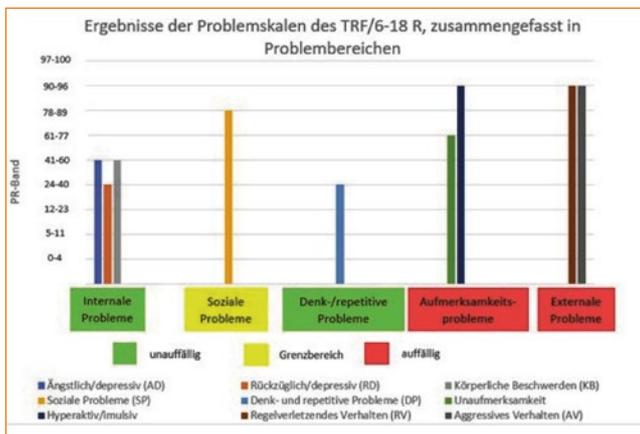


Abb. 3: Vergleich der Ergebnisse der Fremdbeurteilung durch den FAVK für P1 und P2

Abb. 4: Ergebnisse des TRF/6-18R von P2

Hintergrund der Auffälligkeiten in den sozialen Interaktionen und Fertigkeiten (FAVK) überraschend. Die qualitativen Daten stützen die Ergebnisse des TRF und des FAVK. Hier konnten in fünf Beobachtungssequenzen vier Streitsituationen mit drei verschiedenen Mitschülern aus der Klasse beobachtet werden. Hier zeigt sich also eine Diskrepanz zwischen den Ergebnissen der Soziometrie im Vergleich zu den restlichen Daten.

Die Durchführung der Conners 3 stützen die Befunde des TRF/6-18R und fügen durch vielfältige Items neue Konkretisierungen hinzu. Insbesondere in der Unaufmerksamkeit, der Hyperaktivität/Impulsivität und den Lernproblemen weicht das Selbst- stark vom Fremdurteil ab. Die qualitativen Daten stützen die Auffälligkeiten in den Kategorien Unaufmerksamkeit und Hyperaktivität/Impulsivität, wobei eben solches Verhalten oft in aggressives Verhalten übergeht oder im Kontext dessen stattfindet. Weiter konnte beobachtet werden, dass Schwierigkeiten in der Sprachproduktion zu impulsivem und schließlich aggressivem Verhalten führten.

3.2.2 Sprachliche Auffälligkeiten

P2 zeigt keine Auffälligkeiten auf phonetisch-phonologischer Ebene.

Als Breitbandverfahren wurde auch mit P2 der SET 5-10 durchgeführt. Die Ergebnisse der Untertests finden sich in Abbildung 1. Basierend auf eben diesen Ergebnissen wurden weitere Testverfahren zur näheren Konkretisierung ausgewählt. Dabei wurde zur Diagnostik auf semantisch-lexikalischer Ebene der WWT durchgeführt, welcher ein gravierendes Wortschatzdefizit sowohl auf expressiver als auch rezeptiver Ebene (PR 5%) bestätigte. Aus den qualitativen Daten geht weiter hervor, dass P2 im Falle einer Kommunikationsschwierigkeit, die durch rezeptive Wortschatzdefizite ausgelöst wird, in allen beobachteten Situationen mit impulsiven und letztlich auch aggressiven Verhaltensweisen reagiert. P2 gelang es in den Beobachtungssituationen meist die Kommunikation trotz expressiver Wortschatzdefizite durch Umschreibungen und Verwendung unspezifischer Wörter (z. B. Dings) aufrechtzuerhalten. Trotzdem konnte auch hier eine Zunahme von impulsiven und aggressiven Verhaltensweisen beobachtet werden.

Um das Sprachverständnis insbesondere auf Satzebene weiter zu analysieren,

wurde der TROG-D durchgeführt. Die Daten ergaben, dass sich die Verständnisdefizite nicht nur auf Wort-, sondern auch auf Satzebene bestätigen lassen. Folglich ist auch von einem stark eingeschränkten Textverständnis auszugehen. Gemäß der qualitativen Daten zeigt P2 nicht nur im Kontext von Wortverständnisschwierigkeiten aggressive Verhaltensweisen, sondern auch im Rahmen von Kommunikationsstörungen durch Satz- und Textverständnis.

Die Ergebnisse des SET 5-10 weisen weiter auf gravierende Beeinträchtigungen in der Produktion grammatischer Strukturen hin. Bezieht man nun mit ein, dass sich bereits massive Defizite im Sprachverständnis finden und dieses der Sprachproduktion vorangeht, so ist es nicht verwunderlich, dass mit den Auffälligkeiten im Sprachverständnis auch Schwierigkeiten in der Produktion einhergehen. Da die Fehleranalyse im Rahmen des SET 5-10 ebenso wie die qualitativen Daten keine bestimmten betroffenen grammatischen Strukturen, sondern allgemeine massive Einschränkungen in der Sprachproduktion zeigten, wurde die Erforschung der konkreten Ausprägung als nicht sinnvoll angesehen. Aus diesem Grund und um eine Frustration des Probanden zu vermeiden, wurde hier auf eine weitere Konkretisierung verzichtet.

Eine detaillierte Ausführung der erhobenen Daten inklusive weiterer Präzisierungen und Ankerbeispielen findet sich in Perschl 2020.

3 Diskussion und Interpretation

3.1 Hypothesengenerierung

Auf Grundlage der erhobenen Daten und einer detaillierten Analyse der Übereinstimmungen und Unterschiede konnten letztlich drei Hypothesen zur Klärung des Untersuchungsziels generiert werden:

1. *Wenn Defizite im Sprachverständnis vorliegen, korreliert dies mit aggressiven Verhaltensweisen.*

Aufgrund der gravierenden externalen Probleme beider Probanden, vorrangig im aggressiven Verhalten, wurde hier ein möglicher Zusammenhang zur sprachlichen Komponente näher analysiert. Insbesondere die qualitativen Daten lassen auf eine Verbindung von aggressivem Verhalten und Defiziten im Sprachverständnis schließen. Ebenfalls lassen die

Ergebnisse die Vermutung zu, dass ein höherer Schweregrad der Beeinträchtigung in einem der Bereiche auch mit einer stärkeren Ausprägung der Auffälligkeit in der korrelierenden Teilkompetenz einhergeht. Ebenfalls konnten die sprachlichen Defizite im Verständnis mit Hilfe der qualitativen Daten als Auslöser und somit als Ursache für das Auftreten aggressiver Verhaltensweisen ausgemacht werden. Bereits mehrere Studien konnten Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen diesen beiden Teilkompetenzen bzw. zwischen dem Sprachverständnis und externalen Verhaltensweisen finden (z. B. Menting, van Lier & Koot, 2011; Van Daal, Verhoeven & van Balkom, 2007). Mit dem vorliegenden Vergleich der Einzelfallstudien gibt es nun auch einen ersten Hinweis, dass diese Verbindung ebenfalls im Grundschulalter beobachtet werden kann und sich der Zusammenhang nicht nur insgesamt auf externalen Verhaltensweisen bezieht, sondern vorrangig aggressives Verhalten als korrelierende Teilkompetenz zu sehen ist.

2. *Wenn Defizite in den expressiven sprachlichen Fähigkeiten vorliegen, geht dies mit hyper-aktiven und impulsiven Verhaltensweisen einher.*

Die gravierenden Einschränkungen in der Sprachproduktion, die beide Probanden aufweisen, konnten im Rahmen der Datenanalyse mit hyperaktiven und impulsiven Verhaltensweisen in Beziehung gesetzt werden. Sowohl in der Erscheinungsform als auch im Schweregrad der Beeinträchtigungen finden sich jedoch einige Unterschiede zwischen den Testpersonen. So zeigt P1 geringere Schwierigkeiten in der Sprachproduktion als P2. Während bei P1 Hyperaktivität und Impulsivität nicht nur im Rahmen von Aggressivität, sondern auch gesondert auftritt, zeigt P2 eben solche Verhaltensweisen fast ausschließlich im Zusammenhang mit aggressiven Verhaltensweisen. Bei P1 konnte konkret eine Verbindung zwischen Defiziten im expressiven Wortschatz und hyperaktivem/impulsivem Handeln beobachtet werden. P2 hingegen zeigte Hyperaktivität/Impulsivität als Folge von fehlerhaft produzierten Grammatikstrukturen. Wie auch schon in der vorhergehenden These konnte auch hier die Sprache als Ausgangspunkt für emotional-soziale Auffälligkeiten ermittelt werden. Auch Girard et al. (2015) und Law et al. (2015) konnten in ihrer Studie

die Teilkompetenzen bezogen auf eine jüngere Stichprobe miteinander in Verbindung bringen. Weitere Studien weisen auf einen Zusammenhang zwischen Sprachstörungen und Hyperaktivität hin, beziehen sich jedoch nicht konkret auf die expressive Sprachfunktion (z. B. Noterdaeme & Amorosa, 1998; Cantwell & Baker, 1987).

3. Wenn eine Einschränkung in der Kommunikation vorliegt, führt dies zu Störungen in der sozialen Interaktion, der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung und in den sozialen Fertigkeiten.

Sieht man Sprache als zentralen Bestandteil von Kommunikation (Ungeheuer, 1987), so ist zu vermuten, dass mit sprachlichen Auffälligkeiten auch Beeinträchtigungen in der Kommunikation verknüpft sind. Analysiert man nun die erhobenen Daten und überträgt eben diese Annahme auf die Ergebnisse, so kann bei beiden Probanden von erheblichen Störungen der Kommunikation ausgegangen werden. Fokussiert man nun folgend die Kommunikation als zentralen Faktor von sozialem Handeln (ebd.), so kann davon ausgegangen werden, dass eine Störung der Kommunikation auch Schwierigkeiten im sozialen Handeln mit sich bringt. Gemäß der Testergebnisse zeigen sich diese Auffälligkeiten bei den Probanden in der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung, den sozialen Interaktionen und Fertigkeiten und der sozialen Interaktion mit Mitschüler:innen und Lehrpersonen. Den Ergebnissen folgend kann auch für diese Hypothese angenommen werden, dass mit einem höheren Schweregrad der Kommunikationsstörung ebenfalls vermehrt Probleme in den sozialen Bereichen einhergehen. Ebenso konnte auch in den für dieses These analysierten Daten der sprachliche Faktor in Form von Kommunikation als Prädiktor für Störungen im sozialen Bereich ausgemacht werden. Erste Hinweise zur Bestätigung der These finden sich in zahlreichen Studien (z. B. Lindsay, Dockrell und Strand, 2008; Girard et al., 2016), welche verschiedene sprachliche Faktoren im Verhältnis zu sozialen Fähigkeiten untersuchten. Oft werden hier jedoch einzelne sprachliche Faktoren unabhängig von ihrer Bedeutsamkeit für die Kommunikation untersucht, sodass eine Bestätigung der These – wie auch

eine Bestätigung von Hypothese 1 & 2) noch aussteht.

3.2 Konsequenzen für den schulischen Kontext

Aus den hier referierten Befunden und analysierten Zusammenhängen kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass in der sonderpädagogischen Förderung von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Sprache auch die Förderung emotional-sozialer Fähigkeiten berücksichtigt werden muss und umgekehrt. Diesbezüglich sind nicht nur die Schulen angehalten, die Schüler:innen nicht nur auf ihren diagnostizierten Förderschwerpunkt zu stigmatisieren, sondern auch die Universität im Kontext der Lehrerbildung. So wäre im schulischen Rahmen die Integration von emotional-sozialen Präventionsmaßnahmen an einer Förderschule Sprache eine sinnvolle Maßnahme. Im Sinne der bidirektionalen Beziehung der Bereiche und den engen Verbindungen in den Teilkompetenzen wären auch die Einführung von sprachlichen Fördermaßnahmen in einer Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung und sprachsensibler Unterricht als notwendige Maßnahmen anzusehen. Auch wenn auf Basis der generierten Hypothesen noch keine verallgemeinernden Aussagen getroffen werden können, dienen sie als erster Hinweis, aus welchen Bereichen entsprechende Programme ausgewählt werden sollten. So könnten z. B. von einer Förderung des Sprachverständnisses insbesondere Kinder, die zu aggressivem Verhalten neigen, profitieren. Auf diese Weise kann nicht nur den sprachlichen, sondern auch emotionalen und letztendlich auch sozialen Auffälligkeiten präventiv entgegengewirkt werden, um die Entwicklungsprognose von Schüler:innen zu verbessern.

Abkürzungsverzeichnis

SET 5-10: Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren
TRF/6-18R: Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen
FAVK: Fragebogen zum aggressiven Verhalten von Kindern
Conners 3: Conners Skalen zu Aufmerksamkeit und Verhalten
ESGRAF: Grammatiktest für 4-8-jährige Kinder
PLAKSS-II: Psycholinguistische Analyse kindlicher Sprechstörungen
TROG-D: Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses

Danksagung

Dank gilt vor allem meiner Betreuerin und Dozentin Dr. Stephanie Riehemann, welche mich durch Höhen und Tiefen meiner Masterarbeit begleitet hat und mir über jede Stolperstelle hinweggeholfen hat.

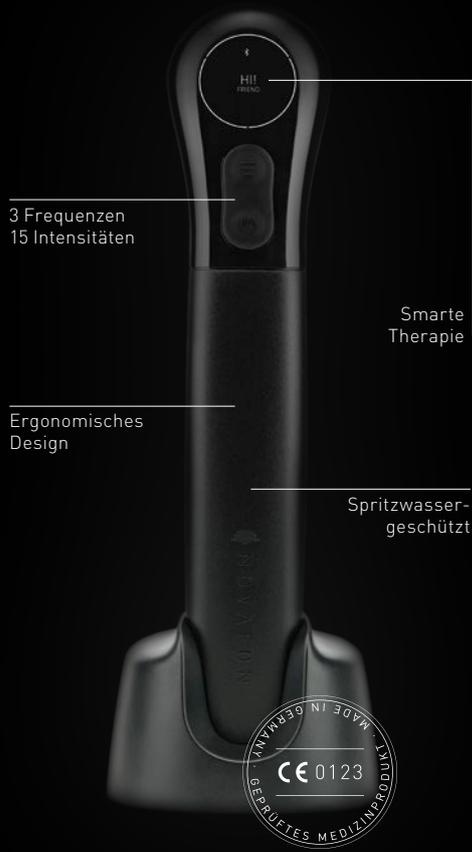
Literatur

- Baron-Cohen, S., Golan, O., Wheelwright, S., Granader, Y. & Hill, J. (2010). Emotion word comprehension from 4 to 16 years old: A developmental survey. *Frontiers in Evolutionary Neuroscience*, 2 (Nov.), 109. doi:10.3389/fnevo.2010.00109.
- Beck, L., Kumschick, I.R., Eid, M. & Klann-Delius, G. (2011). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion*, 12(3), 503–514. doi:10.1037/a0026320.
- Beck, L. (2012). Einblicke in das Zusammenspiel sprachlicher und emotionaler Kompetenzen. *SAL-Bulletin*, 146, 9–11.
- Benner, G.J., Nelson, J.R., & Epstein, M.H. (2002). Language skills of children with EBD: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 43–56. doi:10.1177/106342660201000105.
- Cantwell, D.P. & Baker, L. (1987). Clinical Significance of Childhood Communication Disorders: Perspectives From a Longitudinal Study. *Journal of Child Neurology*, Vol. 2, 257–264.
- Dockrell, J. & Messer, D. (2004). Lexical acquisition in the early school years. In R. A. Berman (Hrsg.). *Language development across childhood and adolescence* (35–52). Amsterdam: John Benjamins.
- Döring, N. (2020). Stichprobe. In: M. A. Wirtz (Hrsg.). *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 14.01.2020, von <https://portal.hogrefe.com/dorsch/stichprobe/>.
- Durand, K., Galloway, M., Seigneuric, A., Robichon, F. & Baudouin, J. (2007). The developmental of facial emotion recognition: The role of configural information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 97(1), 14–27. doi:10.1016/j.jecp.2006.12.001.
- Girard, L., Pingault, J., Doyle, O., Falissard, B. & Tremblay, R.E. (2015). Developmental associations between conduct problems and expressive language in early childhood: A population-based study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1–11. doi:10.1007/s10802-015-0094-8.
- Girard, L., Pingault, J., Doyle, O., Falissard, B. & Tremblay, R.E. (2016). Expressive language and prosocial behavior in early childhood: Longitudinal associations in the UK Millennium Cohort Study. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 381–398.
- Hartmann, E. (2004). Sprachentwicklungsstörungen und soziale Fehlentwicklung. *SAL-Bulletin*, 114, 1–17. Abgerufen am 01.08.2022, von: <https://www.logopaedieschweiz.ch/Bald>



DAS NOVAFON power 2 SAY HI to the Future of Recovery

Wahrnehmungssteigerung und
Tonusregulierung durch NOVAFON



Wahrnehmung
steigern



Sprech und Stimm-
funktion verbessern



Schluckfunktion
fördern



Erfahren Sie
jetzt mehr!
Nur ein Scan
entfernt.

0220096_V01

win, D. A. & Markman, E. M. (1989). Establishing word-object relations: A first step. *Child Development*, 60, 381–398.

Hill, J.W. & Coufal, K.L., (2005). Emotional/Behavioral Disorders: A Retrospective Examination of Social Skills, Linguistics, and Student Outcomes. *Educational Leadership Faculty Publications. Paper 3*. Abgerufen am 01.08.2022, von: <http://digitalcommons.unomaha.edu/edad-facpub/3>.

Hillenbrand, C. (2014). Verhalten und Sprache Risiken – Resilienz – Entwicklungsförderung. *Praxis Sprache*, 4, 243–248.

Law, J., Clegg, J., Rush, R. Peters, J. & Roulstone, S. (2015). The contribution of early language development to children's emotional and behavioural functioning at 6 years: an analysis of data from the Children in Focus sample form the ALSPAC birth cohort. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(1), 67–75. doi:10.1111/jcpp.12281.

Lindsay, G., Dockrell, J. & Strand, S. (2008). Longitudinal patterns of behaviour problems in children with specific speech and language difficulties: Child and contextual factors. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 811–828. doi:10.1348/000709906X171127.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.

Menting, B., van Lier, P.A.C. & Koot, H.M. (2011). Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 72–79.

Noterdaeme, M. & Amorosa, H. (1998). Verhaltensauffälligkeiten bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 146, 931–937.

Perschl, M. (2020). *Übereinstimmungen und Unterschiede in der sprachlichen und emotional-sozialen Entwicklung von zwei Förderschülern im Rahmen einer vergleichenden Einzelfallstudie*. Masterarbeit an der Universität zu Köln.

Rafferty, Y., Piscitelli, V. & Boettcher, C. (2003). The Impact of Inclusion on Language Development and Social Competence Among Preschoolers with Disabilities. *Exceptional Children*, 69, 467–469.

Rose, E., Ebert, S. & Weinert, S. (2016). Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr – Eine längsschnittliche Untersuchung. *Frühe Bildung*, 5(2), 66–72. doi:10.1026/2191-9186/a000254.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2002*. Abgerufen am 01.08.2022, von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentli_chungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf.

Tomblin, J.B. & Zhang, X. (2006). The dimensionality of language ability in school-age children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49(6), 1193-1208. doi:10.1044/1092-4388(2006/086).

Ungeheuer, G. (1987). *Kommunikationstheoretische Schriften I: Sprechen, Mitteilen, Verstehen*. Aachen: Alano Rader Verlag.

Van Daal, J., Verhoeven, L. & van Balkom, H. (2007). Behaviour problems in children with language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 1139-1147. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01790.

Yin, R.K. (2008). *Case study research: design and methods* (4. Aufl.). Thousand Oaks: Sage.

Zur Autorin

Monika Perschl studierte an der Ludwigs-Maximilians-Universität und der Universität zu Köln Sonderpädagogik mit den Förderschwerpunkten Sprache und Emotional-Soziale Entwicklung (MA). Von 2020 bis 2021 absolvierte sie ihr Referendariat an einer Förderschule Sprache, an der sie nun auch als Lehrkraft in der Klassenleitung arbeitet.

Korrespondenzadresse

E-Mail: moni.perschl@gmx.de

DOI dieses Beitrags: 10.2443/skv-s-2022-56020220401
www.doi.org



Kernkompetenzen für das Studium der Pädagogik im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation*

Angelika Bauer, Christian W. Glück, Kristina Jonas, Andreas Mayer, Stephan Sallat, Ulrich Stitzinger

Vorbemerkung

Die Arbeit der Ständigen Konferenz der Dozentinnen und Dozenten der Sprachbehindertenpädagogik zielt u.a. darauf ab, schulpolitischen Entscheidungsträger:innen, Vertreter:innen von Berufs- und Fachverbänden, Kolleg:innen aus Regelschulen und anderen sonderpädagogischen Fachrichtungen die Auswirkungen sprachlicher Einschränkungen auf die psychosoziale und die schulisch-kognitive Entwicklung bewusst zu machen. Damit soll insbesondere die Aufmerksamkeit auf die Notwendigkeit spezifischer sprachheilpädagogischer Expertise für eine angemessene Förderung und Therapie in schulischen Settings gelenkt werden.

Die Ständige Konferenz der Dozentinnen und Dozenten der Sprachbehindertenpädagogik hat sich auf den Jahrestagungen 2021 und 2022 mit der Frage nach den anzustrebenden Kernkompetenzen von Sprachheilpädagog:innen in schulischen Settings und damit mit den Inhalten und Zielen des Studiums der Sprachheilpädagogik (Lehramt) auseinandergesetzt.

Im Folgenden stellen wir das Ergebnis dieses Diskussionsprozesses vor, das insbesondere auch als Grundlage für die Entwicklung, Überarbeitung und Beurteilung der Curricula im Lehramt Sprachheilpädagogik dienen soll.

1 Theoretischer Bezugsrahmen und grundlegende Orientierung

Die Sprachheilpädagogik ist eine erziehungswissenschaftliche Fachdisziplin. Ihr Lehr- und Forschungsgegenstand sind Menschen mit Sprach-, Sprech-, Stimm-, Rede- und Kommunikationsstörungen. Das Studium im Lehramt Sprachheilpädagogik (Sonderpädagogischer Schwerpunkt Sprache) fokussiert neben deren sprachlichen Einschränkungen die Schwierigkeiten im Bereich der vorschulischen und schulischen Lern- und Bildungsprozesse sowie der psychosozialen und kognitiven Entwicklung.

Sprachheilpädagogisches Handeln zielt durch die sprachlich-kommunikative Optimierung des Lehr-Lernangebots auf

- ein erfolgreiches schulisches Lernen,
- die Überwindung oder Reduzierung der sprachlichen Symptomatik,
- die Erweiterung kommunikativer Fähigkeiten,
- eine umfassende soziale Integration,
- eine gesunde psychische Entwicklung sowie
- eine maximale Autonomie.

Das übergeordnete Ziel sprachheilpädagogischen Handelns ist die Ermöglichung individuell bestmöglicher Bildungsergebnisse und gesellschaftlicher Teilhabe.

Die Sprachheilpädagogik rezipiert, reflektiert und adaptiert die Erkenntnisse ihrer Bezugswissenschaften (Medizin, Linguistik, Soziologie, Psychologie) für das Verständnis sprachlich-kommunikativer Einschränkungen und die Ausgestaltung ihrer Handlungsfelder Prävention, Diagnostik, Förderung, Therapie, Unterricht (Vermittlung von Lerninhalten, Erziehung und Bildung) und Beratung in sonderpädagogischen Fördereinrichtungen und inklusiven schulischen Settings sowie den außerschulischen Bereichen der frühkindlichen Erziehung und Bildung.

Als grundlegende Orientierung dienen der Sprachheilpädagogik die ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) der WHO, das Konzept der evidenzbasierten Praxis und die Pädagogik als Leitwissenschaft.

Lehrkräfte für den Förderschwerpunkt Sprache sind Expert:innen für

- die spezifisch sprachheilpädagogische Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen unter den erschwerten Bedingungen einer Spracherwerbsproblematik,
- den Abbau sprachlich-kommunikativer Barrieren, um Lernschwierigkeiten zu vermeiden, soziale Interaktion und Integration sowie eine gesunde psychische Entwicklung und maximale Autonomie zu erreichen sowie
- die Förderung und Therapie im Kontext kindlicher Sprach-, Sprech-, Stimm-, Rede- und Kommunikationsstörungen.

* Aufgrund der Aktualität erscheint dieser Artikel zeitgleich im dgs Kongressband 2022 und in der Praxis Sprache.

2 Kernkompetenzen von Sprachheilpädagog:innen

2.1 Sprachheilpädagogik und ihre Bezugswissenschaften

Neben der Pädagogik als Leitwissenschaft sind im Studium für das Lehramt Sprachheilpädagogik für das Verständnis von Prävention, Diagnostik, Förderung, Therapie, Unterricht und Beratung Kenntnisse aus verschiedenen Bezugswissenschaften essenziell. Dabei spielen insbesondere die Disziplinen Medizin, Linguistik, Psychologie und Soziologie eine relevante Rolle. Aus dem Bereich der Medizin sind u. a. Kenntnisse der (Neuro-)Pädiatrie von Bedeutung, da diese zu einem tiefergehenden Verständnis des komplexen Bedingungsgefüges der Ursachen von Spracherwerbsstörungen beitragen können. Auch Grundlagen aus der Hals-Nasen-Ohren-Heilkunde im Allgemeinen sowie der Phoniatrie im Speziellen tragen zu einem vertieften Verständnis der verschiedenen Störungsbilder bei. Kenntnisse aus dem Bereich der Phoniatrie sind zudem mit Blick auf einen physiologischen und schonenden Umgang mit der eigenen Stimme (in einem sprechintensiven Beruf) von besonderer Bedeutung. Linguistische Grundlagen und Modelle für Phonetik/Phonologie, Semantik/Lexikon, Morphologie/Syntax und Kommunikation/Pragmatik dienen der fundierten und theoriegeleiteten Beschreibung von Beeinträchtigungen der Sprache und des Sprechens sowie ihren Auswirkungen auf die mündliche Kommunikation, den Schriftspracherwerb, das Sprach- und Aufgabenverstehen sowie die Textverarbeitung. Psychologische Grundlagen aus den Bereichen der Entwicklungspsychologie im Allgemeinen sowie der Lern- bzw. Kognitionspsychologie im Besonderen dienen dazu, die psychologischen Bedingungen von Entwicklung und Lernen zu begreifen und diese zu Phänomenen beeinträchtigter Sprache und Kommunikation in Beziehung setzen zu können. Grundlegende Kenntnisse zu altersgerechten sowie beeinträchtigten sprachrelevanten kognitiven Voraussetzungen für den Spracherwerb vervollständigen das Verständnis von Beeinträchtigungen der Sprache und Kommunikation im Kontext Schule und sind letztlich auch bei der Abgrenzung zu und Überschneidung mit anderen Förderschwerpunkten von Interesse. Auf dieser Basis sollen mit weiteren Grundlagen aus dem Bereich der Soziologie auch ge-

sellschaftliche Mechanismen der Ex- und Inklusion, der sozialen Marginalisierung und der möglichen Auswirkungen von Sprach- und Kommunikationsbeeinträchtigungen auf die soziale Entwicklung in den Blick genommen werden und insbesondere Kenntnisse vermittelt werden, die psychosoziale (und schulische) Folgeproblematiken der spezifischen Symptomatik von Sprach-, Sprech-, Stimm-, Rede- und Kommunikationsbeeinträchtigungen adressieren, um eine maximale Autonomie und soziale Teilhabe zu erreichen. Im Zusammenhang mit der Bezugswissenschaft der Soziologie soll insbesondere auch der Einfluss des sozialen Umfeldes auf die Sprachentwicklung mit Blick auf die besondere Bedeutung der Inputsprache thematisiert werden. Allen genannten Bezugsdisziplinen ist somit gemein, dass sie zu einem tiefergehenden Verständnis von Sprach-, Sprech-, Stimm-, Rede- und Kommunikationsbeeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen beitragen und den Abbau von Barrieren unterstützen, um durch optimale schulische Lernfortschritte die Voraussetzung für eine gesunde psychische und soziale Entwicklung zu erzielen.

2.2 Unterricht, Erziehung, Bildung

Sprachheilpädagog:innen sind von ihrem Selbstverständnis Expert:innen für „Lernen, Erziehung und Bildung“ von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der Sprache und der Kommunikation. Die Arbeit von Sprachheilpädagog:innen zielt auf eine maximale Kommunikationsfähigkeit und Autonomie betroffener Kinder und Jugendlicher. Aus diesem Grund muss der Schwerpunkt der Kompetenzvermittlung im Studium der Sprachheilpädagogik (Sonderpädagogischer Schwerpunkt Sprache) auf der spezifischen sprachlichen Symptomatik und möglichen Folgeproblematiken im kommunikativen, schulisch-kognitiven und psychosozialen Bereich von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der Sprache und der Kommunikation liegen. Um den Anforderungen in den genannten Handlungsfeldern als Expert:innen gerecht werden zu können, um Kolleg:innen, Eltern und außerschulisch tätigen pädagogischen Fachkräften in der frühkindlichen Erziehung und Bildung eine spezifisch sprachheilpädagogische Beratung anbieten zu können sowie als Grundlage für den interdisziplinären Austausch mit anderen Berufsgruppen,

müssen deshalb störungsspezifische und spezifisch sprachtherapeutische Inhalte wesentliche Anteile im Curriculum des Lehramts Sprachheilpädagogik (Sonderpädagogischer Schwerpunkt Sprache) bilden.

Betroffene Kinder und Jugendliche stehen vor der Aufgabe, sich schulische Lern- und Bildungsinhalte unter den erschwerten Bedingungen beeinträchtigten Spracherwerbs, Sprachverstehens und Sprachgebrauchs aneignen zu müssen. Da Unterrichtsinhalte primär sprachlich oder schriftsprachlich vermittelt werden, besteht das Risiko, dass eine originär spezifisch sprachliche Problematik in eine allgemeine Lernschwierigkeit mündet. Um dieses Risiko minimieren zu können, benötigen Kinder und Jugendliche mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen Lehrkräfte, die in der Lage sind,

- potenzielle sprachlich-kommunikative Barrieren im Lernprozess zu identifizieren und zu reduzieren,
- Lehr-Lernprozesse zu gestalten, die sprachlich-kommunikative Voraussetzungen für erfolgreiches schulisches Lernen schaffen,
- Fach- und Bildungssprache optimiert zu vermitteln, damit Schüler:innen trotz Beeinträchtigungen im Bereich der Sprache und Kommunikation ihr kognitives Potenzial optimal entfalten können,
- sprachheilpädagogische Unterrichtsprinzipien mit fachdidaktischen Methoden und Prinzipien zu verknüpfen,
- ihre eigene Lehrkraftsprache als zentrales Medium der Vermittlung schulischer Inhalte sprachheilpädagogisch zu akzentuieren,
- im Unterricht entwicklungsförderlich und insbesondere sprachtherapeutisch wirksam zu werden, um sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen auf den unterschiedlichen Sprachebenen zu überwinden,
- effektive Formen des Teamteaching gemeinsam mit verschiedenen pädagogischen und therapeutischen Fachkräften (z. B. Regelschullehrkräfte, Sprachtherapeut:innen, pädagogische Mitarbeiter:innen) zu planen, durchzuführen und zu reflektieren,
- an der inter- und transdisziplinären Kooperation mit unterschiedlichen Berufsgruppen innerhalb und außerhalb der Schule konzeptionell mitzuwirken sowie hierfür tragfähige Strukturen zu etablieren und zu evaluieren.

2.3 Diagnostik und Evaluation

Die Reduzierung sprachlich-kommunikativer Barrieren in den vorschulischen und schulischen Lehr-Lernangeboten sowie die Ableitung sprachheilpädagogischer und sprachtherapeutischer Maßnahmen sind für die Arbeit von Sprachheilpädagog:innen von zentraler Bedeutung. Sie erfolgen ebenso wie die Evaluation des Erfolges der Maßnahmen auf der Grundlage einer umfassenden, differenzierten und leistungsstarken Status- und Verlaufsdagnostik. So müssen die Fähigkeiten der Kinder auf den verschiedenen Sprachebenen (Phonetik/Phonologie, Semantik/Lexik, Morphologie/Syntax, Kommunikation/Pragmatik) mit standardisierten und normierten diagnostischen Verfahren erfasst werden und anschließend die Auswirkungen der festgestellten individuellen Störungsproblematiken auf sämtliche Lehr-Lernangebote, Materialien und Lernumgebungen (z. B. Bücher, Tafelbilder, Arbeitsblätter, Medien) analysiert werden können.

Zusätzlich erfolgen Evaluation und Verlaufsdagnostik über Screenings, Beobachtungen und die differenzierte, linguistisch orientierte Auswertung der Äußerungen der Kinder und Jugendlichen. Daher müssen Sprachheilpädagog:innen über ein umfassendes Repertoire an spezifischen sprachdiagnostischen und grundlegenden förderdiagnostischen Kompetenzen verfügen. Im Zentrum steht die Frage, ob die laut- und schriftsprachlichen, die sozialen, die räumlichen, die materiellen und die kognitiven Kontexte, in denen das Lernen stattfindet, für die jeweiligen Schüler:innen geeignet sind oder individuell angepasst werden müssen. Der zweite Schwerpunkt ist die Ableitung der Vorgehensweisen in Bezug auf die individuelle Sprachförderung und Sprachtherapie zur Überwindung der sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen. Im Schulalter sind neben der Lautsprache ebenfalls die schriftsprachlichen Kompetenzen und Produkte der Schüler:innen mit in die Analyse einzubeziehen. Darüber hinaus ist es von Bedeutung, in der Verlaufskontrolle und Evaluation sowie im pädagogischen Prozess die Passung und den Erfolg der sprachheilpädagogischen Maßnahmen und Angebote für das bestmögliche sprachlich-kommunikative und inhaltlich-fachliche Lernen der betroffenen Schüler:innen beständig zu prüfen, um bei neuen Angeboten möglicherweise weitere Modifizierungen vornehmen zu können. Ebenso soll-

ten Sprachheilpädagog:innen die Auswirkungen der sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen auf die psychosoziale und schulisch-kognitive Entwicklung erfassen und in der unterrichtlichen und therapeutisch-förderpädagogischen Arbeit berücksichtigen.

Für eine umfassende Analyse des Erwerbsprozesses und der Verfügbarkeit von Sprache und Kommunikation von Schüler:innen sind darüber hinaus relevante Kind-Umfeld-Bedingungen sowie Kenntnisse über sprachbiographische Verläufe einzubeziehen. Dazu sind Kompetenzen zur interdisziplinären Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Berufsgruppen sowie zur partizipativen Elternarbeit bedeutsam.

2.4 Beratung

Die sprachheilpädagogische Beratung ist ein wesentliches Element der Unterstützung und Förderung sprachlich-kommunikativ beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher. Die Einschätzung des Risikos einer sich entwickelnden Spracherwerbs- oder Kommunikationsstörung sowie der Umgang mit sprachlich-kommunikativen Auffälligkeiten und Störungen stellen Angehörige und weitere Bezugspersonen (z. B. Pädagog:innen in Kita, Schule und der beruflichen Bildung) vor unterschiedlichste Herausforderungen. Deshalb zielt sprachheilpädagogische Beratung in erster Linie darauf, Fragen zur Prävention von Spracherwerbs- und Kommunikationsstörungen und adäquater sprachlich-kommunikativer Förderung und Therapie zu klären sowie Lösungsmöglichkeiten für damit einhergehende sozio-emotionale Entwicklungsprobleme zu finden. In der sprachheilpädagogischen Beratung werden auf der Basis fachspezifischen Wissens im gemeinsamen Gespräch Perspektiven für das schulische und berufliche Fortkommen der Kinder und Jugendlichen mit sprachlich-kommunikativen Problemen entwickelt, wobei im spezifischen Fall der kollegialen Beratung die kooperative Entwicklung didaktischer und methodischer Mittel und Maßnahmen sowie Hilfen beim Umgang mit sprachlich-kommunikativer Diversität im Vordergrund stehen.

Für diese spezifische Aufgabe handelt es sich um eine grundlegende Voraussetzung, dass Studierende in der Lage sind, ihr Wissen über Spracherwerb, Bedingungshintergründe von Spracherwerbs- und Kommunikationsstörungen sowie Förder- und Therapieansätzen auf al-

len sprachlichen Ebenen adressatenbezogen weiterzugeben sowie zusätzliche unterstützende Begleitangebote und -maßnahmen auf bildungspolitischer Ebene zu kennen und gegebenenfalls zu vermitteln. Zudem erfordert die professionelle Beratung die Kenntnis theoretischer Grundlagen zu Gesprächsführung und Beratung. Hier steht vor allem der Kompetenzerwerb auf den Gebieten der Kooperativen und Lösungsorientierten Beratung im Vordergrund. Durch supervidiertes Üben der Vorbereitung und Durchführung von Beratungsgesprächen (im studentischen Umfeld) erwerben die angehenden Lehrkräfte die Fähigkeit, die Beratung von Bezugspersonen, Kolleg:innen, Schüler:innen kontextbezogen und partizipativ zu planen, durchzuführen, zu analysieren und zu reflektieren.

Die Studierenden müssen zudem in der zukünftigen Rolle als Sprachheilpädagog:innen in der Lage sein, den Herausforderungen des sich wandelnden Schulsystems zur inklusiven Schule in der Planung und Durchführung sprachheilpädagogischer Beratung gerecht zu werden und somit zur Weiterentwicklung im Umgang mit sprachlichen und kommunikativen Beeinträchtigungen nicht nur auf familiärer sondern auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene beitragen.

2.5 Therapie und Förderplanung

Sprachheilpädagog:innen sind in der Lage, auf der Grundlage einer umfassenden, leistungsstarken und differenzierten Diagnostik (u. a. Anamnese, Beobachtung, Testdiagnostik) individuell passende Förder- und Therapiemaßnahmen in den Bereichen Aussprache, Wortschatz, Grammatik, Sprachverständnis, Sprachverstehen, Schriftspracherwerb abzuleiten. Die Förderplanung bezieht sich dabei zum einen auf die sprachentwicklungsbezogenen Ziele und zum anderen auf Maßnahmen der sprachlich-kommunikativen Adaption und Anpassung von Lehr-Lerninhalten. Die Maßnahmen im Unterricht oder der Einzel- und Gruppenförderung berücksichtigen auch die Förderung anderer Entwicklungsbereiche (z. B. Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Motorik, Sozialverhalten, Emotionalität). In therapieimmanenten Phasen des Unterrichts wird der bildungs- und fachsprachliche Kontext des Lerngegenstandes genutzt, um Ziele der Sprachtherapie und Sprachförderung zu verfolgen. Therapieintegrierte Phasen im Unterricht verfolgen das Ziel,

unabhängig vom Lerninhalt spezifische sprachtherapeutische Ziele auf den unterschiedlichen Sprachebenen zu erreichen. Damit können ein Alltags- und Lebensweltbezug sowie eine hohe Frequenz der Maßnahmen erreicht werden. Ebenfalls verstehen sich Sprachheilpädagog:innen in der Praxis als sprachliches Modell, das neben der barrierearmen Vermittlung der Inhalte auch den Auf- und Ausbau der kindlichen Sprache zum Ziel hat. Darüber hinaus werden auch Maßnahmen für die außerunterrichtliche Sprachförderung und Sprachtherapie entwicklungsproximal abgeleitet und in Einzel- und/oder Gruppenförderung umgesetzt. Ebenso sind angemessene Unterstützungsmaßnahmen für das familiäre und soziale Umfeld als Bestandteil in die Förderplanung einzubeziehen. Sprachheilpädagog:innen arbeiten für die Therapie- und Förderplanung interdisziplinär und kooperativ mit den relevanten pädagogischen, medizinisch-therapeutischen und sozialraumbezogenen Akteur:innen und Institutionen zusammen.

2.6 Prävention

Die Prävention hat für den Förderschwerpunkt Sprache eine besondere Bedeutung, die sich sowohl aus dem für die Sprachentwicklung besonders relevanten Altersbereich als auch aus der basalen Funktion von Sprache für andere Entwicklungsbereiche ableitet. Deshalb sind von den Studierenden spezifische Kompetenzen bezüglich der primären, sekundären und tertiären Prävention zu erwerben, um Entwicklungsbedingungen analysieren zu können, die einen Einfluss auf den Sprach- und Kommunikationserwerb haben können.

Für die primäre Prävention beziehen sich die Kompetenzen auf sprachbildende Angebote und die Berücksichtigung von Risikofaktoren für Beeinträchtigungen beim Spracherwerb. Dabei werden Kompetenzen zum frühzeitigen Identifizieren von Ursachen für Sprachentwicklungs- und Kommunikationsstörungen erwartet. Hierzu verfügen die Studierenden mit Abschluss des Studiums über Kenntnisse zum typischen Erwerb und Gebrauch von Sprache und Kommunikation einschließlich möglicher Einflussfaktoren des sozialen Umfeldes. Außerdem kennen sie einschlägige präventive Unterstützungssysteme und verfügen über ein Handlungsrepertoire zur entsprechenden Beratung der Erziehungsberechtigten.

Im Sinne der sekundären Prävention wird auf die Früherkennung und Frühintervention von Störungen im Erwerb und Gebrauch der Sprache und Kommunikation Bezug genommen. Die zu erwerbenden Kompetenzen zielen darauf ab, die Manifestation eines Störungsbildes durch frühzeitige Maßnahmen beim Kind und dem sozialen Umfeld zu vermeiden. Dazu können die Studierenden im Laufe des Studiums die Notwendigkeit einer sprachdiagnostischen Abklärungen einschätzen, Sprach- und Kommunikationsstörungen von anderen sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen abgrenzen, Konzepte, Prinzipien und Methoden der Sprachbildung und Sprachförderung unterscheiden und anwenden.

Die tertiäre Prävention umfasst die Vermeidung negativer Auswirkungen durch sprachlich-kommunikative Interventionsmaßnahmen im schulischen, therapeutischen oder klinischen Kontext. Mit den im Studium erworbenen Kompetenzen können die Studierenden negative Konstellationen und mögliche Auswirkungen von Interventionen im Bereich der Sprache und Kommunikation in Schule, sprachtherapeutischer bzw. logopädischer Praxis sowie Klinik erkennen und verfügen über Fähigkeiten zur interdisziplinären Zusammenarbeit.

2.7 Schulpraktische Studien

In den praktischen Studien begegnen die Studierenden Schüler:innen mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen. Die Studierenden entwickeln Kompetenzen, um die besonderen Förderbedarfe der Schüler:innen zu erkennen. Sie reflektieren die vorgefundenen Angebote sonderpädagogischer oder kooperativer Praxis von Diagnostik, Beratung, Unterricht, Förderung und Therapie an sonderpädagogischen Einrichtungen und inklusiven Settings auf Grundlage der im Studium vermittelten Theorien, Modelle und Konzepte. Davon ausgehend erwerben die Studierenden Kompetenzen, solche Angebote im direkten Kontakt mit Schüler:innen selbst zu planen, durchzuführen und deren Umsetzung auch im Rahmen der Begleitung durch die Hochschuldozent:innen zu reflektieren.

Die für die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs und für die diagnostische Fundierung sprachheilpädagogischen Handelns notwendigen Kompetenzen werden in förderdiagnostischen Praktika erworben. Die hier in enger Ab-

stimmung mit der universitären Lehre erworbenen Teilkompetenzen umfassen unter anderem

- professionelles Handeln und Kommunizieren als Diagnostiker:in
- die Anwendung von Beobachtungs- und Befragungsmethoden sowie deren Dokumentation, Auswertung und Interpretation
- die Auswahl, Durchführung, Dokumentation, Auswertung und Interpretation standardisierter und normierter Testverfahren
- die Entwicklung und Anwendung informeller Prüfaufgaben
- den datenschutz- und fachgerechten Umgang mit Daten und Dokumenten

Einen weiteren Schwerpunkt im Rahmen der Begleitung schulpraktischer Studien bildet die Vermittlung didaktischer Kompetenzen, aus denen eine spezifische Unterrichtsgestaltung hervorgeht, die durch besondere Unterstützungsmaßnahmen, durch kompensatorische Anpassungsmaßnahmen sowie mit Nachteilsausgleichen den Bildungserfolg unter den Bedingungen der individuellen Förderbedarfe mit besonderer Berücksichtigung der häufig beeinträchtigten Sprachverarbeitung sowie der bedrohten kommunikativen und sozialen Prozesse ermöglicht. Zu den hierfür notwendigen Teilkompetenzen in spezifischer sprachheilpädagogischer Ausrichtung auf Sprache und Kommunikation zählen

- die professionelle Kommunikation als sonderpädagogische Lehrkraft,
 - die Identifizierung potenzieller sprachlicher Barrieren,
 - die Adaption von Medien,
 - die Kenntnis sprachheilpädagogischer Unterrichtsprinzipien,
 - die Auswahl und der Einsatz sprachbegleitender Hilfen,
 - die Auswahl und der gezielte Einsatz von Methoden und Sozialformen,
 - die inklusive Unterrichtsgestaltung,
 - die (interprofessionelle) Kooperation.
- Diese Teilkompetenzen bilden gleichzeitig typische Elemente der Planung und Reflexion von Bildungsangeboten.

Neben den auf Unterricht bezogenen didaktischen Kompetenzen sollen die Praktika auch die Ausbildung von Kompetenzen in der Sprachförderung und Sprachtherapie in verschiedenen Settings unterstützen. Nach eigener diagnostischer und beobachtender Tätigkeit wird eine diagnostisch fundierte Zielbestimmung vorgenommen. Die daraus abgeleitete Förderplanung umfasst unter anderem

die begründete Auswahl sprachheilpädagogischer Methoden sowie deren Anpassung bezüglich des Sprachmaterials, der Medien und der Einbettung in Spiel- oder andere Handlungsformate an die Förderziele der Kinder und Jugendlichen. Dabei werden die vorhandenen Kompetenzen der Schüler:innen und die Ressourcen im sozialen Umfeld berücksichtigt.

2.8 Forschung und Evaluation

Sprachheilpädagogisches Handeln ist am Konzept der evidenzbasierten Praxis ausgerichtet. In die Entscheidungsfindung zur Gestaltung der Förderung und Therapie werden neben den persönlichen Zielen und Partizipationswünschen der Schüler:innen auch das erfahrungsbasierte Wissen der Sonderpädagog:in und wissenschaftliche Erkenntnisse als sogenannte externe Evidenz einbezogen. Diese externe Evidenz stammt aus Expertenmeinungen, konsentierten Statements von Expertenverbänden, Einzelfall- und Gruppenstudien mit und ohne Kontrolle der Effekte, sowie mit und ohne Randomisierung.

Sprachheilpädagog:innen erwerben im Studium die Kompetenz, solche Evidenzen mit Bezug zu einer konkreten Fragestellung aufzusuchen, zu bewerten und hinsichtlich anderer Kriterien der Entscheidungsfindung im Hinblick auf das eigene, sprachheilpädagogische Handeln zu interpretieren. Dabei werden unter partizipativem Gesichtspunkt Kompetenzen in der Kommunikation mit Betroffenen und Personen aus dem Kind-Umfeld sowie der kooperativen Entscheidungsfindung aufgebaut.

Zu den dafür notwendigen Teilkompetenzen gehören die Fähigkeiten:

- eine überprüfbare Forschungsfrage herauszuarbeiten,
- wissenschaftliche Studien, Metaanalysen und systematische Reviews in geeigneten Datenbanken und Metaplattformen zu recherchieren und auf diese zuzugreifen,
- Studienreports in Aufbau und Inhalten, einschließlich der englischsprachigen Fachterminologie verstehen zu können,
- qualitative und quantitative Studien jeweils entsprechend ihrer Gütekriterien beurteilen zu können,
- eine Einordnung in der Evidenzhierarchie vornehmen zu können,
- die Forschungsfrage im Kontext der gefundenen Evidenzen zu beantworten und

- für Fachpersonen in geeigneter Weise zu kommunizieren.

Diese Teilkompetenzen werden von Sprachheilpädagog:innen auch eingesetzt, um zum einen die von ihnen verantworteten Förderpläne oder andere Förderkonzeptionen in geeigneten Untersuchungsdesigns zu evaluieren und damit kriteriengeleitet auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen. Zum anderen tragen Sprachheilpädagog:innen auch selbst zur externen, wissenschaftlichen Evidenz bei.

In diesem Zusammenhang erwerben die Studierenden forschungspraktische Kompetenzen in der kooperativen Entwicklung, Durchführung, Dokumentation, Auswertung und Diskussion einer eigenen Forschungsstudie. Hierbei werden weitere Teilkompetenzen erworben:

- Fragen des Forschungsdatenmanagements einschließlich der Anforderungen an den Datenschutz,
- begründete Auswahl und Anwendung von qualitativen oder quantitativen Forschungsmethoden bzw. mixed-methods designs,
- digitale Kompetenzen in der Erhebung, Erfassung, Bereinigung und Aufarbeitung sowie Analyse von Daten einschließlich ihrer grafischen Aufbereitung,
- richtlinien-konforme Ergebnispräsentation.

Schlusswort

Mit dem Studium der Sprachheilpädagogik (Lehramt) qualifizieren sich Studierende zu Spezialist:innen für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Sprache und Kommunikation. In vorschulischen Bildungseinrichtungen, an sonderpädagogischen Förderzentren und inklusiven Settings stehen sie vor der komplexen Aufgabe, Kinder und Jugendliche mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen in ihrer sprachlichen, schulisch-kognitiven und psychosozialen Entwicklung individuell zu unterstützen, damit bestmögliche Bildungsabschlüsse sowie maximale Teilhabe und Autonomie erreicht werden können. Darüber hinaus verfolgt universitäre Bildung das Ziel, Studierende zu befähigen, wissenschaftlich zu arbeiten, sich an der Weiterentwicklung des Fachs zu beteiligen und einen eigenverantwortlichen, kritischen Umgang mit den Inhalten des Fachs im Prozess des lebenslangen Lernens zu pflegen. Den Autor:innen ist es dabei bewusst, dass

es aufgrund der föderalen Prägung der rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen derzeit nicht an allen Studienstätten in Deutschland möglich ist, den hier dargelegten Kompetenzerwartungen umfassend gerecht zu werden. In Anerkennung der überragenden Bedeutung der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen als Schlüssel für die soziale Integration und den schulischen Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern, sollten sich die Verantwortlichen aus Universität, Kultusverwaltung und Bildungspolitik dafür einsetzen, Curricula im Lehramtsstudium Sprachheilpädagogik (Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation) zu realisieren, mit denen ein Maximum dieser Kernkompetenzen erreicht werden kann.

Zu den Autor:innen

Angelika Bauer, Akademische Oberrätin
Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik (Förderschwerpunkt Sprache und Sprachtherapie)
Leopoldstraße 13 · 80802 München
Angelika.Bauer@edu.lmu.de

Prof. Dr. Christian W. Glück, Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation
Institut für Förderpädagogik
Universität Leipzig
Marschnerstr. 29e · D-04109 Leipzig
christian.glueck@uni-leipzig.de

Dr. Kristina Jonas, Akademische Rätin
Lehrstuhl für Pädagogik und Therapie bei Sprach- und Sprechstörungen
Universität zu Köln
Klosterstraße 79b · 50933 Köln
kristina.jonas@uni-koeln.de

Prof. Dr. Stephan Sallat, Pädagogik, Prävention und Intervention bei Sprach- und Kommunikationsbeeinträchtigungen
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
06099 Halle
stephan.sallat@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Ulrich Stitzinger, Vertretung der Professur Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sprache
Universität Bremen
Universitäts-Boulevard 11/13 · 28359 Bremen
ulrich.stitzinger@uni-bremen.de

Korrespondenzadresse

Prof. Dr. Andreas Mayer
Leopoldstraße 13
80802 München
Andreas.Mayer@edu.lmu.de

DOI dieses Beitrags:
10.2443/skv-s-2022-56020220402
www.doi.org



Logopädische Noviz:innen im Berufsalltag. Curriculumentwicklung eines BA-Studiengangs Logopädie in der Deutschschweiz

Speech and language therapy novices in their everyday working lives. Curriculum development of a bachelor's study programme in speech and language therapy in the German-speaking part of Switzerland

Sandra Bucheli, Noelia Falcón García, Anja Blechschmidt

Zusammenfassung

Um den Berufsanforderungen gerecht zu werden brauchen logopädische Noviz:innen zu Beginn der Berufstätigkeit Wissensinhalte, die in der Schweiz im Rahmen eines BA-Studiengangs Logopädie erworben werden. Im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Curriculums des BA-Studiengangs Logopädie der PH FHNW (Pädagogische Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz) wurde das Projekt „Curriculum Logopädie“ lanciert, welches das Ziel verfolgt, die für Logopädienoviz:innen relevanten Wissensinhalte zu bestimmen, um diese mit den aktuellen Inhalten des BA-Studiengangs abzugleichen.

Das methodische Vorgehen beinhaltete eine Dokumentenanalyse, mit der die für Logopädienoviz:innen relevanten Wissensinhalte ermittelt wurden. Im Anschluss wurden diese mittels schriftlichen Online-Befragungen verschiedenen Akteur:innen (Studierenden und Dozierenden) zur Bewertung in Bezug auf die Bearbeitungstiefe im Studiengang vorgelegt. Ergänzend wurden weitere Akteur:innen aus Hochschule und Berufsfeld einbezogen.

Die Ergebnisse geben erste Hinweise für die Weiterentwicklung des Studiengangs. Es wird die Diskussion von Erkenntnissen aus den Bereichen „Professionelles Handeln“, „Mehrsprachigkeit“ und „Kooperation“ fokussiert. Im weiteren Verlauf werden die Wissensinhalte in Form einer Wissenslandschaft für den Studiengang nutzbar gemacht und in Bezug gestellt zum Kompetenzerwerb und den Arbeitsaufgaben des Berufsfelds.

Schlüsselwörter

Curriculum, Studiengang, Noviz:innen, Professionelles Handeln, Mehrsprachigkeit, Kooperation

Abstract

To meet the professional standards, logopedic novices need certain knowledge contents at the beginning of their professional activity, which are acquired in Switzerland as part of a BA programme in speech and language therapy. For the further development of the curriculum of the BA in Speech and Language Therapy at the PH FHNW (School of Education, University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland), the project “Curriculum Logopädie” was initiated with the goal of identifying the knowledge contents that are relevant for logopedic novices to compare these with the current contents of the BA programme.

Methodologically, a document analysis was carried out to determine the knowledge contents relevant for speech and language therapists. Subsequently, these contents were presented to various agents (students and lecturers) by means of written online surveys for evaluation regarding the depth of treatment in the study programme. In addition, other agents from higher education and the professional field were involved. The results provide initial indications for further development of the study programme. The discussion of findings will focus on the areas of “professional activity”, “multilingualism”, and “cooperation”. In the following, the knowledge contents will be rendered usable for the study programme through a knowledge landscape and put in relation to the acquisition of competences and tasks of the professional field.

Keywords

curriculum, study programme, novices, professional activity, multilingualism, cooperation

1 Einleitung

Die Profession Logopäd:in¹ hat ein breites Aufgabenfeld (Deutschschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband [DLV], 2012), zu dessen Bewältigung Wissen aus Bezugswissenschaften wie Pädagogik, Medizin, Linguistik, Psychologie und Soziologie notwendig ist (Grohnfeldt & Ritterfeld, 2005). Die Ausbildung von Logopäd:innen erfolgt in der Schweiz an einer Hochschule, wobei in der Deutschschweiz der Bachelorabschluss berufsbefähigend ist.

Es stellt sich die Frage, welches Wissenschaftswissen logopädische Noviz:innen bereits zu Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit brauchen und welche Wissensinhalte folglich in einem BA-Studiengang Logopädie erworben werden sollten. Mit Wissenschaftswissen ist das auf begründbaren und überprüfbaren Erkenntnissen beruhende, durch eine methodische Vorgehensweise gewonnene (vgl. von Spiegel, 2018) und systematische Wissen gemeint, welches in höherem Maße begründet werden muss, und im Gegensatz zum praktischen Handlungswissen steht, auf welches unter permanentem Entscheidungsdruck zurückgegriffen wird (vgl. Dewe, 2009). Als Wissensinhalt verstehen die Autorinnen Teile dieses Wissenschaftswissens. Mit Noviz:innen werden Personen bezeichnet, die neu in der beruflichen Situation tätig sind und dementsprechend noch Lücken im Wissenschafts- und Handlungswissen aufweisen, welche sie im Professionsleben kontinuierlich über Weiterbildungen schließen. Den gestellten beruflichen Anforderungen werden sie ohne Unterstützung nur bedingt gerecht (Jacobs 2003; zitiert nach Beushausen, 2009).

Die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) hat sich im Rahmen des Projekts „Curriculum Logopädie“ erneut damit auseinandergesetzt, welche Wissensinhalte in der Literatur als für logopädische Noviz:innen relevant beschrieben werden und folglich in einem Studiengang Logopädie thematisiert werden sollten. Zudem wurden die aus der Literatur gewonnenen Wissensinhalte mit dem aktuellen Studiengang Logopädie der PH FHNW verglichen. Im Rah-

men dieses Artikels werden das methodische Vorgehen und Teilergebnisse des Projekts aufgezeigt.

2 Curriculumentwicklung und lerntheoretische Zugänge

Curricula stellen wichtige Instrumente zur Steuerung von Aus-, Fort- und Weiterbildung dar und definieren, was in der Ausbildung wann und in welchem Umfang gelernt wird (Darmann-Finck, 2021). Bei der Curriculumentwicklung werden Bildungsangebote inhaltlich konzipiert, erprobt und evaluiert. Zur Legitimierung von Curricula werden dabei curriculumtheoretische Begründungen und Ergebnisse aus der Curriculumforschung beigezogen. Zentrale Bezugspunkte sind (1) die Lernvoraussetzungen, Erwartungen und Interessen der Lernenden, (2) das nötige Wissen und Können für die Berufswirklichkeit und (3) der aktuelle Stand der Fach- und Bezugswissenschaften (Darmann-Finck, 2021).

Nebst der Bestimmung von zentralen Wissensinhalten ist auch die Frage relevant, wie aus lerntheoretischer Sicht die Inhalte idealerweise gelehrt und gelernt werden sollen. Aus diesem Grund soll hier auf einige lerntheoretische Perspektiven verwiesen werden. Gemäss einem konstruktivistischen Verständnis des Lernens wird Wissen nicht linear weitergegeben, sondern von jedem Lernenden individuell, durch das Anknüpfen an das bereits vorhandene Wissen und durch eine aktive Auseinandersetzung und Verarbeitung konstruiert. Die aktive Elaboration des Wissens hat das Ziel einer vertieften Verarbeitung und geht über das bloße Wiederholen hinaus (Kollewe, Sennekamp & Ochsendorf 2018). Ergebnisse aus der Lernforschung zeigen, dass die Tiefe der Informationsverarbeitung eine wesentliche Rolle für die Qualität des Lernens spielt. Bei einer größeren Verarbeitungstiefe bilden sich stärkere und nachhaltigere Gedächtnisspuren aus (Enders, 2020). Gemäss einer Studie von Schneider & Preckel (2017) führt oberflächliches Lernen und die Ausrichtung auf extrinsische Motivation zu weniger Lernerfolg. Hingegen ist der Lernerfolg höher, je mehr Leistungsmotivation und zur Aufgabe passende Lernstrategien beim Lernen eingesetzt wer-

den. Deshalb wird aus lernpsychologischer Sicht schon während der Informationsaufnahme eine vertiefte Auseinandersetzung mit neuen Inhalten empfohlen (Enders, 2020; Richardson, Abraham & Bond 2012). Wiederholungen können eine effektive Lernstrategie sein (Holmes, 2016), führen aber nicht zwangsläufig zu einem vertieften Lernen (Kollewe et al., 2018). Eine Tiefenverarbeitung kann stattfinden, indem sich die Lernenden kritisch mit den Inhalten auseinandersetzen und sich in der Vorlesung fragen, woher sie ein Konzept bereits kennen (Aktivierung des Vorwissens), ob sie Analogien zu bekannten Prinzipien sehen (Verknüpfung mit bekannten Inhalten), was die zentralen Thesen und die zugrundeliegenden Strukturen sind oder indem eine erneute Beschäftigung mit den Inhalten durch zusätzliche lernstrategische Prozesse (z. B. Paraphrasieren, Zusammenfassen, Beschreibung von Zusammenhängen u. a.) ergänzt wird (Enders, 2020; Richardson et al., 2012). Grundsätzlich wird angenommen, dass Tiefenlernen dem Oberflächenlernen vorgezogen werden soll, da sich generell Tiefenlernen positiv auf den Lern- sowie den Prüfungserfolg von Studierenden auswirkt (Richardson et al., 2012; Ulrich, 2020). Nichtsdestoweniger geht Tiefenlernen im Vergleich zu Oberflächenlernen mit größeren zeitlichen Ressourcen einher, weshalb immer geprüft werden sollte, ob eher ein vertieftes Verständnis der Sachverhalte oder aber ein Aufbau von überblicksartigem Allgemeinwissen das grundlegende Ziel ist. In der Lehre ist gerade bei Einführungen in neue Sachverhalte Oberflächenlernen durchaus sinnvoll, um einen Überblick zu verschaffen (Ulrich, 2020).

Eine Tiefenverarbeitung des Wissens wird auch durch einen positiven emotionalen Bezug und eine intrinsische Lernmotivation gefördert. Diese wird – im Gegensatz zur extrinsischen Motivation – durch das eigene Interesse an den Inhalten und unabhängig von externen Größen wie Versprechen, Drohungen oder dem Wunsch nach guten Noten ausgelöst. Gemäss der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie ist zudem das Aufzeigen der Relevanz der Inhalte zentral für die Motivation der Lernenden. Sie möchten wissen, warum und wofür sie etwas lernen. Deshalb ist die Auswahl von authentischen Fällen und Beispielen und das Aufzeigen von Anwendungsmöglichkeiten des Wissens in

1 Im Schweizer Kontext wird nicht zwischen akademischer Sprachtherapie, Sprachheilpädagogik und Logopädie unterschieden.

der späteren Berufspraxis von großer Bedeutung (Kollewe et al., 2018).

Treten Lernwiderstände in der Erwachsenenbildung auf, kann dies vielfältige Gründe haben. Ein möglicher Grund ist „gegenstandsimmant“, d. h., Verwendungszweck und Nutzen des Lernergebnisses sind für die Lernenden nicht deutlich sichtbar. Anders formuliert: „Lerninhalte sind interessant, wenn für die Teilnehmer eine Beziehung zu ihrer Verwendungssituation erkennbar ist“ (Siebert & Rohs, 2016, S. 118). Von Seiten der Dozierenden kann diesem Umstand durch die Erhebung des Lerninteresses oder der expliziten Thematisierung des Verwendungszwecks begegnet werden (Schellhammer, 2017).

Die hier geschilderten lerntheoretischen Aspekte geben gemeinsam mit den Ergebnissen des Projekts wertvolle Hinweise für die Diskussion.

3 Curriculumentwicklung im Projekt „Curriculum Logopädie“

Nachfolgend werden die im Kapitel 2 genannten zentralen Bezugspunkte der Curriculumentwicklung (Darmann-Finck, 2021) dargestellt. Außerdem wird sichtbar gemacht, wie die verschiedenen Perspektiven innerhalb der Weiterentwicklung des Curriculums des Studien-

gangs Logopädie der PH FHNW miteinbezogen wurden. Genauere Hinweise zur Methodik folgen im Kapitel 4.

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Zielsetzung und Fragestellung

Ziel des Projekts war es, Wissensinhalte zu identifizieren, die für das berufspraktische Handeln von logopädischen Noviz:innen relevant sind. Die identifizierten Wissensinhalte sollten mit den von Dozierenden und Studierenden genannten Inhalten des aktuellen BA-Studiengangs Logopädie der PH FHNW (Studierendenkohorte 2018–2021) verglichen und die Erkenntnisse zur Weiterentwicklung des Studiengangs genutzt werden. Ebenfalls sollten Wissensinhalte aufgedeckt werden, die aus Studierendensicht zu wenig vertieft bzw. zu sehr vertieft im Studiengang thematisiert wurden, um Hinweise für Anpassungen im Studiengang zu erhalten, die zu einer größeren Studierendenzufriedenheit führen könnten.

Aus den genannten Zielen des Projekts ergaben sich folgende Fragestellungen:

- Welche Wissensinhalte brauchen Logopäd:innen für das berufspraktische Handeln als Noviz:innen?
- Inwiefern entsprechen sich die für Logopädienoviz:innen relevanten Wissensinhalte und die an der PH FHNW im Studiengang Logopädie der Kohorte 2018–2021 nach Einschätzung von Dozierenden und Studierenden vermittelten Wissensinhalte und in welcher Bearbeitungstiefe wurden sie thematisiert?
- Welche Wissensinhalte werden von Logopädiestudierenden der PH FHNW (Kohorte 2018–2021) als im Studiengang fehlend, zu wenig vertieft bzw. zu sehr vertieft wahrgenommen?

4.2 Projektdesign

In einem ersten Schritt wurde eine Dokumentenanalyse zur Ermittlung der für Logopädienoviz:innen relevanten Wissensinhalte durchgeführt. Die auf der Grundlage dieser Dokumentenanalyse formulierten Wissensinhalte wurden mittels Online-Befragung den Dozierenden und Studierenden des Studiengangs Logopädie der PH FHNW der Kohorte 2018–2021 vorgelegt, um diese mit dem



Abb. 1: Zentrale Bezugspunkte der Curriculumentwicklung (Darmann-Finck, 2021, eigene Visualisierung, Bezüge zur Weiterentwicklung des Studiengangs Logopädie der PH FHNW im Rahmen des Projekts „Curriculum Logopädie“ in kursiver Schrift)

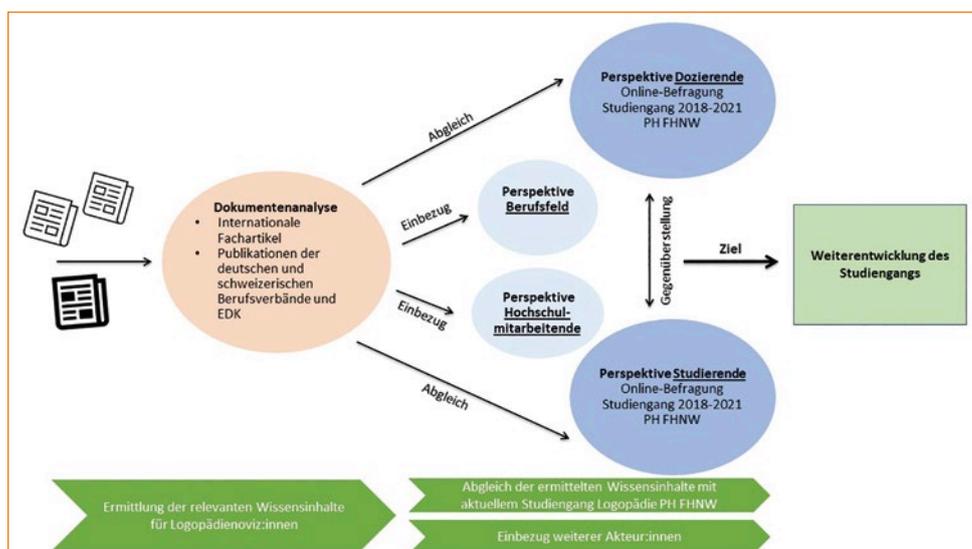


Abb. 2: Projektdesign

aktuellen Studiengang der PH FHNW abzugleichen. Ergänzend wurden weitere Akteur:innen aus Hochschule und Berufsfeld einbezogen. Das Vorgehen wird nachfolgend (Abb. 2) veranschaulicht. Die verschiedenen Bestandteile des Projekts werden im Folgenden einzeln beschrieben.

4.3 Dokumentenanalyse

Für Logopädienoviz:innen relevante Wissensinhalte wurden mittels Dokumentenanalyse von internationalen Fachartikeln (Clyne et al., 2008; Davies & van der Gaag, 1992a, 1992b; Herter-Ehlers, 2020; Maillart, Grevesse & Sadzot 2010; Mayer & Marks, 2020; Rodríguez Sánchez & Revilla Rodríguez, 2016; van der Gaag & Davies, 1992a, 1992b) und Publikationen der deutschen und schweizerischen Berufsverbände und der EDK (Deutscher Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten [dbs], 2010, o. A.; Deutscher Bundesverband für Logopädie [dbl], 2010, 2014; Deutschschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband [DLV], 2012; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK], 2000) ermittelt. Für die Durchführung der Dokumentenanalyse waren die Projektleitung und -mitarbeitende zuständig. Dabei wurden die in den Dokumenten beschriebenen Wissensinhalte der Profession Logopäd:in erfasst und verglichen. Um ein breiteres Bild der Profession zu erhalten, wurden sowohl internationale Fachartikel wie auch Publikationen von Berufsverbänden des deutschsprachigen Raums beigezogen. Dabei sollten länderspezifische Entwicklungen der Profession nicht außer Acht gelassen werden. Die Auswahl der Störungsbilder selbst erfolgte in Anlehnung an Grohnfeldt (2009) und deckt nicht alle logopädischen Störungsbilder ab. Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse wurden tabellarisch aufgearbeitet, um sie für eine Online-Umfrage nutzen zu können.

4.4 Befragungen

Zum Abgleich der Wissensinhalte gemäß Dokumentenanalyse mit dem Studiengang Logopädie der PH FHNW wurden den 46 Dozierenden und den 27 Studierenden der Kohorte 2018 bis 2021 die mittels Dokumentenanalyse gewonnenen Wissensinhalte vorgelegt, um eine Einschätzung zur Bearbeitungstiefe der Wissensinhalte in ihrer Veranstaltung (Dozierende) bzw. im Studiengang (Studierende) zu erhalten. Es wurde die

Methode der schriftlichen Online-Befragung gewählt. Die beiden Befragungen fanden im letzten Semester der Studierenden statt (Studierendenbefragung 12.04.2021, Dozierendenbefragung Mai/Juni 2021). Die Rücklaufquote bei der Studierendenbefragung war 100%, begründet auch durch die Durchführung im Rahmen eines Seminars. Anweisungen zur Befragung erhielten die Studierenden schriftlich über eine Lernplattform. Bei der Dozierendenbefragung ergab sich eine Rücklaufquote von 89%. Die Datenauswertung erfolgte mittels deskriptiver Statistik. Die exakten Fragestellungen und Antwortskalen können im Downloadbereich  eingesehen werden.

■ Dozierendenbefragung

Die Einschätzung der Bearbeitungstiefe der Wissensinhalte von Seiten der Dozierenden erfolgte einzeln für jede der 56 Lehrveranstaltungen. Die Wissensinhalte wurden auf einer sechsstufigen, endpunktbenannten Intervall-Skala zwischen den Polen „gar nicht thematisiert“ bis „sehr vertieft thematisiert“ bewertet. Zusätzlich konnte die Rubrik „wahlweise bearbeitbar“ gewählt werden, wenn gewisse Wissensinhalte fakultativ waren bzw. aufgrund von Wahlmöglichkeiten nicht von allen Studierenden bearbeitet wurden. Am Ende jeder bewerteten Veranstaltung konnten bei Bedarf weitere zentrale Wissensinhalte aufgeführt werden, die in der Veranstaltung thematisiert worden waren.

■ Studierendenbefragung

Die Perspektive der Studierenden interessierte aufgrund ihrer Rolle als Expert:innen für ihr Studium. Die Studierenden bewerteten die Wissensinhalte mit Blick auf den Gesamtstudiengang, nicht auf einzelne Lehrveranstaltungen. Die Wissensinhalte wurden auf einer sechsstufigen Skala zwischen den Polen „gar nicht thematisiert“ bis „sehr vertieft thematisiert“ bewertet. Zusätzlich konnte die Rubrik „erinnere mich gerade nicht“ gewählt werden.

Die 27 Studierenden wurden auf vier Gruppen à jeweils 6 bis 7 Studierende aufgeteilt, welche unterschiedliche Wissensinhalte vorgelegt erhielten. Dies hat dazu geführt, dass der Fragebogen aufgrund der reduzierten Itemanzahl für die Studierenden zeitökonomisch durchgeführt werden konnte, hatte aber eine sehr geringe Stichprobe pro Item zur Folge.

Zusätzlich wurden die Studierenden zu Beginn der Befragung mittels offener Fragestellung nach Wissensinhalten gefragt, welche aus ihrer Sicht wichtig für die Arbeit als logopädische Novizin/logopädischer Novize sind, aber in ihrem Studium (1) gefehlt haben bzw. (2) nicht vertieft genug thematisiert wurden oder (3) nicht wichtig für die Arbeit als logopädische Novizin/logopädischer Novize sind, aber Teil des Studiums waren.

4.5 Einbezug weiterer Akteur:innen – Perspektive des Berufsfelds und der Hochschulmitarbeitenden

Durch den Einbezug weiterer Akteur:innen wurde eine Ergänzung aus der Perspektive des Berufsfeldes und weiterer Hochschulmitarbeitenden im Bereich Soziales, Gesundheit und Bildung angestrebt. Im Rahmen von zwei Sitzungsterminen gaben der externe Praxisbeirat des Instituts des Projektteams sowie alle Institutsmitarbeitenden eine Einschätzung ab, welche Wissensinhalte Logopädienoviz:innen bei Berufseinstieg mitbringen sollten. Andererseits wurden mögliche zukünftige Entwicklungen der Profession Logopäd:in diskutiert und diesbezüglich ein Auszug von potenziellen zukünftig relevanten Wissensinhalten eingeschätzt.

5 Ergebnisse

5.1 Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse zeigt eine breite Palette von Wissensinhalten, von denen logopädische Noviz:innen Kenntniss haben sollten. Entstanden ist eine Itemliste mit insgesamt 151 Wissensinhalten (siehe Downloadbereich ). Zur übersichtlicheren Darstellung ist sie in die drei Oberkategorien (1) Aufgabenbereiche/Querschnittsaufgaben, (2) Bezugswissenschaften und (3) Störungsbilder gegliedert. Jedem Störungsbild wurden als Zusammenzug aus den oben beschriebenen Fachartikeln die folgenden drei Subkategorien zugeordnet:

1. Erscheinungsformen und theoretische Grundlagen inkl. Modelle,
2. Diagnostik: Durchführung und Interpretation von Diagnostikverfahren, Kriterien für die Diagnose
3. Therapeutisches Vorgehen

Unter der Kategorie Aufgabenbereiche/Querschnittsaufgaben wurden die Subkategorien „Prävention“, „Professionelles Handeln“, „Diagnostik“, „Therapie

und Förderung“, „Beratung“, „Kooperation“, „Dokumentation und Administration“, „Qualitätssicherung“ und „Forschung“ und „Öffentlichkeitsarbeit“ formuliert. Die Subkategorien „Psychologie“, „Sprachwissenschaft“, „Medizin“, „Recht“, „Pädagogik“, „Soziologie“ und „Sprachheilpädagogik“ wurden den Bezugswissenschaften zugeordnet. Die Festlegung dieser Subkategorien erfolgte in einem verschränkten Vorgehen sowohl deduktiv aus den verwendeten Dokumenten als auch induktiv durch die Bündelung für die Umfragen.

Erwartungsgemäß finden sich in der Kategorie Aufgabenbereiche/Querschnittsaufgaben viele Wissensinhalte im Bereich „Professionelles Handeln“, „Diagnostik“ und „Therapie und Förderung“ (7 Wissensinhalte pro Bereich). Auffallend sind wenige Wissensinhalte in den Bezugswissenschaften im Bereich „Pädagogik“ (1 Wissensinhalt) und das weitgehende Fehlen des Themenfelds Inklusion.

5.2 Dozierenden- und Studierendenbefragung

Gemäß den Ergebnissen der Dozierenden- und Studierendenbefragung werden alle aus der Dokumentenanalyse gewonnenen Wissensinhalte im Studiengang Logopädie der PH FHNW thematisiert, jedoch in unterschiedlicher Tiefe. Somit fehlt keiner der vorgelegten Wissensinhalte im Curriculum des Studiengangs.

Im Folgenden seien die Ergebnisse der Themenfelder „Professionelles Handeln“, „Mehrsprachigkeit“ und „Kooperation“ vertieft dargestellt, die exemplarisch drei unterschiedliche, für die Curriculumentwicklung interessante Phänomene aufzeigen.

■ Professionelles Handeln

Dem „Professionellen Handeln“ (Subkategorie unter Aufgabenbereiche/Querschnittsaufgaben) wurden aufgrund der Dokumentenanalyse die folgenden sieben Wissensinhalte zugeordnet:

1. Unterschiedliche Tätigkeitsfelder der Logopädie
2. Berufsethik, professionelle Standards und Behandlungsleitlinien
3. Verständnis der professionellen Rollen und deren Möglichkeiten und Grenzen
4. Professionelle therapeutische Beziehung zu Patient:in/Kind und Umfeld
5. Einbezug und Begleitung des familiären und sozialen Umfelds

6. Mögliche Verläufe und Schweregrade von Störungen und ihre Auswirkungen auf das Leben von Patient:in/Kind und Umfeld
7. Der Einfluss des kommunikativen Bedürfnisses auf das psychische und soziale Wohlbefinden der Person und ihrer Angehörigen

Dozierende und Studierende geben bei diesen Wissensinhalten mittlere bis sehr vertiefte Bearbeitungstiefen an. Bei den Studierenden (n = 7) finden sich für diese Wissensinhalte Mittelwerte (Minimum: 1; Maximum: 6) von M = 3.57 („Berufsethik, professionelle Standards und Behandlungsleitlinien“) bis M = 5.86 („Professionelle therapeutische Beziehung zu Patient:in/Kind und Umfeld“). Gemäß der Dozierenden werden in mindestens 7 („Unterschiedliche Tätigkeitsfelder der Logopädie“) und max. 15 („Professionelle therapeutische Beziehung zu Patient:in/Kind und Umfeld“) der total 56 Lehrveranstaltungen die oben beschriebenen Wissensinhalte sehr vertieft thematisiert. Der Wissensinhalt „Professionelle therapeutische Beziehung zu Patient:in/Kind und Umfeld“ ist von allen 151 Wissensinhalten zudem derjenige, der von den Dozierenden am häufigsten sehr vertieft in Lehrveranstaltungen thematisiert wird. Bei den offenen Fragen nach fehlenden, zu wenig vertieften und zu vertieften Wissensinhalten im Studiengang, wurden von den Studierenden keine Aspekte des Professionellen Handelns genannt.

■ Mehrsprachigkeit

Gemäß Dokumentenanalyse erscheint das Themenfeld „Mehrsprachigkeit“ in folgenden Wissensinhalten:

1. Sprachwissenschaft: Mehrspracherwerb
2. Sprachwissenschaft: Mehrsprachige Kommunikation
3. Sprachentwicklungsstörungen bei Mehrsprachigkeit: Erscheinungsformen und theoretische Grundlagen, inkl. Modelle
4. Sprachentwicklungsstörungen bei Mehrsprachigkeit: Diagnostik: Durchführung und Interpretation von Diagnostikverfahren, Kriterien für die Diagnose
5. Sprachentwicklungsstörungen bei Mehrsprachigkeit: Therapeutisches Vorgehen

Alle oben genannten Wissensinhalte werden von den Dozierenden zwar im Studiengang thematisiert, aber nur in ein bis zwei Veranstaltungen sehr vertieft,

was im Vergleich zu anderen Wissensinhalten (z. B. „Professionelle therapeutische Beziehung zu Patient:in/Kind und Umfeld“ in bis zu 15 Veranstaltungen sehr vertieft) sehr wenig ist. Gemäß der befragten Studierenden (n = 7) erreichen die Wissensinhalte im Bereich „Sprachentwicklungsstörungen bei Mehrsprachigkeit“ Mittelwerte im Bereich einer mittleren Vertiefung (Erscheinungsbild: M = 3.86; Diagnostik: M = 3.71; Therapie: M = 2.86). Auch die Wissensinhalte „Mehrspracherwerb“ (M = 2.67) und „Mehrsprachige Kommunikation“ (M = 2.50) wurden gemäß der Einschätzung einer anderen Studierendengruppe (n = 6) wenig bis mittel vertieft thematisiert. Bei den offenen Fragen beklagen die Studierenden mehrfach, dass nur die Hälfte von ihnen ein Seminar zum Thema besucht hatte, da es ausschließlich als Wahlpflichtmodul angeboten wurde. Ebenfalls nennen sie „Mehrsprachigkeit“ als nicht genug vertieften Wissensinhalt im Studium. Beim Fachaustausch mit Hochschulmitarbeitenden wird das Themenfeld Mehrsprachigkeit als prognostisch höchst relevant für die Profession genannt.

■ Kooperation

Die Ergebnisse der Subkategorie „Kooperation“ (Kategorie Aufgabenbereiche/Querschnittsaufgaben) weisen einige Besonderheiten auf. Zum einen handelt es sich bei Kooperation um eine Subkategorie, deren Bezeichnung im Titel einer Lehrveranstaltung des Studiengangs Logopädie der PH FHNW vorkommt („ICF und Kooperation“). Wie bei anderen Beispielen mit der Entsprechung von Wissensinhalt und Lehrveranstaltungstitel zeigt sich auch hier, dass die jeweiligen Dozierenden der Veranstaltung diese Wissensinhalte gemäß eigener Aussagen sehr vertieft thematisieren, andere Dozierende diese Wissensinhalte aber nur als wenig vertieft thematisiert in ihren Veranstaltungen bewerten. Bei Kooperation gilt dies zumindest für die ersten zwei der drei Wissensinhalte:

1. Intra- und interprofessionelle Zusammenarbeit
2. Intra- und interprofessionelle Kommunikation, z. B. Gesprächsführung im Team, Umgang mit Konflikten
3. Kooperation: Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und Angehörigen

Die Studierenden selbst bewerten dieselben zwei Wissensinhalte als im Stu-

diengang sehr vertieft thematisiert. Zum anderen äußern die Studierenden in den offenen Fragen, dass das Themenfeld „Kooperation“ zwar wichtig sei, es aber nicht einen so großen Umfang im Studium einnehmen solle. Dies steht im Widerspruch zu den Aussagen der Dozierenden, welche die Wissensinhalte im Bereich „Kooperation“ zwar häufig, jedoch meist nur oberflächlich thematisieren. In Bezug auf die Wichtigkeit lässt sich aus den Einschätzungen der Fachpersonen schließen, dass auch für zukünftige Entwicklungen der Profession Wissensinhalte im Bereich „Kooperation“ als wichtig erachtet werden sollten.

6 Schlussfolgerungen und Diskussion

Durch das vorliegende Projekt ist eine umfangreiche Zusammenstellung von für Logopädienoviz:innen relevanten Wissensinhalten entstanden. Die besagten Wissensinhalte sowie die Befragungsergebnisse liefern wichtige Erkenntnisse für die Weiterentwicklung des Curriculums des Bachelorstudiengangs Logopädie der PH FHNW. Die Studienergebnisse sind aufgrund der geringen Stichprobe begrenzt aussagekräftig, liefern aber interessante erste Erkenntnisse. Der Einbezug von internationalen Dokumenten zur Profession der Logopädie für die Dokumentenanalyse erlaubt einerseits einen weiten, offenen Blick über die Profession und deren relevanten Wissensinhalte, verunmöglicht dadurch aber einen spezifischen Blick auf den Deutschschweizer Kontext. So kann das weitgehende Fehlen von Inklusion in der Dokumentenanalyse teilweise durch die Verwendung von internationalen Fachartikeln aus Ländern erklärt werden, in denen die Logopädie dem Gesundheitswesen zugeordnet wird und somit schulfertig ist. Im Rahmen des Projekts befragte Fachpersonen aus Berufsfeld und Hochschule sind sich jedoch einig, dass Inklusion auch weiterhin ein wichtiger Themenbereich für im Schulumfeld tätige logopädische Noviz:innen im Schweizer Kontext sein wird. So wird beispielsweise gefordert, dass klassenintegrierte Sprachtherapie und -förderung weiterhin Teil des Bachelorstudiengangs Logopädie sein soll.

Während die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass im Curriculum keine

Anpassungen in Bezug auf die Querschnittsaufgabe „Professionelles Handeln“ vorzunehmen ist, können curriculare Entwicklungsmöglichkeiten in den Themenbereichen „Mehrsprachigkeit“ und „Kooperation“ abgeleitet werden.

Sowohl die Ergebnisse der Dozierenden- und Studierendenbefragung als auch die Einschätzungen weiterer Fachpersonen aus Hochschule und Berufsfeld zeigen übereinstimmend die Notwendigkeit, Mehrsprachigkeit nicht mehr als Querschnittsthema im Studiengang zu führen, sondern vertiefter in spezifisch benannten Lehrveranstaltungen zu behandeln. Wie in Kapitel 2 dargestellt, stützen auch lerntheoretische Befunde die Forderung nach einer vertieften Auseinandersetzung mit einer Thematik (Enders, 2020; Richardson et al., 2012). Zu beachten gilt es, dass eine vertiefte Thematisierung von Wissensinhalten in der Lehre noch nichts über den tatsächlichen Lernzuwachs bei den Studierenden aussagt. Sie stellt aber Weichen dafür, dass nachhaltiges Lernen entstehen kann (Craik & Lockhart, 1972; Enders, 2020). Lernmotivation auf Seiten der Studierenden fördert vertieftes Lernen (Kollewe et al., 2018). Für den Themenbereich „Mehrsprachigkeit“ scheint gemäß den Ergebnissen der Studierendenbefragung die Lernmotivation der Studierenden bereits vorhanden zu sein. Für den Bereich „Kooperation“ ist die Motivation der Studierenden noch ausbaufähig. Dies kann auch damit in Zusammenhang stehen, dass zwei der drei Wissensinhalte im Themenfeld „Kooperation“ in einer Veranstaltung vertieft und ansonsten gehäuft oberflächlich im Studiengang thematisiert werden. Wiederholtes Lernen führt nicht automatisch zu vertieftem Lernen und kann zu Abwehr führen (Kollewe et al., 2018). Es gilt, Lernwiderständen vorzubeugen und die Lernmotivation der Studierenden durch das Aufzeigen von Anwendungsmöglichkeiten des erworbenen Wissens im späteren Berufsalltag zu fördern. Zudem wäre es sinnvoll, die beiden gehäuft auftretenden Wissensinhalte (intra- und interprofessionelle Zusammenarbeit bzw. Kommunikation) im Themenfeld „Kooperation“ in weniger Veranstaltungen, dafür vertiefter zu thematisieren. Der dritte Wissensinhalt, der die Kooperation mit Angehörigen und Eltern fokussiert, ist im Curriculum noch untervertreten.

Allgemeiner formuliert macht es Sinn, Wissensinhalte, deren Relevanz für den Berufsalltag nicht auf den ersten Blick für die Studierenden erkennbar sind, an weniger Stellen im Studiengang zu thematisieren, dort jedoch sehr vertieft, professionsspezifisch und unter Benennung von Anwendungsmöglichkeiten. Wiederholungen sollen nicht grundsätzlich vermieden werden, sind sie doch für das Lernen relevant (Holmes, 2016). Jedoch sollten Wiederholungen reflektiert eingesetzt werden und die Studierenden aktiv aufgefordert werden, ihr Vorwissen zu aktivieren und vielfältige lernstrategische Prozesse zu nutzen (Enders, 2020; Richardson et al., 2012). Oberflächliches Lernen macht dort im Studiengang Sinn, wo überblicksartiges Lernen erfolgen soll (Ulrich, 2020), z. B. bei Wissensinhalten zu seltenen logopädischen Störungsbildern. Ansonsten ist mit Blick auf den Lernerfolg das vertiefte Lernen dem oberflächlichen vorzuziehen (Richardson et al., 2012; Ulrich, 2020).

Aus den Ergebnissen im Bereich „Kooperation“ können noch weitere Schlussfolgerungen gezogen werden. Bei den Wissensinhalten im Bereich Kooperation zur intra- und interprofessionellen Zusammenarbeit bzw. Kommunikation zeigt sich beispielhaft ein Phänomen, das die Ergebnisse der Dozierendenbefragung an verschiedenen Stellen zeigen. Wissensinhalte, welche im Titel einer Lehrveranstaltung stehen, werden in genau dieser Lehrveranstaltung sehr vertieft thematisiert, in anderen Veranstaltungen aber nur oberflächlich. Hier kann die Hypothese geäußert werden, dass sich die jeweiligen Dozierenden bei der Vorbereitung ihrer Lehrveranstaltung selbstverständlich an deren Veranstaltungstitel orientieren und auch Dozierende anderer Veranstaltungen mit Blick auf die Titulierung den entsprechenden Wissensinhalt als bereits vertieft thematisiert bewerten und ihn in ihren eigenen Veranstaltungen nur noch oberflächlich aufgreifen. Somit hat die Bezeichnung der Lehrveranstaltung durchaus einen Einfluss auf die Bearbeitungstiefe von Inhalten und sollte bei der Curriculumentwicklung sorgsam gewählt werden. Ausblickend soll aus den Ergebnissen des Projekts eine orientierende Wissenslandschaft entstehen, welche aufzeigt, wo im aktuellen Studiengang welche Wissensinhalte bearbeitet werden.

Literatur

- Beushausen, U. (2009). *Therapeutische Entscheidungsfindung in der Sprachtherapie. Grundlagen und 14 Fallbeispiele*. Elsevier.
- Clyne, A., McCoubrey, C., & Hamilton, V. (2008). *Therapy Project Office. Speech and Language Therapy Competencies. Health Service Executive (HSE)*. Abgerufen von <https://www.lenus.ie/handle/10147/65256> [23.12.20]
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671–684. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- Darmann-Finck, I. (2021). Curriculumtheorie, Curriculumforschung und Curriculumentwicklung in den Gesundheitsfachberufen. In I. Darmann-Finck & K.-H. Sahlmeier (Hrsg.), *Pädagogik im Gesundheitswesen* (S. 1–15). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61428-0_34-1
- Davies, P., & van der Gaag, A. (1992a). The professional competence of speech therapists. I: Introduction and methodology. *Clinical Rehabilitation*, 6(3), 209–214. <https://doi.org/10.1177/026921559200600305>
- Davies, P., & van der Gaag, A. (1992b). The professional competence of speech therapists. III: Skills and skill mix possibilities. *Clinical Rehabilitation*, 6(4), 311–323. <https://doi.org/10.1177/026921559200600407>
- Deutscher Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten (dbs) (2010). *Leitbild „Akademische Sprachtherapeutin/ Akademischer Sprachtherapeut“*. dbs-Dozentenkonferenz. Abgerufen von https://www.dbs-ev.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/dbs_Leitbild.pdf [02.03.21]
- Deutscher Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten (dbs). (o. A.). *Kompetenzprofil „Akademische Sprachtherapie/Logopädie“*. Abgerufen von https://www.dbs-ev.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/Kompetenzprofil_Akademische_Sprachtherapie.pdf [02.03.21]
- Deutscher Bundesverband für Logopädie (dbl). (2010). *Berufsleitlinien Logopädie*.
- Deutscher Bundesverband für Logopädie (dbl) (2014). *Kompetenzprofil für die Logopädie*. Langfassung.
- Deutscheschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband (DLV) (2012). *Berufsbild Logopädie*. o. A. Abgerufen von https://www.logopaedie.ch/sites/default/files/u802/DLVintern/DLVD_berufsbild_A5%209_NeueAdr.2014.pdf [05.02.21]
- Dewe, B. (2009). Reflexive Professionalität. In A. Riegler, S. Hojnik, & K. Posch (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft: Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung* (S. 47–63). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91741-2_4
- Enders, N. (2020). *Die klassische Frontalvorlesung im Diskurs: Evidenz aus der empirischen Lehr-Lernforschung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31612-9>
- Grohnfeldt, M. (2009). *Erscheinungsformen und Störungsbilder* (3. Aufl.). Kohlhammer.
- Grohnfeldt, M., & Ritterfeld, U. (2005). Grundlagen der Sprachheilpädagogik und Logopädie. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Selbstverständnis und theoretische Grundlagen* (2. Aufl., Bd. 1, S. 15–46). Kohlhammer Pädagogik.
- Herter-Ehlers, U. (2020). *Kommunikative Kompetenzen in der Logopädie: Ein Konzept für Ausbildung und Studium*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31044-8>
- Holmes, J. D. (2016). Myth: Repetition is a highly effective study strategy. In *Great Myths of Education and Learning* (S. 142–152). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118760499.ch11>
- Kollewe, T., Sennekamp, M., & Ochsendorf, F. (2018). *Medizindidaktik*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56305-2>
- Maillart, C., Grevesse, P., & Sadzot, A. (2010). *Elaboration d'un référentiel de compétence en logopédie/orthophonie. AIPU 2010 Réformes et changements pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. 26ème congrès de l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire) du 17 mai 2010 au 21 mai 2010, Rabat. Abgerufen von <http://hdl.handle.net/2268/63155> [23.12.20]
- Mayer, A., & Marks, D.-K. (2020). Mindestanforderungen an ein Curriculum für das Studium der Sprachheilpädagogik (Lehramt). *Praxis Sprache*, 4, 7–12.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Rodríguez Sánchez, M., & Revilla Rodríguez, P. (2016). Las competencias generales y transversales del Grado en Logopedia desde la perspectiva del alumno. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 113–136. <https://doi.org/10.6018/j/253241>
- Schellhammer, B. (2017). *Wie lernen Erwachsene (heute)? Eine transdisziplinäre Einführung in die Erwachsenenbildung*. Beltz Juventa.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2000). 4.2.2.5. *Reglement über die Anerkennung der Hochschuldiplome in Logopädie und der Hochschuldiplome in Psychomotoriktherapie vom 3. November 2000*. o. A.
- Siebert, H., & Rohs, M. (2016). *Lernen und Bildung Erwachsener* (3. überarbeitete). W. Bertelsmann Verlag.
- Ulrich, I. (2020). *Gute Lehre in der Hochschule: Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31070-7>
- van der Gaag, A., & Davies, P. (1992a). The professional competence of speech therapists. II: Knowledge base. *Clinical Rehabilitation*, 6(3), 215–224. <https://doi.org/10.1177/026921559200600306>
- van der Gaag, A., & Davies, P. (1992b). The professional competence of speech therapists. IV: Attitude and attribute base. *Clinical Rehabilitation*, 6(4), 325–331. <https://doi.org/10.1177/026921559200600408>
- von Spiegel, H. (2018). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeits-hilfen für die Praxis* (6. Aufl.). Ernst Reinhardt.

Zu den Autorinnen

Sandra Bucheli arbeitet als Dozentin in der Professur für Kommunikationspartizipation und Sprachtherapie an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW). Ihre Schwerpunkte befinden sich in den Themengebieten Mehrsprachigkeit und Kooperation in Sprachtherapie und Unterricht.

Noelia Falcón García arbeitet als wissenschaftliche Assistentin in der Professur für Kommunikationspartizipation und Sprachtherapie an der PH FHNW. Aktuell unterstützt sie die Professur in Projekten innerhalb der Themenbereiche der Bildbenennung bei Menschen mit und ohne Aphasie und der Curriculumentwicklung im Studiengang Logopädie.

Anja Blechschmidt arbeitet als Dozentin und Leitende der Professur für Kommunikationspartizipation und Sprachtherapie an der PH FHNW. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte liegen in der Multimodal Angepassten Kommunikation MAK, der Kommunikation bei mehrfacher Beeinträchtigung und der interprofessionellen Kooperation in verschiedenen Settings.

Korrespondenzadresse

Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie
Hofackerstrasse 30
CH-4132 Muttenz
anja.blechschmidt@fhnw.ch



Materialien

1. Itemliste: Für Logopädienoviz:innen relevante Wissensinhalte
2. Exakte Fragestellung der Befragungen

DOI dieses Beitrags:
10.2443/skv-s-2022-56020220403
www.doi.org



Regelspiele mit Grundschulkindern im Kontext Therapie und Schule

Elisabeth Wildegger-Lack

1 Einleitung

„Hurra – ich habe gewonnen!“ ist das typische Ende von Regelspielen aller Art. Die Hoffnung zu gewinnen ist für alle Mitspieler der Spannungsbogen im Regelspiel, wenngleich am Ende immer nur ein Mitspieler oder eine Mannschaft die Freude des Gewinnens erlebt. Kinder ab dem Vorschulalter, Grundschüler, Jugendliche und Erwachsene bevorzugen Regelspiele in Form von sportlichen Wettkampfspielen wie Fußball oder Gesellschaftsspielen, Karten- oder Brettspiele.

Warum spielen wir so gerne? Es ist eine Aktivität, die uns in eine andere Welt „trägt“. Wir entrücken unserem Alltag und die Spielenden begegnen sich auf einer anderen Ebene. Die psychische Entwicklung wird durch das Spiel in hohem Maße beeinflusst, denn es bietet dem Kind die bedeutsame Möglichkeit, Bedürfnisse unmittelbar zu befriedigen. Das Wesen des Spiels besteht darin, Wünsche im Sinne verallgemeinerter Affekte zu erfüllen (Wygotski, 1980). Die gefühlsmäßige Dimension des Spiels ist für die Entwicklung des Menschen von großer Bedeutung. So beschreibt Csikszentmihalyi (1985) einen das Spiel begleitenden „flow“-Zustand, eine anhaltende Hochstimmung, die den Spieler in einer Art Rausch zum Weiterspielen veranlasst. Dieses positive Erleben brauchen wir nicht nur in unserer Kindheit. Spielen kann das ganze Leben lang unsere psychische Gesundheit günstig beeinflussen.

Parallel zur Sprachentwicklung, entwickelt sich auch das kindliche Spiel in verschiedenen Stadien über Explorations-, Symbol- und sozialem Rollenspiel zum Regelspiel, der präferierten Spielform im Jugend- und Erwachsenenalter.

Das Spiel fördert Sprache und Kognition und hat außerdem einen positiven Effekt für die Persönlichkeits-

entwicklung, sodass Spielen im Kontext von pädagogisch-therapeutischen Lern- und Handlungssettings von zentraler Bedeutung ist. Darüber hinaus gewinnt die Digitalisierung in allen Bereichen des menschlichen Lebens immer mehr an Bedeutung, wodurch sich auch die Spielgewohnheiten und Spielmaterialien verändern. Aus der heutigen Zeit sind digitale Medien ein fester Bestandteil des kindlichen Lebens. Die neue Herausforderung für Eltern, Pädagogen und Therapeuten ist es, in welchem Maß und in welcher Intensität auch digitale Spiele Bestandteil des kindlichen Alltags und damit auch des kindlichen Spiels sein dürfen oder sollen.

Im Folgenden soll das kindliche Spiel von spieltheoretischer und entwicklungspsychologischer Sicht näher beleuchtet werden. Zuerst werden die Kriterien des Spiels und die aufeinander aufbauenden Stufen der kindlichen Spielentwicklung beschrieben. Der besondere Fokus liegt auf dem Regelspiel, denn es ist die bevorzugte Spielform der sechs- bis zehnjährigen Kinder in Therapie und

Schule. Hier durchläuft das Kind in seiner Entwicklung verschiedene Stadien in der Verwendung und dem Bewusstsein von Spielregeln. Außerdem bieten Regelspiele fast unbegrenzte Möglichkeiten sprachlich umgestaltete Inhalte im therapeutisch-pädagogischen Kontext zu verinnerlichen und zu stabilisieren.

2 Kriterien für Spiel

Das menschliche Spiel ist eine besondere Handlungsform, für die verschiedene Spielmerkmale gelten (Abb. 1). „Das Spiel ist eine zweckfreie, intrinsisch motivierte Handlung, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sich der Realitätsbezug des oder der Spieler verschiebt, sie begeben sich in eine Fantasiewelt. Die Wiederholungen des Tuns und die dabei erlebten positiven Emotionen, das selbstbestimmte Agieren, die Flexibilität und das Operieren ohne Folgen charakterisieren das menschliche Spiel“ (Wildegger-Lack, 2011, S. 76). Damit es sich um wirkliches Spiel handelt, müssen

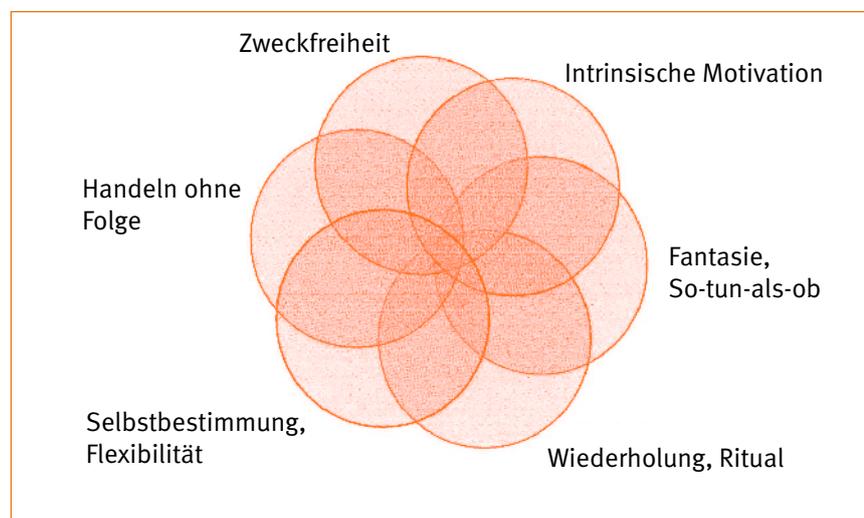


Abb. 1: Merkmale des kindlichen Spiels (Wildegger-Lack, 2011, S. 77)

möglichst viele dieser Kriterien verwirklicht sein. Je mehr Merkmale zutreffen, desto mehr erleben die Spielenden einen „flow“-Effekt und damit „echtes Spiel“.

Im pädagogisch-therapeutischen Setting bedeutet dies, dass das Spiel den Schülern nicht gefällt und somit Spielen nicht gelingen kann, wenn z. B.

- das Kind sich das Spiel nicht aussuchen konnte (= keine Selbstbestimmung, keine Flexibilität) oder
- bestimmte Sprachübungen im Spiel für das Kind zu dominant werden (= keine Zweckfreiheit) oder
- das Kind gerade keine Lust zum Spielen hat (= fehlende intrinsische Motivation).

Für pädagogisch-therapeutische Fachkräfte ist es deshalb immer wieder eine Herausforderung, das Üben von sprachlichen Lernfeldern in für die Kinder attraktive Spielformate zu „verpacken“.

3 Stufen der Spielentwicklung

In der kindlichen Spielentwicklung durchläuft der Mensch verschiedene Stadien (Abb. 2).

Bei Säuglingen kann man zuerst **Explorationsspiel** beobachten, dabei wird mit allen Sinnen jeder Gegenstand und auch jedes Spielzeug entdeckt (Reber & Wildegger-Lack, 2020):

- visuell: Mit den Augen entdecken die Kinder ihre Umgebung.
- auditiv: Mit den Ohren nehmen sie alle Geräusche wahr.
- taktil-kinästhetisch: Kinder müssen alle Gegenstände ertasten, um zu begreifen.

- olfaktorisch: Mit der Nase erleben sie alle Gerüche.

- gustatorisch: Nicht zuletzt müssen besonders kleine Kinder alle Gegenstände in den Mund nehmen, um geschmackliche Eindrücke zu gewinnen.

Das Explorationsspiel taucht in abgeschwächter Form ein ganzes Leben lang immer wieder auf. Jeden neuen Gegenstand, den wir in die Hände bekommen, müssen wir stets auch neu entdecken und „begreifen“, was natürlich je älter wir werden, immer schneller gelingt. Vor jedem neuen Rollen- oder Regelspiel ist immer wieder ein kurzes Explorationsspiel beobachtbar, in dem ausprobiert wird, wie das neue Spielmaterial aussieht, sich anfühlt etc.

Parallel zu den ersten Ein- und Zweiwortäußerungen, und damit zur Lautsprache als Symbolsystem im zweiten Lebensjahr, kann einfaches **Symbolspiel**, das „So-tun-als-ob“ beim Kind beobachtet werden. Es taucht immer dann auf, wenn die Spielenden so tun, als ob sie z. B. das Holzbrot essen würden. Wenn Kinder dieses tatsächlich in den Mund nehmen und vielleicht sogar noch hineinbeißen, handelt es sich jedoch nicht um Symbol-, sondern um Explorationsspiel.

Aus dem Symbolspiel entwickelt sich im Kindergartenalter mehr und mehr das **soziale Rollenspiel**, das anfangs nur in kleinen und unbeständigen Gruppierungen auftaucht. Im Laufe der Entwicklung steigt die Rollenspielkompetenz der Kinder und es entstehen im Vorschulalter Spiele mit planmäßig sich entfaltendem Sujet, d. h. Thema des Spiels. Aus der Wiedergabe des eigenen Lebens und

des Lebens von Menschen der nächsten Umgebung im Spiel, wird die Nachgestaltung von Ereignissen des gesellschaftlichen Lebens (Wygotski, 1980). Dreijährige schlüpfen als ganze Person mit Verkleidung in ihre Rolle als Puppenmama oder Verkäufer. Kinder im Vorschul- und Grundschulalter gelingt es zunehmend besser, eine oder sogar mehrere kleine Spielfiguren in einer aufgebauten Spiellandschaft, wie z. B. Polizeistation, Bauernhof oder Flughafen, in komplexen und vielschichtigen Rollenspielen zu bespielen. Bereits das soziale Rollenspiel enthält nach Wygotski (1980) in der jeweiligen Rolle begründete Regeln. Ein Verkäufer im Kaufmannsladen kann sich im Spiel z. B. nicht weigern, seine Waren zu verkaufen. So lernen Kinder im sozialen Rollenspiel mit anderen Mitspielern, sich an die verschiedenen Regeln der unterschiedlichen Rollen zu halten. Nur so kann ein interaktives soziales Rollenspiel gelingen. Es kommt zur sog. Dekontextualisierung (Oerter, 1993), indem Kind und Erwachsener sich aus dem aktuellen Kontext lösen und zu Verkäufer und Einkäufer werden. Diese Fähigkeit zur Dekontextualisierung bildet eine wichtige Voraussetzung für den Schriftspracherwerb: Z. B. kann der Buchstabe „u“ ein Kind an ein Hufeisen erinnern – trotzdem muss er als [u:] lautiert werden.

Im therapeutisch-pädagogischen Kontext bilden das Symbol- und soziale Rollenspiel den zentralen Bestandteil der Interaktion und Kommunikation mit Kindern im Kindergartenalter, aber auch im Grundschulalter sind soziale Rollenspiele für Kinder bedeutsam, weshalb u. a. Theateraufführungen in der Grundschulzeit wichtig für die kindliche Entwicklung sind.

Die Regeln im Spiel werden im Vorschul- und Grundschulalter bis ins Erwachsenenleben immer interessanter, sodass das Regelspiel zur dominanten Spielform wird. Das Regelspiel wird von willkürlich festgelegten Regeln bestimmt und das ist es, was Spieler im Schul-, Jugend- und Erwachsenenalter fasziniert. Die Spielregeln müssen für alle Mitspieler in gleicher Weise gelten und können vor oder sogar während des Spiels, aber immer in gegenseitiger Absprache, modifiziert werden. Jede Veränderung der Regeln muss aber für alle Mitspieler zwingend sein und entsprechend kommuniziert werden. Nach Piaget (1986) durchläuft die kindliche Entwicklung des Regelspiels verschiedene Stadien im Be-

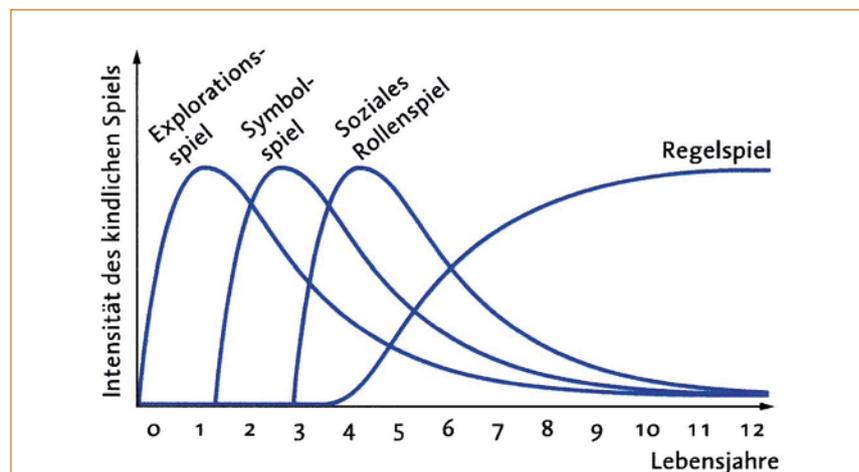


Abb. 2: Formen des kindlichen Spiels (Wildegger-Lack, 2011, S. 79)

reich des Praktizierens von Regeln und des Regelbewusstseins.

Im Folgenden soll noch etwas genauer auf die verschiedenen Regelspielformen, die Stufen der Regelspielentwicklung und den Einsatz von Regelspielen im pädagogisch-therapeutischen Kontext eingegangen werden.

4 Verschiedene Formen der Regelspiele

Es gibt eine Vielzahl von unterschiedlichen Regelspielen (Abb. 3). Alle Sportspiele wie z.B. bei Olympia oder den Welt- und Europameisterschaften sind Regelspiele, für die sich ein Millionenpublikum auf der ganzen Welt interessiert. Wettkampfsportspiele sind in der Regel Bewegungsspiele, die auch Geschicklichkeit in der Grob- und Feinmotorik von den Mitspielern verlangen.

Die andere große Gruppe der Regelspiele sind die sog. Gesellschaftsspiele, die in Form von Brett-, Karten- oder Würfelspielen schon seit der Antike bei den Menschen sehr beliebt sind (Heimlich, 2015). Hier gibt es unzählige Variationen von Würfel-Brett-Spielen oder sogar Würfel-Karten-Brettspielen etc. Die riesige Anzahl der Gesellschaftsspiele, die es auf dem Markt gibt und zu denen jährlich neue Spiele dazukommen, kann spieltheoretisch in folgende drei Gruppen eingeteilt werden:

- **Strategiespiele:** Die Brettspiele „Schach“ oder „Mühle“ sind typische Strategiespiele, die von den Spielern strategisch sinnvolle Spielzüge verlangen, sodass die langfristige und genaue Planung des Handelns der Spieler entscheidend ist. Die Spielkompetenz der Mitspieler ist von zentraler Bedeutung für das Spielgeschehen.
- **Glücksspiele:** Alle Würfelspiele sind klassische Glücksspiele, denn das

Würfelglück der Spieler und damit der Zufall entscheidet über den Ausgang des Spiels. Kinder und Erwachsene werden in solchen Spielen zu ebenbürtigen Spielpartnern. In einem Würfel-Brett-Spiel, das von Start nach Ziel verläuft, haben z.B. Jung und Alt gleiche Chancen zu gewinnen, da allein das Würfelglück spielentscheidend ist.

- **Mischformen aus Glücks- und Strategiespielen:** Kartenspiele sind hier ein repräsentatives Beispiel, denn es ist reines Glück, welche Karten jeder Spieler bekommt und Strategie, welche Karte wann im Spiel strategisch günstig abgelegt werden sollte. Beide Aspekte sind hier in Kombination spielentscheidend.

4.1 Stufen der Regelspielentwicklung

Die kindliche Entwicklung des Regelspiels erfolgt vor allem im Grundschulalter, wobei das Spiel nach Regeln bereits im frühen Kindergartenalter beginnt. Verschiedene aufeinander aufbauende Stufen der Regelspielentwicklung, bei denen sich Unterschiede im **Regelbewusstsein** und in der **Regelverwendung** beobachten lassen, müssen unterschieden werden. Piaget (1986) untersuchte die Entwicklung des Regelspiels am Beispiel des Mummenspieles. Er beschrieb vier Stadien der Regelverwendung und parallel dazu drei Stadien der Regelbewusstheit mit jeweils gegenseitig sich bedingender Wechselwirkung:

4.1.1 Die Verwendung der Spielregeln

Im ersten rein motorischen und individuellen Stadium erleben die kleinen Kinder Spielregeln als „ritualisierte Schemata“, sodass sie würfeln, jedoch noch nicht verstehen, dass die Spielfigur entsprechend der Augenzahl des Würfels auf dem Spielfeld vorrücken darf.



Abb. 4: Beispiel: Kind wechselt vom Regelspiel zum Rollenspiel

Im **zweiten egozentrischen Stadium** werden verschiedene Spielregeln vom Kind nachgeahmt, ohne jedoch deren Bedeutung zu verstehen. Auch spielen die Kinder für sich oder mit einem Mitspieler, ohne mit diesem in Interaktion zu treten. Abbildung 4 zeigt ein passendes Beispiel, wie die Figuren des Regelspiels „Tempo, kleine Schnecke“ das Spielbrett verlassen und das Kind im Rollenspiel mit den Figuren weiterspielt. Im Vorschulalter bevorzugen viele Kinder noch Rollenspiele, da ihnen die abstrakten Regeln im Regelspiel noch nicht so viel bedeuten, bzw. sie die Möglichkeiten der Modifikation im Regelspiel noch nicht erkennen und verwenden können.

Im **dritten Stadium der beginnenden Zusammenarbeit** spielen die Kinder zusammen, jeder will gewinnen. Es kann eine gegenseitige Kontrolle im Spiel beobachtet werden und die Regeln werden unter den Mitspielern vereinheitlicht. Jedoch machen die Mitspieler bei Befragungen noch widersprüchliche Angaben zu den Spielregeln.

Erst im **vierten Stadium, der Kodifizierung der Spielregeln**, werden von allen Mitspielern die Spielregeln äußerst genau eingehalten. Die Spieler wissen nun auch, dass ein Spiel von anderen Kindern nach teilweise anderen Regeln gespielt wird, bzw. gespielt werden kann.

4.1.2 Das Bewusstsein der Spielregeln

Im ersten Stadium erleben die Kinder die Spielregeln als „**motorische Regel**“, sodass sie diese noch nicht als notwendige Wirklichkeit verstehen.

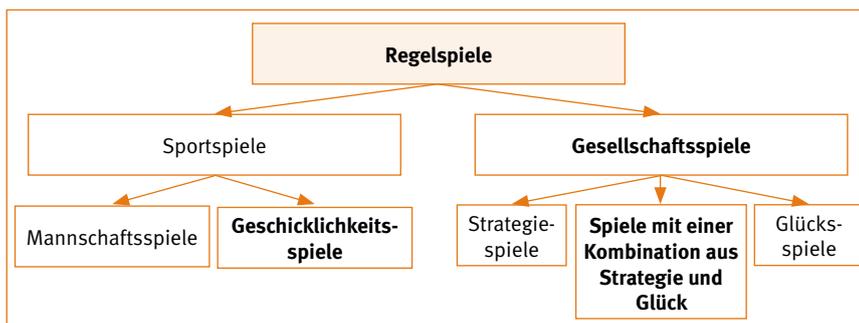


Abb. 3: Formen des Regelspiels

Im **zweiten Stadium** begreifen die Kinder die Regeln im Spiel als „**Zwangs-Regel**“. Die Regeln werden als unveränderbar verstanden. Spielregeln wurden von irgendwelchen Menschen aufgestellt und dürfen auf keinen Fall in irgendeiner Art und Weise verändert werden.

Erst im dritten Stadium werden Spielregeln als „**Vernunft-Regeln**“ verstanden. Regeln können mit der Einwilligung der Mitspieler in beliebiger Form verändert werden und haben damit ihren „heiligen Charakter“ im zweiten Stadium verloren. Die Diskussion über mögliche Regeln im Spiel wird jetzt von besonderer Bedeutung.

4.2 Regelspiele im pädagogisch-therapeutischen Kontext

Im pädagogisch-therapeutischen Kontext sind Regelspiele in Therapie und Unterricht mit Kindern im Grundschulalter ein wichtiger Bestandteil. Kinder lieben in diesem Alter Regelspiele, da sie nun mit den willkürlich festgelegten Regeln flexibel umgehen können und fruchtbare Metakommunikation über die Regeln im Spiel entstehen kann. Auch pädagogisch-therapeutische Fachkräfte favorisieren das Regelspiel in Übungs- und Spielsettings, da therapeutisch-pädagogische Lerninhalte problemlos durch willkürlich festgelegte Regeln, in verschiedenen Regelspielen, auf unterschiedliche Art und Weise eingebaut werden können.

Bei Einsatz von speziell konzipierten Regelspielen in Therapie und Schule muss die therapeutisch-pädagogische Fachkraft jedoch stets darauf achten, dass im Spiel die Balance zwischen Freude am Spielgeschehen und sprachlichen Übungs- und Lerninhalten gehalten wird. Sind die sprachlichen Anforderungen für das Kind im Spiel zu schwierig, wird es am Spiel keine Freude haben und es vielleicht sogar abbrechen. Zu einfache sprachliche Inhalte im Spiel sind dagegen für die Therapie und Förderung der Kinder weniger sinnvoll. Es ist stets eine Gratwanderung für das therapeutisch-pädagogische Personal, Lerninhalte und Spielfreude auf dem für das jeweilige Kind richtigen Niveau zu halten.

Reine Strategiespiele sind für den therapeutisch-pädagogischen Einsatz nicht geeignet, da es hier zu einem doppelten Gegenstandsbezug kommen kann. Wenn das Spielfeld z.B. mit unterschiedlichen Wörtern zum Lesen bestückt ist, diese Wörter jedoch teilweise für das Kind zu schwierig sind, hat es im reinen Stra-

tegiespiel, z.B. „Mühle“, „Dame“ oder „Schach“, die Möglichkeit diese Felder zu meiden, wodurch das Spiel nicht mehr gelingen kann. Das Kind handelt im Spiel nicht mehr spielstrategisch, sondern eher nach dem Prinzip „Welches Wort kann ich lesen?“. Der doppelte Gegenstandsbezug besteht nun darin, dass das Kind nicht mehr denkt: „Ich will gewinnen!“, sondern es denkt: „Was kann ich lesen –, da gehe ich mit meiner Figur hin.“

Würfelspiele, in denen der Würfel entscheidet, welches Feld und damit welches Wort der Spieler als nächstes lesen muss, sind dagegen gut in pädagogisch-therapeutischen Kontexten als reine Glücksspiele einsetzbar.

Kartenspiele als Mischformen aus Strategie und Glück sind ebenfalls sinnvoll einzusetzen. Hier gibt es zusätzlich eine gute Möglichkeit das Kind in Zweiersituationen gewinnen zu lassen, da dies für manche Kinder im Grundschulalter oft noch sehr wichtig ist. Je mehr Regelspielerfahrung ein Kind hat, desto besser kann es verstehen, dass alles nur ein Spiel ist und Verlieren keinerlei Konsequenzen für das wirkliche Leben hat.

5 Schluss

Spielen als die bevorzugte Handlungsform der Kinder sollte auch im pädagogisch-therapeutischen Kontext ein zentraler Bestandteil des Geschehens sein. Kinder lieben es zu spielen und können im Grundschulalter auch immer besser akzeptieren, dass im Spiel Lerninhalte wiederholt und damit vertieft werden. Nicht zuletzt lernen die Kinder im Regelspiel Regeln einzuhalten – ein äußerst wichtiger Entwicklungsschritt für das gesellschaftliche Leben. Im Transfer kann es auch für die Einhaltung von Rechtsschreibregeln im Schriftspracherwerb hilfreich sein (Wildegger-Lack, 1991).

Aktuell entstehen zudem auch vermehrt digitale Spiele, die pädagogisch-therapeutisch spannend sind (vgl. Reber & Wildegger-Lack, 2020, 2022). Für die kindliche Entwicklung ist es wichtig, dass digital und real zusammentreffen und ein sinnvoller Wechsel zwischen den verschiedenen Modalitäten stattfinden kann.

Für die Zukunft gilt es, auch diese neuen, für Kinder oft faszinierenden, für Eltern teilweise überfordernden Angebote kritisch und kriteriengeleitet für den Einsatz in Schule und Therapie zu

reflektieren. Ziel sollte ein sinnvolles Nebeneinander beider Welten sein, das positiv Vorteile digitaler Medien mit Vorzügen analoger Spielformen in einer bunten Abwechslung kombiniert.

In diesem Heft finden Sie eine Vielzahl von analogen Spielen zur Therapie und Förderung der Sprache auf unterschiedlichste Art und Weise! Viel Spaß beim Lesen und Spielen!

Literatur

- Csikszentmihalyi, M. & Rochberg-Halton, E. (1989). *Der Sinn der Dinge*. München: Verlags Union.
- Elkonin, D. (1980). *Psychologie des Spiels. Studien zur Kritischen Psychologie*. Köln: Pahl-Rugenstein. Original: Moskau 1978.
- Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Oerter, R. (1993). *Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz*. München: Quintessenz.
- Piaget, J. (1986). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Stuttgart: Klett. Original: Paris 1932.
- Reber, K. & Wildegger-Lack, E. (2022). Erzählkompetenz in Schule und Therapie: Kreativ sein mit digitalen Medien. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 11, 42-54.
- Reber, K. & Wildegger-Lack, E. (2020). *Sprachförderung mit Medien: Von real bis digital*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Wildegger-Lack, E. (2011). *Therapie von Sprachentwicklungsstörungen*. München: Ernst-Reinhardt-Verlag.
- Wildegger-Lack, E. (1991). *Schriftsprachtherapie. Didaktische Verfahren eines handlungsorientierten Modells*. Germering: Wildegger.
- Wygotski, L.S. (1980). Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes. In D. Elkonin (Hrsg.), *Psychologie des Spiels. Studien zur Kritischen Psychologie* (S. 441-465). Frankfurt am Main: Fischer. Original: Moskau 1934.

Zur Autorin

Dr. Elisabeth Wildegger-Lack ist Sprachheilpädagogin M.A. und akademische Sprachtherapeutin. Sie leitet seit 1995 eine eigene Praxis für Sprachtherapie in Fürstfeldbruck bei München und verfügt über Berufserfahrung als wissenschaftliche Mitarbeiterin. Fortbildungen für Eltern, Pädagogen, Therapeuten und Ärzte gestaltet sie seit über zwei Jahrzehnten im In- und Ausland.

Korrespondenzadresse

info@wildegger-lack.de
<http://www.wildegger-lack.de>
<http://www.verlag-wildegger.de>



„Vier versenkt“-Spiel zur Erweiterung und Sicherung des Fachwortschatzes im Bereich Mathematik/Geometrie

Catharina Adams

Sprachliche Förderziele: Erweiterung und Sicherung Fachwortschatz Mathematik/Geometrie, vernetzte Speicherung innerhalb des mentalen Lexikons, Sicherung eines flexiblen und effizienten Wortabrufs

Altersstufen: Jahrgangsstufen 4–7

Thema/Lehrplanbereich/Einsatzbereich Therapie: Mathematik/Geometrie/Umgang mit dem Geodreieck, Lagebeziehungen, Winkel

Spieleranzahl: mindestens 3 / **Spieldauer:** 10 Min.

Sozialform	Spielform	Medienart	Unterrichts-/Therapieform
<input type="checkbox"/> einzeln	<input type="checkbox"/> Freies Spiel	<input checked="" type="checkbox"/> analog	<input type="checkbox"/> Therapie
<input type="checkbox"/> mit Partner	<input type="checkbox"/> Explorationsspiel	<input type="checkbox"/> digital	<input checked="" type="checkbox"/> Förderung
<input checked="" type="checkbox"/> in der Gruppe	<input type="checkbox"/> Konstruktionsspiel		<input checked="" type="checkbox"/> Unterricht
<input type="checkbox"/> im Gespräch	<input type="checkbox"/> Interaktionsspiel		<input checked="" type="checkbox"/> Präsenz
	<input type="checkbox"/> Rollenspiel		<input checked="" type="checkbox"/> Distanz/online
	<input checked="" type="checkbox"/> Regelspiel		
	<input type="checkbox"/> _____		

Kurzbeschreibung des Spiels

Ziel des Spieles:
Ziel des Spiels ist es, als Erster eine diagonale, waagerechte oder senkrechte Reihe auf dem Spielplan abgedeckt zu haben.

- Spielverlauf:**
- Ein Spielfeld besteht aus insgesamt 16 Feldern (4x4).
 - Um das Spiel spannender zu gestalten, gibt es vier Varianten des Spielfeldes von „Vier versenkt“. Jedes repräsentiert die gleichen Bilder, jedoch in unterschiedlicher Anordnung.
 - Zu Beginn des Spiels wird ein Spielleiter bestimmt (Lehrer oder Schüler).
 - Der Spielleiter zieht aus einer Box eine Karte. Jede Karte hat eine Vorder- und eine Rückseite. Auf der Vorderseite steht der mathematische Begriff geschrieben (Lexem-Ebene). Der Spielleiter liest diesen den Mitspielern vor.
 - Die Mitspieler suchen das zugehörige Bild (Lemma-Ebene) auf ihren „Vier versenkt“-Feldern. Das passende Feld darf mit einem Muggelstein markiert werden.
 - Bei Bedarf kann der Spielleiter mit Hilfe der Rückseite der Karte kontrollieren.
 - Der Spielleiter zieht die nächste Karte und liest den Begriff vor.
 - Die Mitspieler suchen die zugehörige graphische Darstellung auf ihrem Spielfeld und markieren diese erneut mit Hilfe eines Muggelsteins.
 - Wer zuerst eine komplette Reihe (senkrecht, diagonal oder waagrecht) abgedeckt hat, ruft „Vier versenkt“ und hat das Spiel gewonnen.
 - Achtung:** Die mathematischen Begriffe „der rechte Winkel“ und „der Schenkel“ sind jeweils durch zwei Bilder vertreten. Hier darf der Spieler also zwei Muggelsteine innerhalb eines Spielzugs auf seinem Spielfeld platzieren.

Materialien/Medien – Beschreibung

- Karten Spielleiter (14 Stück, Vorder- und Rückseite)
- „Vier versenkt“-Feld Mitspieler (4 Varianten)
- Muggelsteine

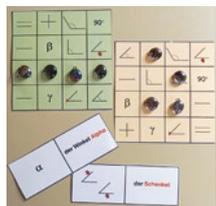


Abb. 1: Beispiel Spielfeld (2 Varianten)



Abb. 2: Beispiel Karten Spielleiter

Variationen/Ideen

Die „Vier versenkt“-Vorlage kann mit einer Vielzahl an mathematischen Begrifflichkeiten/Bildern versehen werden. Darüber hinaus kann das Feld auch mit Vokabeln im Englischunterricht u. v. m. befüllt werden und ist nicht ausschließlich für den Gebrauch im Mathematikunterricht ausgelegt. Alle Materialien können in Papierform vorgelegt oder laminiert werden.

Thematisch relevante Literatur

Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2014). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. München: Ernst-Reinhardt-Verlag.

Korrespondenzadresse

adams@dgs-ev.de

Materialien

	Material 1	„Vier gewinnt“-Felder Fachwortschatz Mathematik/Geometrie (4 Varianten)
	Material 2	Karten Spielleiter
	Material 3	Blankovorlage Spielfeld
	Material 4	Blankovorlage Spielleiterkarte

Praxisthema



„Unbekannt? – Gebannt!“ Ein Spiel zur Wortschatzerweiterung

Ellen Bastians

Sprachliche Förderziele: Fach-/Wortschatzerweiterung – Anwendung von Abrufstrategien
Altersstufe: ab Klasse 3 bis Sek. II

Thema/Lehrplanbereich/Einsatzbereich Therapie: Organisation

Spieleranzahl: mindestens 2 bis maximale Gruppengröße / **Spieldauer:** ca. 5–10 Min.

Sozialform	Spielform	Medienart	Unterrichts-/Therapieform
<input checked="" type="checkbox"/> einzeln	<input type="checkbox"/> Freies Spiel	<input checked="" type="checkbox"/> analog	<input checked="" type="checkbox"/> Therapie
<input checked="" type="checkbox"/> mit Partner	<input type="checkbox"/> Explorationsspiel	<input checked="" type="checkbox"/> digital	<input checked="" type="checkbox"/> Förderung
<input checked="" type="checkbox"/> in der Gruppe	<input type="checkbox"/> Konstruktionsspiel		<input checked="" type="checkbox"/> Unterricht
<input checked="" type="checkbox"/> im Gespräch	<input type="checkbox"/> Interaktionsspiel		<input checked="" type="checkbox"/> Präsenz
	<input type="checkbox"/> Rollenspiel		<input checked="" type="checkbox"/> Distanz/online
	<input checked="" type="checkbox"/> Regelspiel		
	<input checked="" type="checkbox"/> Kommunikationsspiel		

Kurzbeschreibung des Spiels

Ziel des Spieles:

Umschreibung eines Fach-/Begriffes mit zugehörigen semantischen und/oder formalen Informationen, ohne ihn selbst zu nennen.

Spielverlauf:

Schriftform: Alle Mitspielende beschriften jeweils ein Spielfeld mit 9–16 Feldern mit semantischen und/oder formalen Informationen, die den selbst aus einem vorher festgelegten Pool von mindestens fünf bis maximal 20 Fach-/Begriffen ausgewählten Begriff beschreiben und erklären, ohne ihn zu nennen. Anschließend werden die beschrifteten Karten zwischen den Spielenden ausgetauscht und die Zielbegriffe erraten. Um allein Vokabeltraining zu betreiben, kann man sich auch alle semantischen und formalen Netzwerkinformationen zu einem Begriff niederschreiben und sich selbst in der Folgezeit durch Durchlesen dieser Notizen beim Erinnern des Zielbegriffes unterstützen.

Mündliche Version: Ein Mitspieler äußert eine Information zu einem von ihm aus der vorliegenden Fach-/Wortliste ausgewählten Begriff auf seiner Spielvorlage, ohne diesen zu nennen oder nonverbal zu verraten. Die Mitspieler hören so lange verschiedene Informationen zu dem gesuchten Begriff in ganzen Sätzen unterschiedlicher Komplexität entsprechend der „Hilfekarte“, bis sie einen Verdacht haben, welches Wort aus der allen Mitspielenden vorliegenden Liste gemeint sein könnte. Ist der Begriff erraten, gibt der nächste Mitspielende Informationen zu seinem Zielbegriff bekannt.

Als Spielende kann eine Zeit – z. B. eine Spieldauer von 5–10 Min. – vereinbart werden oder es wird festgelegt, dass eine bestimmte Anzahl von Begriffen in einer Spielrunde erraten werden muss, z. B. entsprechend der Mitspieleranzahl.

Materialien/Medien – Beschreibung

1. Fach-/Wortliste zu einem Unterrichtsthema/Lernbereich :
Beispiele aus den Fächern Mathematik, Geschichte, Sport, Biologie/Sachkunde, Deutsch;
Schüler-Beispiele zu einer Fach-/Wortliste
2. Blanko „unbekannt? – gebannt!“-Karten als Spielvorlagen (hier: 9er-/16er-Feld in DIN A5;
Kopiervariante: Je nachdem wie groß die Kinder schreiben, kann die Vorlage auf DIN A4 vergrößert werden.
Laminierte Vorlagen können mit abwaschbaren Stiften auch mehrfach beschriftet werden.)
3. Zusätzlich/alternativ: Fotoanleitung zu einer selbst geknickten Tabu-DIN-A4-Karte downloadbar, um „Schmierpapier“-Rückseiten noch nachhaltig sinnvoll einzusetzen.



Abb. 1: gefaltetes Spielfeld in DIN A4 mit 9er-, 12er-, 16er-Feldvariationen zur Querbeschriftung (Training der Feinmotorik/Geometrieanwendung)

Variationen/Ideen

1. Die **Menge** der zur Verfügung stehenden und zu beschriftenden **Leer-Felder** auf der Spielvorlage kann variieren (9er-, 12er-, 16er-Feld).
2. Aus einer Liste mit mindestens 5 bis maximal 20 Fach-/Begriffen sollten zu einem Fach-/Thema die Zielbegriffe für die Mitspielenden ausgewählt werden können, zu denen dann die selbst assoziierten Informationen auf die Spielfeldvorlage übertragen werden müssen.
3. Es kann vorher festgelegt werden, ob pro Spielfeld Einzelbegriffe aus dem semantischen Netzwerk **ohne oder mit passendem Artikel** eingetragen werden müssen, und ob **Verben und/oder adjektivische Informationen, elliptische Phrasen oder vollständige Sätze** zugelassen oder ausdrücklich erwünscht sind.
4. Die **Bepunktung** sollte vorher festgelegt werden. Das heißt, es gibt nur für jeden erratenen Begriff und/oder für jede zutreffende semantische Information oder auch ggf. für korrekte Rechtschreibung/Artikelzuordnung Punkte. Es kann auch für unterschiedliche Leistungen ggf. unterschiedlich viele Gewinnpunkte geben. Ferner muss auch festgelegt werden, wie viele Punkte für den jeweiligen Aspekt vergeben werden.
5. Wenn mehr als zwei Mitspielende beteiligt sind, muss vorher geklärt werden, ob **jeder gegen jeden** spielt, oder ob **Teams** gebildet werden, die ihre Gewinnpunkte zusammenwerfen können und am Ende der festgelegten Spielzeit auszählen. Ggf. kann das **Spielende auch nach Erreichung einer vorher festgelegten Gewinnpunktezah**l erfolgen.
6. Das **Spielfeld** kann in DIN A5- oder DIN A4-Größe vorgegeben werden. Alternativ kann man nachhaltig schnell und unkompliziert die unbeschriftete Rückseite von Arbeitsblättern durch symmetrische Zweifachfaltung der Längs- und Querseite eines DIN-A4-Blattes in ein 9er-, 12er- oder 16er-Spielfeld umwandeln (Abb. 1).
7. Die mündliche Variante kann mithilfe der **Satzbau-Hilfekarte**  gespielt werden. Nach jedem Satz, der eine Information zum gesuchten Fach-/Begriff preisgibt, können die Ratenden einen Lösungsvorschlag machen. Wenn nach maximal 9 bzw. 16 preisgegebenen Informationen kein Rateerfolg eingetreten ist, wird der gesuchte Fach-/Begriff verraten. In diesem Fall wird kein Erfolgspunkt vergeben.
8. Die **digitale Variante** kann über das Tool „LearningApps“ auch allein gespielt werden: <https://learningapps.org/watch?v=puoycxg7n21> Hier können die Spieler selbstständig weitere Spielvorlagen erstellen, wenn im Link statt „watch“ „display“ eingefügt wird und anschließend auf den Button „ähnliche App erstellen“ geklickt wird.

Literatur

Bastians, E. (2018). Vermittlung von lexikalisch-semantischen Strategien im Fachunterricht der Sekundarstufe I mit dem Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT). In H.-J. Motsch, D.-K. Marks & T. Ulrich, *Sprachförderung und Sprachtherapie 3* (S. 118-124). Dortmund: Verlag modernes Lernen.

Bastians, E. (2021). FWLT goes online. Individuelle Förderung durch differenzierte Sprachlernangebote mit dem Fach-/Wortschatz-Lernstrategie-Training (FWLT) im a-/synchronen Distanz-/Unterricht. *Praxis Sprache 2*, 75-80.

Motsch, H.-J., Marks, D.-K. & Ulrich, T. (2015). *Wortschatzsammler. Evidenzbasierte Strategietherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter*. München: Ernst-Reinhardt-Verlag.

Korrespondenzadresse
ellen.bastians@gmx.de

Materialien

	Material 1	Material-Bsp.-Mix aus den Fächern Deutsch, Mathematik, Geschichte, Sachunterricht/Biologie, Sport
	Material 2	Blanko „unbekannt? – gebannt!“-Schreibkarten
	Material 3	Hilfekarte (Satzbaumuster-Vorgaben)
	Material 4	Fotoanleitung zu einer selbst geknickten Spielfeldkarte DIN A4
	Material 5	Übungsformat-Karte DIN A5, Vorder-, Rückseite

Praxisthema

Fortbildung gesucht?
Passende Fortbildung finden!

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.
Zentrales FortbildungsPortal

Auf dem **zentralen Fortbildungsportal** der dgs e.V. finden Sie die Fortbildungsangebote, die von den 17 Landesgruppen der dgs **deutschlandweit** angeboten werden. Mit der **Stichwortsuche** können Sie gezielt nach Fortbildungen suchen und sich bei Interesse einen Platz in der gewünschten Fortbildung reservieren.

www.zfp.dgs-ev.de

Verlag Kind und Sprache®






Arbeits-hilfen als Download

www.VKUS-Home.de

Institut Kind und Sprache
Fortbildungen 2023
www.IKUS-Home.de



„Nanu? Ich denk, da liegt die Kuh!“ © Ravensburger

Sabine John

Sprachliche Förderziele: v. a. Akkusativ und Dativ
Altersstufe: 6–9 Jahre

Thema/Lehrplanbereich/Einsatzbereich Therapie: Sprachheilpädagogische Adaption eines Regelspiels.
Kooperative Sprachförderung, DaZ-Fördergruppe, ggf. Differenzierungsgruppe oder Lerntheke (mit visualisierter Sprechweise)

Spieleranzahl: mindestens 2–4 / **Spieldauer:** 30 Min.

Sozialform

- einzeln
- mit Partner
- in der Gruppe
- im Gespräch

Spielform

- Freies Spiel
- Explorationsspiel
- Konstruktionsspiel
- Interaktionsspiel
- Rollenspiel
- Regelspiel
- _____

Medienart

- analog
- digital

Unterrichts-/Therapieform

- Therapie
- Förderung
- Unterricht
- Präsenz
- Distanz/online

Kurzbeschreibung des Spiels

Ziel des Spieles:

Präpositionen, Kasus Kontrastierung und Übung Akkusativ und Dativ – die verdeckten Bilder müssen gemerkt werden, bis die Farbe der darauf liegenden Holzscheibe gewürfelt wird. Sowohl beim Ver- wie auch beim Aufdecken eines Bildes wird die vorgegebene Satzstruktur verwendet.

Spielverlauf:

1. Das Benennen der verwendeten Bilder (mit Genus) und der Farbwürfelfarben ist Voraussetzung für einen erfolgreichen Spielverlauf.
2. Die Bilder (Auswahl maskuliner Nomen) werden offen ausgelegt, die farbigen Holzscheiben liegen auf einem Stapel.
3. Lehrer (L) (als sprachliches Modell): „*Ich lege den grünen Kreis auf den Baum. Das kann ich mir gut merken, weil beides grün ist.*“
 → Ist das Spielziel Akkusativ mit maskulinen Nomen, dann heißt es „*der rote/gelbe/grüne ... Kreis.*“
 → Außerdem wird eine Merkstrategie angeboten (gleiche Farbe des Bildes und der Holzscheibe) und beobachtet, ob der Schüler (S) die Strategie erkennt und übernimmt.
4. S ist an der Reihe: „*Ich lege den roten Kreis auf den Luftballon.*“
5. Wenn alle sechs Farbscheiben auf Bildern liegen, beginnt L mit dem Würfeln (sprachliches Modell): „*Unter dem grünen Kreis ist/liegt der Baum.*“ Anschließend wird nachgeschaut. Wenn es richtig ist, wird die Bildkarte behalten und der grüne Kreis unter erneuter Verwendung der Satzstruktur auf das nächste Bild gelegt. L: „*Ich lege den grünen Kreis auf den Koffer.*“
6. S ist an der Reihe. Zum Schluss werden die erspielten Bildkarten gezählt.

Materialien/Medien – Beschreibung

Regelspiel „Nanu? Ich denk, da liegt die Kuh!“, Ravensburger Verlag:
<https://www.ravensburger.de/produkte/spiele/mitbringsspiele/nanu-23063/index.html>

Viele Bilder mit kindlichen Alltagsgegenständen, sechs Holzscheiben in den Farbwürfelfarben, mit denen die Bilder abgedeckt werden

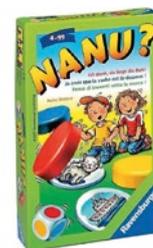


Abb. 1: Originalspiel vom Ravensburger Spielverlag © Ravensburg

Variationen/Ideen

1. Ein unterschiedliches Benennen der Holzscheiben ist möglich, je nach Spielziel. Bei einem anderen Spielziel (z. B. Wortschatzförderung) mit Vermeidung der Akkusativproblematik, kann man „*die rote/gelbe/grüne ... Scheibe*“ oder „*das Plättchen*“ sagen.
2. Um nicht die Herausforderung durch Akkusativ und gleichzeitig Dativ bewältigen zu müssen, kann auch nur beim Bild-Verdecken die Akkusativ-Satzstruktur verwendet werden, und anstelle der Dativstruktur beim Aufdecken kann einfach nur das Nomen mit Artikel gesagt werden („*Was ist darunter? Der...?*“). Um beide Male die Kasusproblematik zu vermeiden, wenn es z. B. um reines Wortschatzlernen geht, kann man sowohl beim Ver- wie auch beim Aufdecken nur das Nomen mit Artikel nennen.
3. Es können auch selbst erstellte Bildkarten verwendet werden, z. B. mit Bildern zum HSU-Wortschatz.

Literatur

Meister, H. (1989, 1997). *Nanu? Ich denk, da liegt der Schuh! Benutzerhandbuch*. Ravensburg: Ravensburger Spielverlag.

„Rategarten“ © Ravensburger

Sabine John

Sprachliche Förderziele: v. a. semantisch-lexikalische und morphologisch-syntaktische Sprachebene
Altersstufe: 5–8 Jahre

Thema/Lehrplanbereich/Einsatzbereich Therapie: Kooperative Sprachförderung, DaZ-Fördergruppe, Erstkontakt im MSD

Spieleranzahl: mindestens 2–4 / **Spieldauer:** ca. 30 Min.

Sozialform	Spielform	Medienart	Unterrichts-/Therapieform
<input type="checkbox"/> einzeln	<input type="checkbox"/> Freies Spiel	<input checked="" type="checkbox"/> analog	<input checked="" type="checkbox"/> Therapie
<input checked="" type="checkbox"/> mit Partner	<input type="checkbox"/> Explorationsspiel	<input type="checkbox"/> digital	<input checked="" type="checkbox"/> Förderung
<input checked="" type="checkbox"/> in der Gruppe	<input checked="" type="checkbox"/> Konstruktionsspiel		<input checked="" type="checkbox"/> Unterricht
<input checked="" type="checkbox"/> im Gespräch	<input type="checkbox"/> Interaktionsspiel		<input checked="" type="checkbox"/> Präsenz
	<input type="checkbox"/> Rollenspiel		<input type="checkbox"/> Distanz/online
	<input checked="" type="checkbox"/> Regelspiel		
	<input type="checkbox"/>		

Kurzbeschreibung des Spiels

Ziel des Spieles:

sprachheilpädagogische Adaption eines Regelspiels, auch als erstes Diagnostik-Screening geeignet (Wortschatz Ober-/Unterbegriffe, Farbnamen, Rätsel bilden und lösen, theory-of-mind, Subjekt-Verb-Inversion im Fragesatz)

Spielverlauf:

- Der Lehrer (L) legt alle Kärtchen offen aus und fordert den Schüler (S) auf, alle Tiere herauszusuchen und wenn möglich zu benennen. (Als Vögel sind z. B. ein Storch oder eine Taube abgebildet – kennt S diese Namen oder ist es nur ein „Vogel“? Auch die Unterscheidung Schwan/Ente oder Hahn/Hennen/Hühner ist hier möglich.)
 Im Anschluss daran könnten z. B. alle Spielsachen entsprechend ausgelegt werden. (→ Dieser Schritt liefert auch erste Hinweise auf den S-Wortschatz.)
- S darf den dreiteiligen Spielplan (Garten als Wimmelbild) zusammensetzen (→ Motorik), dabei werden alle Kärtchen daneben verdeckt auf einen Stapel gelegt.
- L: „Alle diese Tiere und Dinge sind auch in diesem Garten versteckt. Wir spielen ein Ratespiel. Ich nehme mir die oberste Karte. Wir spielen so: *Ich sehe was, was du nicht siehst, und das ist rot und rund und es liegt im Gras. Es fängt mit /B/ an.*“ Ggf. können weitere Hinweise gegeben werden. (→ Kann S diese Hinweise verwerten und das Bild erraten?)
- S ist an der Reihe:
 - Wird „Ich sehe was, ...“ übernommen?
 - Kann S das Bild umschreiben, ohne den Namen zu nennen?
 - Kann S mehr dazu sagen, als nur die Farbe zu nennen?
 - Hat S Ideen, welche Informationen zusätzlich gegeben werden müssen (z. B. Wie sieht es aus – Farbe, Form, Größe? Wo gibt es das? Was kann man damit machen? etc.)? Fragestrategien können erarbeitet und weiterentwickelt werden („Ist es...?“ „Kann es ...?“ „Hat es...?“).
- Zum Schluss des Spiels werden alle gewonnenen Kärtchen gezählt.
 - Weiß S, dass wir beide gleich viele haben, weil wir immer abwechselnd dran waren?
 - Zählfähigkeit und Mengenverständnis

Materialien/Medien – Beschreibung

Regelspiel „Rategarten“, Ravensburger Verlag:
<https://www.ravensburger.de/spielanleitungen/ecm/Spielanleitungen/Rategarten.pdf>
 (leider im Handel vergriffen)

Das Wimmelbild eines Gartens mit vielen Spielsachen, Tieren und anderen Dingen – alle diese Tiere und Dinge auf dem Wimmelbild sind auch als einzelne Kärtchen dabei.



Abb. 1: Originalspiel vom Ravensburger Spielverlag © Ravensburg

Literatur

Kobbert, M. (1989, 1996). *Rategarten. Benutzerhandbuch*. Ravensburg: Ravensburger Spielverlag.

Praxisthema

Spieleschachtel für alle Fälle

Sabine John

Sprachliche Förderziele: v. a. Wörter und Sätze lesen, je nach verwendetem Arbeitsblatt
Altersstufe: 6–8 Jahre, Jahrgangsstufen 1–2

Thema/Lehrplanbereich/Einsatzbereich Therapie: Kooperative Sprachförderung, DaZ-Fördergruppe, ggf. Differenzierungsgruppe oder Lerntheckenstation

Spieleranzahl: ca. 1–4 ... / **Spieldauer:** ca. 30 Min.

Sozialform	Spielform	Medienart	Unterrichts-/Therapieform
<input checked="" type="checkbox"/> einzeln	<input type="checkbox"/> Freies Spiel	<input checked="" type="checkbox"/> analog	<input checked="" type="checkbox"/> Therapie
<input checked="" type="checkbox"/> mit Partner	<input type="checkbox"/> Explorationsspiel	<input type="checkbox"/> digital	<input checked="" type="checkbox"/> Förderung
<input checked="" type="checkbox"/> in der Gruppe	<input type="checkbox"/> Konstruktionsspiel		<input checked="" type="checkbox"/> Unterricht
<input checked="" type="checkbox"/> im Gespräch	<input type="checkbox"/> Interaktionsspiel		<input checked="" type="checkbox"/> Präsenz
	<input type="checkbox"/> Rollenspiel		<input type="checkbox"/> Distanz/online
	<input checked="" type="checkbox"/> Regelspiel		
	<input type="checkbox"/> _____		

Kurzbeschreibung des Spiels

Ziel des Spieles/Spielverlauf:
 Spielmaterial, mit dem ohne weitere Vorbereitung aus (fast) jedem Arbeitsblatt ein Spiel gemacht werden kann.

Materialien/Medien – Beschreibung

- Schachtel mit folgendem Inhalt:
- verschiedene Augen-, Zahlen- und Farbwürfel
 - verschiedenfarbige Gummiringe
 - Flohspiel-Plättchen
 - Muggelsteine in den Farbwürfelfarben
 - Spielfiguren
 - ein Kreisel



Abb. 1: Spieleschachtel für alle Fälle



Abb. 2: Inhalt der Spieleschachtel

Beispiele zum Gebrauch des Materials

- Mit dem größeren **„Flohplättchen“** das kleine auf das Arbeitsblatt schnipsen. Den Satz lesen, auf dem das Flohplättchen gelandet ist (Abb. 3).
- Zu den zu erlesenden Wörtern oder Sätzen **Muggelsteine** in den Farbwürfelfarben legen (auch mehrere in einer Farbe, dann wählt S, welches „grüne“ Wort gelesen wird). Das erwürfelte Wort oder den Satz lesen. Den entsprechenden Muggelstein behalten oder ggf. zu einem anderen Wort legen (Abb. 4 und 5).
- „Lassowerten“ mit **Gummiringen** und das entsprechende Wort lesen (Abb. 6).
- Mit einem **farbigen Stift** einen Weg auf dem Arbeitsblatt einzeichnen und mit einem schwarzen Stift Spielfelder markieren. Im Anschluss würfeln und mit der eigenen Spielfigur entsprechend viele Felder gehen. Wenn man zu einem Wort kommt, wird das Wort gelesen sowie ein Satz dazu gebildet und das Wort in Silben gesprochen etc. Wer richtig gelesen hat, darf sich einen Muggelstein nehmen (Abb. 7).



Abb. 3: Lesen mit Flohplättchen

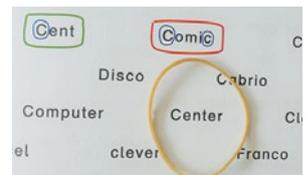


Abb. 6: Wörter lesen mit Gummiringen



Abb. 4: Lesen mit Muggelsteinen

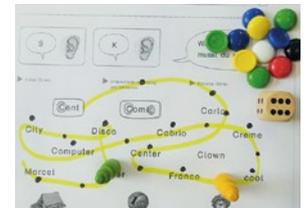


Abb. 7: Wortschatzarbeit mit farbigem Stift



Abb. 5: Sätze lesen mit Muggelsteinen

Verwendete Arbeitshefte

Piri Arbeitsheft: Klett Verlag
Karibu Arbeitsheft: Westermann Verlag

Korrespondenzadresse

sabine.john@web.de



„Wettlauf der Tiere“

Uta Kröger

Sprachliche Förderziele: Kasusmarkierung (Akkusativ oder/und Dativ mit maskulinen Nomen), Kontrastierung, Relativsätze

Altersstufe: ab 8 Jahren

In diesem Spiel wetteifern die Schüler mit „ihrem“ Tier. Dennoch bleibt es ein Gemeinschaftsspiel, da der Spieler auch gegnerische Figuren bewegen muss und es bis zum Schluss spannend bleibt, welches Tier gewinnen wird.

Thema/Lehrplanbereich/Einsatzbereich Therapie: Morphologisch-syntaktische Ebene – Kasusmarkierung mit maskulinen Nomen

Spieleranzahl: 2–6 / **Spieldauer:** 15 Min.

Sozialform	Spielform	Medienart	Unterrichts-/Therapieform
<input type="checkbox"/> einzeln	<input type="checkbox"/> Freies Spiel	<input checked="" type="checkbox"/> analog	<input checked="" type="checkbox"/> Therapie
<input checked="" type="checkbox"/> mit Partner	<input type="checkbox"/> Explorationsspiel	<input type="checkbox"/> digital	<input checked="" type="checkbox"/> Förderung
<input checked="" type="checkbox"/> in der Gruppe	<input type="checkbox"/> Konstruktionsspiel		<input checked="" type="checkbox"/> Unterricht
<input type="checkbox"/> im Gespräch	<input type="checkbox"/> Interaktionsspiel		<input checked="" type="checkbox"/> Präsenz
	<input type="checkbox"/> Rollenspiel		<input type="checkbox"/> Distanz/online
	<input checked="" type="checkbox"/> Regelspiel		
	<input type="checkbox"/> _____		

Kurzbeschreibung des Spiels

Ziel des Spieles:
Das Tier, das zuerst auf der rechten Seite ankommt, hat gewonnen.

Spielverlauf:
Die Satzmuster für jedes Tier werden gesprochen (Material 2). Die Kinder erhalten mindestens einen Satzstreifen mit „ihrem“ Tier. Je ein Spielstein wird auf das Tierbild (Material 1) gelegt. Reihum wird mit dem Farbwürfel gewürfelt. Das Tier mit der entsprechenden Farbe darf einen Schritt weiter gehen. Der Schritt wird mit dem jeweiligen Satz auf dem Satzstreifen begleitet.

Materialien/Medien – Beschreibung

- Spielplan/Satzstreifen mit folgenden Satzmustern:
 - Der Käfer krabbelt auf den Teller.
 - Der Frosch hüpfte in den See.
 - Der Tiger springt auf den Felsen (Stein).
 - Der Hund rennt in den Wald.
 - Der Affe klettert auf den Ast.
 - Der Esel geht in den Stall.
- Zusätzlich werden 6 Spielsteine und ein Farbwürfel benötigt.

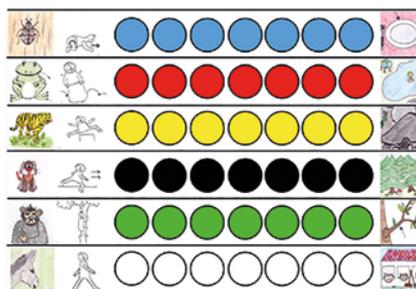


Abb. 1: Spielplan

Variationen/Ideen

Weitere Variationen/Ideen können der Spielanleitung (Material 3) entnommen werden.

Korrespondenzadresse
u.kroeger@dgs-westfalen-lippe.de

Materialien

	Material 1	Spielplan (erstellt mit Bildern aus dem Programm „zabulo“, © paedalogis, http://www.paedalogis.com)
	Material 2	Satzstreifen (erstellt mit Bildern aus dem Programm „zabulo“, © paedalogis, http://www.paedalogis.com)
	Material 3	Spielanleitung

Praxisthema



Raupe Rauli – die Einzahl-Mehrzahl-Raupe

Kathrin Mahlau, Sylvia Herse

Sprachliche Förderziele: Einzahl/Mehrzahl bilden
Altersstufe: 6–10 Jahre, Jahrgangsstufen 1–4

Thema/Lehrplanbereich/Einsatzbereich Therapie: Grammatik, Einzahl-Mehrzahlbildung

Spieleranzahl: 2–4 / **Spieldauer:** 5–10 Min.

Sozialform

- einzeln
- mit Partner
- in der Gruppe
- im Gespräch

Spielform

- Freies Spiel
- Explorationsspiel
- Konstruktionsspiel
- Interaktionsspiel
- Rollenspiel
- Regelspiel

Medienart

- analog
- digital

Unterrichts-/Therapieform

- Therapie
- Förderung
- Unterricht
- Präsenz
- Distanz/online

Kurzbeschreibung des Spiels

Ziel des Spieles:

Wer als erstes das Ziel erreicht, gewinnt!

Spielverlauf:

Die Raupenspielvorlage für die Einzahl- und Mehrzahl-Raupe wird aus den Raupenspielen ausgewählt oder eine Einzahl-Mehrzahl-Raupe wird mit der Blanks-Vorlage, mit für die Gruppe motivierenden Bildern, selbst erstellt. Einzahl- und Mehrzahlbilder werden in die Raupenkörperteile gebracht. Zwei zusammengehörige Bilder sollten nicht zu weit voneinander entfernt angeordnet werden. Die Spielfiguren werden auf das Startfeld gestellt. Das jüngste (älteste, kleinste, größte) Kind beginnt zu würfeln, setzt seine Spielfigur auf das entsprechende Feld, muss nun die Einzahl- bzw. die Mehrzahlform bilden und dabei deutlich sprechen. Entsprechend der Lage des dazugehörigen Partnerbildes, darf es entweder vor- oder zurücksetzen, wenn es die Wortform richtig gebildet hat. Nun ist das nächste Kind an der Reihe. Das Spiel dauert zwischen 5 und 10 Minuten. Aufgrund der „Wettbewerbssituation“ wird es sehr gern gespielt. Da es sich um eine Sprachfördersituation handelt, sollte eine Lehrkraft für Sprachheilpädagogik oder ein Sprachtherapeut die Korrektheit der vom Kind gebildeten Einzahl bzw. Mehrzahl kontrollieren und ggf. korrigieren.

Materialien/Medien – Beschreibung

- Einzahl-Mehrzahl-Raupe
- Vorlage für Blanks-Raupe
- Würfel, Spielfiguren



Abb. 1: Raupe Rauli-Vorlage für Einzahl-/Mehrzahl-Formen



Abb. 2: Kind benennt Bilder

Variationen/Ideen

Es gibt eine Raupe-Rauli-Blanks-Vorlage, die sich sehr gut für unterschiedliche Unterrichts- und Förderthemen eignet. Damit lassen sich weitere Sprachspiele (Reimwörter, Wortschatzübungen), aber auch Unterrichtsthemen (Geografie: Land – Hauptstadt; Physik: physikalische Größe – Einheit; Mathematik: Aufgabe – Ergebnis) differenziert aufbereiten.
 (Medien käuflich erwerbbar unter https://www.reinhardt-verlag.de/53332_mahlau_sprechen_spielen_spass/)

Literatur

Mahlau, K. & Herse, S. (2017). *Sprechen, Spielen, Spaß – sprachauffällige Kinder in der Grundschule fördern*. München: Ernst-Reinhardt-Verlag.
 Mahlau, K. & Herse, S. (2017). *Sprechen, Spielen, Spaß – 20 Spielpläne für die Förderung sprachauffälliger Kinder*. München: Ernst-Reinhardt-Verlag.

Korrespondenzadresse

kathrin.mahlau@uni-greifswald.de



Wort-Schätze

Marie Meier

Sprachliche Förderziele: Wortschatzförderung durch Elaboration
Altersstufe: flexibel nach Wahl des Wortmaterials

Thema/Lehrplanbereich/Einsatzbereich Therapie: Semantische und phonologische Elaboration von Wörtern eines Themenbereiches

Spieleranzahl: 2-4 / **Spieldauer:** variabel

Sozialform	Spielform	Medienart	Unterrichts-/Therapieform
<input type="checkbox"/> einzeln	<input type="checkbox"/> Freies Spiel	<input checked="" type="checkbox"/> analog	<input checked="" type="checkbox"/> Therapie
<input checked="" type="checkbox"/> mit Partner	<input type="checkbox"/> Explorationsspiel	<input type="checkbox"/> digital	<input checked="" type="checkbox"/> Förderung
<input checked="" type="checkbox"/> in der Gruppe	<input type="checkbox"/> Konstruktionsspiel		<input checked="" type="checkbox"/> Unterricht
<input type="checkbox"/> im Gespräch	<input type="checkbox"/> Interaktionsspiel		<input checked="" type="checkbox"/> Präsenz
	<input type="checkbox"/> Rollenspiel		<input type="checkbox"/> Distanz/online
	<input checked="" type="checkbox"/> Regelspiel		
	<input type="checkbox"/> _____		

Kurzbeschreibung des Spiels

Ziel des Spieles:
 Elaboration des gewählten Wortmaterials – und wer die meisten Wortschatz-Karten gesammelt hat, gewinnt.

Spielverlauf:
 Durch Würfeln bewegen sich die Kinder mit Spielfiguren auf dem Spielfeld. Beim Landen auf einem orangefarbenen Feld zieht man eine Bildkarte vom Stapel und dreht am „Glücksrad“. Man beantwortet die Frage und nennt anschließend das Wort:

- Was hörst du vorne?
- Was hörst du hinten?
- Wie oft kannst du klatschen?
- Wie sieht das aus?
- Wo gibt es das? Wer hat das?
- Was macht man damit? Wie klingt das?

Bei richtigen Antworten (Frage und Wortbenennung) darf die Karte behalten werden (Wort-Schatz). Wer die meisten Karten hat, gewinnt. Sonderfelder wie „Aussetzen“ oder „Schatz klauen“ sorgen für mehr Spannung und eine häufigere Wiederholung der Wortschätze.

- **Aussetzen:** Das Kind darf im nächsten Durchgang nicht würfeln und muss auf dem Feld stehen bleiben.
- **Schatz klauen:** Das Kind darf eine verdeckte Karte von seinem linken Nachbarn ziehen, am Glücksrad drehen und die entsprechende Frage beantworten. Antwortet das Kind nicht richtig, gibt es die Karte zurück.

Die Spielkarten können flexibel gewählt und in größeren oder kleineren Anzahlen vorbereitet werden, sodass unterschiedliche Wiederholungszahlen und verschiedene Anzahlen an Wörtern ausgewählt werden können. Damit sind auch die Schwierigkeit und die Spieldauer beeinflussbar.

Materialien/Medien – Beschreibung

Das **Spielfeld** wird ausgedruckt und laminiert.
 In der Mitte des Glücksrads und in das Ende des **Pfeils** wird ein Loch gestanzt, sodass eine Musterklammer eingesetzt werden kann.
 Die gewünschten **Spielkarten** werden ausgedruckt (und evtl. laminiert).



Abb. 1: Spielplan Wort-Schätze

Variationen/Ideen

Für weniger Vorbereitungszeit kann das Glücksrad auch mit einem Stift und einer Büroklammer genutzt werden. Zu Beginn kann mit wenigen Wörtern gearbeitet werden, die mehrfach im Spiel vorkommen, sodass verschiedene Elaborationsschritte vorgenommen werden müssen. Je nach Wortschatz müssen die Fragen auf dem Glücksrad vielleicht angepasst werden.

Korrespondenzadresse

marie.meier@i-brueder-grimm-schule-gescher.de

Materialien

	Material 1	Spielvorlage zum Laminiere und Anleitungen
	Material 2	Beispielhafte Spielkarten zum Wortschatz „Schulsachen“
	Material 3	Beispielhafte Spielkarten zum Wortschatz „Kleidung“

Praxisthema



Kategorie oder Artikel?

Inka Rankewitz

Sprachliche Förderziele: Erweiterung des Wortschatzes innerhalb alltagsnaher sowie an Unterrichtsinhalten orientierten semantischen Feldern (Tiere, Möbel, Lebensmittel), Verknüpfungen im mentalen Lexikon durch semantische Kategorisierung, Generabestimmung
Altersstufe: 7–11 Jahre, Jahrgangsstufen 2–4

Thema/Lehrplanbereich/Einsatzbereich Therapie: Erweiterung des Wortschatzes durch semantische Kategorisierung (Tiere, Möbel, Lebensmittel) und Generabestimmung

Spieleranzahl: 2–4 / **Spieldauer:** 5–10 Min.

Sozialform

- einzeln
- mit Partner
- in der Gruppe
- im Gespräch

Spielform

- Freies Spiel
- Explorationsspiel
- Konstruktionsspiel
- Interaktionsspiel
- Rollenspiel
- Regelspiel
- _____

Medienart

- analog
- digital

Unterrichts-/Therapieform

- Therapie
- Förderung
- Unterricht
- Präsenz
- Distanz/online

Kurzbeschreibung des Spiels

Ziel des Spiels:

Wer zuerst alle Karten abgelegt hat, gewinnt das Spiel!

Spielverlauf:

Das Spiel bezieht sich auf ein bekanntes Kinderspiel und wird nach den Spielregeln von UNO © 2022/UNO by Mattel (siehe Literatur) gespielt. Die Karten werden gemischt und jeder Spieler erhält sieben Karten. Die verbleibenden Karten werden verdeckt in die Mitte gelegt und bilden den Kartenstapel. Von diesem wird die oberste Karte aufgedeckt und danebengelegt. Dieser Stapel bildet den Ablegestapel. Ein Spieler darf beginnen.

Spielzüge können auf zwei Wegen ausgeführt werden:

1. Einerseits kann eine Karte abgelegt werden, wenn das Nomen einer Handkarte derselben Kategorie (Tiere, Möbel, Lebensmittel) wie das Nomen auf der obersten Karte des Kartenstapels (z. B. „die **Biene**“ und „der **Hund**“ = Kategorie Tiere) entstammt.
2. Andererseits kann das Nomen einer Handkarte abgelegt werden, wenn das Genus des Nomens der Handkarte mit dem des Nomens auf dem Kartenstapel übereinstimmt („**die** Biene“ und „**die** Tomate“).

Diese Version des Spielzugs kann durch „Artikel-Blätter“ visuell unterstützt werden. Hierbei wurden die im Spiel verwendeten Nomen, in Form von Abbildungen, den jeweiligen Genera zugeordnet. Bei Unsicherheiten haben die Kinder die Möglichkeit nachzuschauen und können sich selbstständig an einem Hilfsmittel orientieren. Dadurch kann der Spielzug ohne Hilfe der Lehrperson durchgeführt werden. Um die Nutzung der „Artikel-Blätter“ positiv zu belegen, kann die Lehrperson sich während dem Spiel ebenfalls an den „Artikel-Blättern“ orientieren. Das Spiel beinhaltet zudem „Aussetzkarten“. Diese können jederzeit abgelegt werden.

Kann ein Spieler keine passende Karte auslegen, so muss eine Strafkarte vom verdeckten Stapel gezogen werden. Diese Karte kann sofort wieder ausgespielt werden, sofern sie passt. Ansonsten ist der nächste Spieler an der Reihe. Wer die vorletzte Karte ablegt, muss „**der, die oder das**“ rufen und signalisiert damit, dass er nur noch eine Karte auf der Hand hat. Wird dies vergessen und ein Mitspieler bekommt es rechtzeitig mit (bevor der Nächste eine Karte gezogen oder abgeworfen hat), so muss eine Strafkarte gezogen werden. Das Spiel gewinnt, wer als erstes die letzte Karte abgelegt hat.

Materialien/Medien – Beschreibung

- 32 Bildkarten (semantische Felder: Tiere, Möbel, Lebensmittel)
- 4 Aussetzkarten
- „Artikel-Blätter“ der, die, das



Abb. 1: Artikel-Blätter

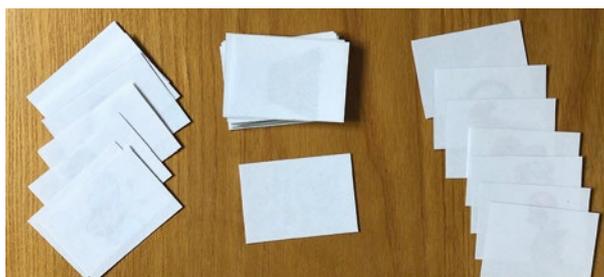


Abb. 2: Spielaufbau

Variationen/Ideen

Um die Komplexität des Spiels zu verringern und eine visuelle Unterstützung der Kategorisierungen zu ermöglichen, können diese mit farbigen Markierungen gekennzeichnet werden. Des Weiteren kann das Spiel zunächst mit „offenen Karten“ gespielt werden, sodass die Lehrperson Einblick in die vorhandenen Karten hat und ggf. helfen kann. Zudem kann bei der Hilfestellung durch die „Artikel-Blätter“ auf die im Klassenband integrierten farblichen Markierungen der Artikel zurückgegriffen werden (z. B. der = blau, die = rot, das = grün). Außerdem kann das Schriftbild der ausgewählten Nomen ergänzt werden. Falls Bedarf besteht, könnten noch weitere „Aktionskarten“ nach den UNO-Regeln (siehe Literatur) hinzugefügt werden z. B. +2 = nehme 2 Karten, Richtungswechsel ...

Literatur

Larisch, S. UNO. *Das Kartenspiel* (2022).
 Abgerufen von <https://www.uno-kartenspiel.de/impressum/> [02.09.2022]

Korrespondenzadresse

inka.rankewitz@sprachheilschule-es.de

Materialien

	Material 1	Blanko-Spielkarten
	Material 2	Aussetzkarten
	Material 3	Wortmaterial ausgewählter Nomen



„Lautspiel zu S und Z – Zwergenreise um den See“ © Schubi Verlag

Uta Lürßen

Sprachliche Förderziele: Übung und Automatisierung der Laute /s/ und /z/
Altersstufe: 4–8 Jahre

Thema/Lehrplanbereich/Einsatzbereich Therapie: Einsatzbereich im sprachtherapeutischen Setting für den Bereich Artikulation/Phonetik

Spieleranzahl: 2–6 / **Spieldauer:** 15–20 Min.

Sozialform	Spielform	Medienart	Unterrichts-/Therapieform
<input type="checkbox"/> einzeln	<input type="checkbox"/> Freies Spiel	<input checked="" type="checkbox"/> analog	<input checked="" type="checkbox"/> Therapie
<input checked="" type="checkbox"/> mit Partner	<input type="checkbox"/> Explorationsspiel	<input type="checkbox"/> digital	<input type="checkbox"/> Förderung
<input checked="" type="checkbox"/> in der Gruppe	<input type="checkbox"/> Konstruktionsspiel		<input type="checkbox"/> Unterricht
<input type="checkbox"/> im Gespräch	<input checked="" type="checkbox"/> Interaktionsspiel		<input checked="" type="checkbox"/> Präsenz
	<input type="checkbox"/> Rollenspiel		<input type="checkbox"/> Distanz/online
	<input checked="" type="checkbox"/> Regelspiel		
	<input type="checkbox"/>		

Kurzbeschreibung des Spiels

Ziel des Spieles:
 Das therapeutische Ziel ist, die Frikativ-Laute /s/ und /z/ zu üben. Das Ziel des Spiels ist, mit einer Zwergen-Spielfigur die Insel im See zu erreichen. Dort warten ein gemütlicher Liegestuhl mit einem Sonnenschirm, eine Limonade und ein Eisbecher auf den Gewinner-Zwerg. Das Brettspiel stellt eine Landschaft dar, in deren Mittelpunkt ein See liegt. Die Spieler umrunden in der „Zwergenreise um den See“ mit einer Zwergen-Spielfigur diesen See. Das Spiel ist für Kinder geeignet, die die Laute /s/ und /z/ noch nicht korrekt bilden können, für Kinder, die die Laute isoliert und in Silben bereits korrekt bilden können und für Kinder, die die Ziellaute in der Übungssituation initial, medial und final schon korrekt bilden können, aber noch nicht automatisiert haben.

Spielverlauf:
 Der Spielverlauf für Kinder im Vorschulalter ist folgender: Zu Beginn des Spiels stehen alle Zwergen-Spielfiguren auf dem Startfeld. Der jüngste Spielteilnehmer beginnt zu würfeln. Spieler, die mit ihrem Zwerg während des Würfelspiels auf einem roten Ereignisfeld landen, bekommen eine Aufgabe, zum Beispiel beim Feld 6: „Der Seehund Susi spielt mit dem Ball. Wenn du dreimal laut ‚Seehund Susi‘ rufst, darfst du deinem Freund einen Fisch geben und 4 Felder vorrücken.“ Der Laut wird dabei 2x initial und 1x medial geübt. Wer auf einem blauen Wasserfeld landet, darf um die zuvor gewürfelte Zahl vorrücken und bei jedem Schritt den Ziellaute isoliert üben.
 Der Spielverlauf für Kinder, die schon lesen können, ist folgender: Zu Beginn des Spieles stehen alle Zwergen-Spielfiguren auf dem Startfeld. Spieler, die mit ihrem Zwerg auf einem blauen Wasserfeld landen, nehmen eine blaue Aktionskarte vom Stapel und lesen die Aufgabe vor, zum Beispiel: „Wiederhole den Spruch: ‚10 zottelige Ziegen ziehen 10 Zentner Zucker zum Zoo.‘ Wenn du keinen Fehler machst, darfst du noch einmal würfeln.“ Die blauen Aktionskärtchen haben das Ziel, dass die Ziellaute im Wort- und Satzzusammenhang geübt werden. Zudem kann das Wort „Zwerg“ im gesamten Spielverlauf wiederholt verwendet und hochfrequent geübt werden: „Mein Zwerg darf x Felder vorrücken.“

Materialien/Medien – Beschreibung

Regelspiel „Zwergenreise um den See“, Schubi Lernmedien AG (leider im Handel vergriffen)

Das Brettspiel umfasst 6 Spielfiguren, die kleine Zwerge darstellen sollen, einen Würfel, 18 blaue Aktionskarten für Kinder, die schon lesen können und eine Spielanleitung, in der die Aktionen der roten Ereignisfelder für Vorschulkinder formuliert sind.



Abb. 1: Ansicht des Spielkartons



Abb. 2: Ansicht des Spielbrettes

Variationen/Ideen

Das Spielbrett eignet sich, neben der Nutzung laut Spielanleitung, für Variationen. Im Folgenden sind vier Ideen beschrieben.

Idee 1: Vor dem Beginn des Spiels kann die gesamte Landschaft auf dem Spielbrett betrachtet werden und das Kind im Gespräch für die Ziellaute sensibilisiert werden, zum Beispiel:

„Dort sind Zahlen auf den Feldern zu sehen – was mögen sie bedeuten?“

„Ich sehe eine Maus, die über die Wiese läuft. Was entdeckst Du?“

„Schau mal, es ist sehr schönes Wetter auf dem Bild. Die Sonne scheint, ein Zwerg liegt auf der Wiese und ein anderer Zwerg spielt im Sand.“

Idee 2: Bei jedem Spielzug zählen die Spieler entsprechend der gewürfelten Zahl laut mit. Eine Variante davon wäre, statt des Zählens das /s/ oder /z/ isoliert zu sprechen, zum Beispiel: Man könnte statt eins, zwei, drei /s/, /s/, /s/ zählen. Die Übungsfrequenz des Ziellautes kann dadurch deutlich erhöht werden.

Idee 3: Das Spielbrett kann als Such- und Finde-Spiel genutzt werden. Die Spielpartner geben sich eine Suchaufgabe, zum Beispiel: „Suche den Wasserball.“

Idee 4: Das Spielbrett kann für das bekannte Such-Spiel „Ich sehe was, was du nicht siehst“ genutzt werden. Hier werden die Ziellaute hochfrequent auf Satzebene trainiert. Diese Variante eignet sich in einer Therapiephase, in der es um die Automatisierung der Ziellaute geht, zum Beispiel: „Ich sehe was, was du nicht siehst und das ist rot“. Die Spielpartner raten und verwenden die Ziellaute auf Fragesatzebene: „Ist es das rote Sandförmchen?“ Die Auflösung der Spielfrage würde ebenfalls die Ziellaute auf Satzebene umfassen: „Es ist die rote Zipfelmütze des Zwerges.“

Literatur bzw. thematisch relevante Literatur

Fox-Boyer, Anette (2014). *PLAKSS II, Psycholinguistische Analyse kindlicher Aussprachestörungen-II*. Frankfurt am Main: Pearsons Assessment.

Fox-Boyer, Anette (2019). *P.O.P.T. Psycholinguistisch-orientierte Phonologie-Therapie*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH.

Hermann-Röttgen, Marion (2004). *Zwergenreise um den See. Ein Lautspiel zu S und Z. Ein unterhaltsames Würfelspiel zum Üben der Laute S und Z*. Braunschweig: Georg Westermann Verlag GmbH, Redaktion SCHUBI.

Korrespondenzadresse

praxis@sprache-kommunikation.de

Praxissthema



Fachpublikationen | Arbeitsmaterialien | Fachzeitschriften

AVWS - Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen im Kindesalter

Ein Ratgeber für Betroffene, Eltern, Angehörige und Pädagog:innen

Eine auditive Verarbeitungs- und/oder Wahrnehmungsstörung (AVWS) liegt vor, wenn zentrale Prozesse des Hörens gestört sind. In diesem Ratgeber wird verständlich erläutert, was eine AVWS ist, wie sie entstehen kann, wie man sie erkennt und welche Therapiemöglichkeiten bestehen.

Nathalie Lupberger, 5., aktualisierte Auflage 2022, kartoniert: ISBN 978-3-8248-0311-8, 64 Seiten, EUR 12,50 [D]
E-Book: ISBN 978-3-8248-0680-5, PDF, EUR 8,50 [D]



Tel.: +49 6126 9320-13 | Fax: +49 6126 9320-50
bestellung@schulz-kirchner.de | www.skvshop.de

Lieferung versandkostenfrei innerhalb Deutschlands



Schulz-Kirchner Verlag



„Zwillingspaare“ gegen den bösen Drachen

Marc Schmidt

Sprachliche Förderziele: Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK) und Verbzweitstellung (V2)
Altersstufe: 4–8 Jahre

Thema/Lehrplanbereich/Einsatzbereich Therapie: Kontrastierung von einfachen Hauptsätzen (SVO) und XVS-Sätzen, wobei ein W-Fragewort oder ein Adverb an erster Position stehen kann.

Spieleranzahl: 2–10 / **Spieldauer:** 20 Min.

Sozialform	Spielform	Medienart	Unterrichts-/Therapieform
<input type="checkbox"/> einzeln	<input type="checkbox"/> Freies Spiel	<input checked="" type="checkbox"/> analog	<input checked="" type="checkbox"/> Therapie
<input checked="" type="checkbox"/> mit Partner	<input type="checkbox"/> Explorationsspiel	<input type="checkbox"/> digital	<input checked="" type="checkbox"/> Förderung
<input checked="" type="checkbox"/> in der Gruppe	<input type="checkbox"/> Konstruktionsspiel		<input checked="" type="checkbox"/> Unterricht
<input type="checkbox"/> im Gespräch	<input checked="" type="checkbox"/> Interaktionsspiel		<input type="checkbox"/> Präsenz
	<input type="checkbox"/> Rollenspiel		<input type="checkbox"/> Distanz/online
	<input checked="" type="checkbox"/> Regelspiel		
	<input type="checkbox"/> _____		

Kurzbeschreibung des Spiels

Ziel des Spieles:

In dieser ‚Zwillingspaare‘-Version versuchen zwei oder mehrere Spielpartner gemeinsam gegen den „bösen“ Drachen zu gewinnen. Dreht ein Spielpartner zwei Bilder um, die zusammengehören, so wird das Paar beiseitegelegt. Werden zwei Bilder ausgewählt, die nicht zusammenpassen, darf der Drache ein Feld nach vorne rücken. Um zu gewinnen, müssen die Spielpartner alle Paare aufgedeckt haben, ehe der Drache am Ende seines Weges den dort errichteten Turm umgestoßen hat.

Spielverlauf:

Auf dem Teppich bzw. auf dem Tisch wird anhand von Bierdeckeln ein längerer Weg gelegt, welcher zu einem von den Spielpartnern mit Kisten oder Baukasten gebauten Turm führt. Am Anfang des Weges steht der Drache (Abb. 1).

Auf den Bildern der ‚Zwillingspaare‘ sind Handlungen mit jeweils demselben Subjekt abgebildet, beispielsweise (Wieslander & Nordqvist, 2018):

- Mama Muh braucht ein Pflaster.
- Mama Muh liegt in der Wiese.
- Mama Muh springt über den Zaun.
- Mama Muh fällt auf den Stein.
- Mama Muh liegt im Stall.
- (...)

Die Geschichte wird im Voraus erzählt und am besten als Rollenspiel umgesetzt (siehe Schmidt 2018, 2021 & 2022).

Ein erster Spielpartner nimmt Mama Muh (eine beliebige Kuh als Plüschtier) und deckt eine Karte auf, ohne den anderen Spielpartnern das Bild zu zeigen. Der Sprachtherapeut stellt folgende W-Frage: „Was machst du?“ Die Frage wird visuell an der Magnettafel dargestellt (Abb. 2).

Der Spielpartner gibt die entsprechende Antwort, beispielsweise: „Ich springe über den Zaun.“

Der Spielpartner nimmt eine zweite Karte: „Was machst du jetzt?“ „Ich falle auf den Stein.“

Stehen bereits adverbiale Bestimmungen im Fokus der Therapie, gibt der Sprachtherapeut das Adverb vor: „Jetzt ...“. Spielpartner: „... falle ich auf den Stein.“

Auch diese Zielstrukturen werden visuell an der Magnettafel fixiert, sodass immer wieder reflexive Phasen (siehe Schmidt 2018, 2021 & 2022) eingebaut werden können.

Durch die allgemeine Fragestellung „Was machst du?“, werden ganze Sätze evoziert und zudem XVS- und SVX-Strukturen kontrastiert:

SVX: „Ich falle auf den Stein.“

XVS: „Was machst du? Jetzt falle ich auf den Stein.“

Demzufolge wird die Feinabstimmung der Therapie, demnach die Anpassung der Therapieziele an die Lernfortschritte der Kinder, über die

ausgewählten Bilder vorgenommen. Bezogen auf den Therapieschwerpunkt SVK und V2 werden am Anfang beispielsweise Bilder ausgewählt, die jeweils Mama Muh am Boden liegend zeigen, die sich auf jedem Bild an einer anderen Stelle weh getan hat (jeweils mit rotem Punkt angezeigt, Abb. 3):

„Was hast du?“

„Ich habe den Kopf/den Arm/den Bauch/ ... weh.“

Der zwingende Kontext des Formates führt dazu, dass sich die Spielpartner besonders viel Mühe geben, um das Bild verständlich zu beschreiben: Das ausgewählte Bild darf den anderen Spielpartnern nicht gezeigt werden, allerdings wollen diese gemeinsam gegen den „bösen“ Drachen gewinnen.

Materialien/Medien – Beschreibung

- **Bilderbuch:** Die Geschichte wird den Kindern als Ausgangsbasis des Spiels erzählt.
- ‚Zwillingspaare‘-Karten: Diese werden von den Kindern selbst gemalt oder die jeweiligen Ausschnitte aus dem Bilderbuch, in diesem Fall die unterschiedlichen Handlungen, werden kopiert und auf Blanko-Kärtchen geklebt.
- **Bierdeckel:** Je nach Alter der Spielpartner und Anzahl der ‚Zwillingspaare‘-Kärtchen, wird die Länge des Weges zum Turm bestimmt.
- **Beliebige Kisten oder Baukasten:** Die Spielpartner bauen am Anfang des Spiels einen Turm.
- Ein **Plüschtier** (beispielsweise Mama Muh, demnach eine Kuh), das als Subjekt auf den Bildern abgebildet ist usw.
- **Drache** (oder sonstige Figur) als Plüschtier.



Abb. 1: Spielplan – aufgebauter Weg



Abb. 2: Magnettafel



Abb. 3: Mama-Muh-Bilder

Variationen/Ideen

Auch andere Therapieschwerpunkte können im Fokus des Spiels stehen. Die Bilder werden entsprechend ausgewählt. Bezogen auf das Therapieziel Dativmarkierung nach Präpositionalergänzungen werden Bilder benötigt, auf denen Mama Muh an unterschiedlichen Orten abgebildet ist: „Wo ist Mama Muh?“ „In der Wiese.“ „In dem Stall.“ „Auf dem Stein.“ „Vor dem Zaun.“ (...)

Literatur

Schmidt, M. (2018). *Kinder in der Kita mehrsprachig fördern: Schritt für Schritt in die Praxis*. München: Ernst-Reinhard-Verlag.
 Schmidt, M. (2021). *Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern* (2. Aufl.). München: Ernst-Reinhard-Verlag.

Schmidt, M. (2022). *Kontextoptimierung für Kinder von 3–6 Jahren: 85 Praxiseinheiten für die Förderung grammatischer Fähigkeiten* (3. Aufl.). München: Ernst-Reinhard-Verlag.
 Wieslander, J. & Nordquist, S. (2018). *Mama Muh braucht ein Pflaster*. Oetinger: Darmstadt.

Korrespondenzadresse

jean.schmidt@cc-cl.lu



Verkehrspolizist

Tanja Seßler

Sprachliche Förderziele: Gebrauch und Verständnis von Präpositionen, Produktion von Präpositionalkonstruktionen im Akkusativ- und Dativkontext, Wortschatzförderung

Altersstufe: Schulvorbereitende Einrichtung/Vorschule, Primärstufe

Thema/Lehrplanbereich/Einsatzbereich Therapie: Spiel zur Sensibilisierung von Präpositionalkonstruktionen in Akkusativ-/Dativkontexten, Schaffung von Redeanlässen, Partizipation aller Kinder auf verschiedenen Sprachniveaus, Förderung/Festigung verschiedener semantischer Felder

Spieleranzahl: Kleingruppe/Gruppe ab ca. 5 Spieler / **Spieldauer:** ab 20 Min.

Sozialform

- einzeln
- mit Partner
- in der Gruppe
- im Gespräch

Spielform

- Freies Spiel
- Explorationsspiel
- Konstruktionsspiel
- Interaktionsspiel
- Rollenspiel
- Regelspiel
-

Medienart

- analog
- digital

Unterrichts-/Therapieform

- Therapie
- Förderung
- Unterricht
- Präsenz
- Distanz/online

Kurzbeschreibung des Spiels

Ziel des Spieles:

Der Verkehrspolizist navigiert Verkehrsteilnehmer in einer von dem Architekten konstruierten Welt aus Verkehrsschildern, Bauten, Pflanzen und Gegenständen.

Spielverlauf:

Das Spiel setzt sich aus verschiedenen Phasen zusammen, die vom Lehrer oder einem Schüler per Klangschale eingeleitet und beendet werden können.

Phase A: Rollenverteilung → Zunächst bekommen alle Spieler eine Rolle zugewiesen. Dabei werden die Rollen per Wort- und/oder Bildkarten auf der Tafel präsentiert und die Namen der Schüler per Auslosung, lehrergelenkt oder nach Wunsch zugeordnet. Folgende Rollen sind hier obligatorisch: der Architekt, der Verkehrspolizist, ggf. auch der Hilfsarchitekt und der Hilfsverkehrspolizist – damit die Zahl der Sprechrollen erhöht werden kann, und verschiedene Verkehrsteilnehmer (z. B. das Auto, der Zug, das Fahrrad oder auch das Schulkind). Ferner ist auch eine Auswahl an Verkehrsschildern (z. B. die Ampel, das Stoppschild), Bauten (z. B. die Brücke, der Tunnel – hier können zwei Kinder gemeinsam eingesetzt werden), Pflanzen (z. B. der Baum) und Gegenständen (z. B. die Bank) vonnöten.

Phase B: Aufbau der Spielwelt → Im Anschluss bauen Architekt und ggf. Hilfsarchitekt die Welt auf. Dabei geben sie abwechselnd oder hintereinander verbale Anweisungen, wo und wie die einzelnen Rollen zu stehen haben. Beispielsätze könnten hier sein: „Das Tunnel steht auf dem Teppich.“, „Der Baum ist rechts hinter dem Tunnel.“, „Das Auto und der Zug warten hintereinander bei der Tür.“ usw.

Phase C: Navigation durch die Spielwelt → Nun geben Verkehrspolizist und Hilfspolizist ihre Anweisungen und die Klassenkameraden agieren entsprechend. Beispielsätze können hier sein: „Das Auto fährt nach links, um den Baum herum und bleibt vor der Bank stehen.“, „Der Zug fährt über die Brücke ... STOPP.“ (evtl. unterstützt durch Knackfrosch o. Ä.) usw. Dabei können hier auch vorbereitete Anweisungskarten mit zu verwendenden Präpositionen als Hilfe oder zusätzliche Aufgabe eingesetzt werden.

Phase D: Entrollung und Befragung → Am Ende entkleiden sich die Schüler, gehen zurück auf ihre Plätze und werden mit ihrem richtigen Namen angesprochen. Der Lehrer begleitet diesen Vorgang zum Beispiel mit den Worten: „Der XY ist wieder am Platz und bereit.“ Abschließend können die Schüler – noch in der Rolle oder danach – auch zu ihrer Rolle und ihren Begegnungen oder Fahrten berichten, beispielsweise erzählt der Baum hier, wie viele Verkehrsteilnehmer um ihn herumgefahren sind oder das Auto wiederholt seine Wege durch die Welt.

Materialien/Medien – Beschreibung

Alle Rollen bekommen Bild-, Wortkarten mit ihrer Rolle zum Umhängen oder Aufsetzen.

Ggf. erhalten die Verkehrsteilnehmer ihr Verkehrsmittel oder ihre Rolle als Stabfigur, um evtl. Anweisungen besser ausführen zu können:

- Verkehrspolizisten: Polizeimütze, Kelle und evtl. Knackfrosch
- Architekten: Baustellenhelm
- Fee: Zauberstab
- Kommissar: Lupe, Schirmmütze, Handschellen
- Ampel: Ampelbild mit verschiebbaren Farben zum Einstellen von grün, orange, gelb

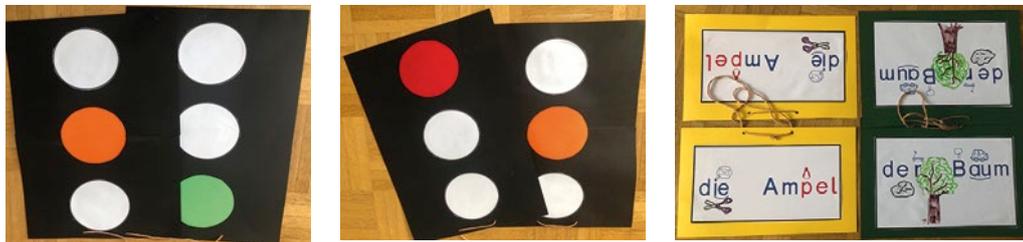


Abb. 1a, b: Beispiele Stabbild: „die Ampel“

Abb. 2: Beispiele Wort-, Bildkarten zum Umhängen: „die Ampel“, „der Baum“ – beides erstellt mit dem Programm „Anschriften & Co“, © paedalogis, <http://www.paedalogis.com>

Variationen/Ideen

Nach Wunsch und Zeit kann das Spiel auch durch weitere Phasen erweitert werden.

Phase C-1: Die Fee → Die Fee kann Rollen vertauschen und/oder die gebaute Welt des Architekten verändern bzw. umbauen.

Phase C-2: Der Kommissar → Der Kommissar muss ermitteln und befragt deshalb die Verkehrsteilnehmer und die Welt, was sie beobachtet und wen sie gesehen haben – entsprechend der Befragung in Phase D.

Phase C-3: Quatschzeit → In der Quatschzeit unterhalten sich jeweils zwei Kinder in ihrer Rolle miteinander. Dabei kann das Thema frei oder vorgegeben sein. Diese Phase kann von dem Lehrer oder einem Schüler angeleitet werden – die entsprechende Rolle ist der Quatschkönig.

Natürlich können Kinder, die auf ihre Rolle bzw. deren Einsatz lange warten müssen oder diesen schon beendet haben, auch als Gegenstand o. Ä. in der Welt und somit dem Spiel weiterhin partizipieren. Ferner können auch Satzkonstruktionen vorgegeben werden und der Wortschatz und somit die Rollen nach Belieben ausgewählt werden. Mit den entsprechenden Bildern können hier beispielsweise auch die verschiedenen Laub- und Nadelbäume gefestigt werden, diverse Berufe nehmen als Verkehrsteilnehmer teil oder die Bewegungsart muss differieren. Dem Lehrer steht es dabei frei, diverse Modellierungstechniken (vgl. Dannenbauer, 1999) anzuwenden.

Literatur

Dannenbauer, F. M. (1999). Grammatik. In S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (4. Aufl., S. 105-161), München, Basel: Ernst-Reinhard-Verlag.

Korrespondenzadresse

tanja.sessler@gmx.de



Sprechanlässe schaffen mit Textura

Jörg Tully

Sprachliche Förderziele: Kommunikation, Zusammenhänge verbalisieren, Fachbegriffe memorieren, semantische Netze
Altersstufe: Jahrgangsstufe ab ca. Klasse 4

Thema/Lehrplanbereich/Einsatzbereich Therapie: Sachunterricht, Geschichte, Sozialkunde, ...

Spieleranzahl: mindestens 2 / **Spieldauer:** ca. 30 Min.

Sozialform	Spielform	Medienart	Unterrichts-/Therapieform
<input type="checkbox"/> einzeln	<input type="checkbox"/> Freies Spiel	<input checked="" type="checkbox"/> analog	<input checked="" type="checkbox"/> Therapie
<input checked="" type="checkbox"/> mit Partner	<input type="checkbox"/> Explorationsspiel	<input checked="" type="checkbox"/> digital	<input checked="" type="checkbox"/> Förderung
<input checked="" type="checkbox"/> in der Gruppe	<input type="checkbox"/> Konstruktionsspiel		<input checked="" type="checkbox"/> Unterricht
<input type="checkbox"/> im Gespräch	<input type="checkbox"/> Interaktionsspiel		<input checked="" type="checkbox"/> Präsenz
	<input type="checkbox"/> Rollenspiel		<input type="checkbox"/> Distanz/online
	<input type="checkbox"/> Regelspiel		
	<input checked="" type="checkbox"/> Legespiel		

Kurzbeschreibung des Spiels

Ziel des Spieles:

Ablegen und sinnvolles Verknüpfen möglichst vieler Inhaltskarten

Spielverlauf:

Die Spieler legen reihum **Inhaltskarten** mit tragenden Begriffen aus dem Unterricht ab. Um eine neue Inhaltskarte abzulegen, muss der Spieler zuerst mindestens eine **Verknüpfungskarte** anlegen. Diese Verbindungskarten sind durch Symbole gekennzeichnet.

Das Ablegen der Karten wird verbal begleitet:

- „X passt zu Y, da ...“
- „Ich lege X zu Y, denn ...“
- „X diente Y dazu, die Stadt zu verteidigen.“

Die Mitspieler fragen nach oder ergänzen das Gesagte.

Materialien/Medien – Beschreibung

Die Inhaltskarten zum Einsatz von Textura im Unterricht oder der Förderung müssen selbst erstellt werden. Inhaltskarten  haben auf der Vorderseite ein Bild mit dem zugehörigen Begriff (Differenzierungsmöglichkeit: Bild mit oder ohne Text), auf der Rückseite ist eine Erläuterung abgedruckt. Auch hier kann über Stichwörter/Stichpunkte oder ganze Sätze die sprachliche Komplexität gesteuert werden.

Die Verknüpfungskarten  zeigen in Form eines Icons ein Konzept/eine Handlung wie beispielsweise „erfinden“, „Eroberung“, „Religion“. Auch hier können die bildlichen Darstellungen bei Bedarf mit Begriffen versehen werden. Eine farbige Kodierung verschiedener Kategorien wäre denkbar – kann aber schnell unübersichtlich werden, zumal der Charme von Textura gerade in der Flexibilität liegt.

Beispiel: Das römische Reich

- Inhaltskarten: Limes, Provinz, Straßenbau, römische Götter, Gladiatoren, Koloiseum, Germanen, Legionär etc.
- Verknüpfungskarten: Je nach Thema können z. B. unter www.game-icons.net Grafiken heruntergeladen werden. Diese können unter einer CC-BY-3.0-Lizenz genutzt werden.

Optional: digitaler Arbeitsbereich zur Kollaboration wie beispielsweise Moodle etc.



Abb. 1: Textura-Beispiel Schülerergebnisse 1



Abb. 2: Screenshot Verbindungskarten zum Beispiel „Das römische Reich“
 Cash icon by Lorc under CC BY 3.0,
 Conversation icon by Lorc under CC BY 3.0,
 Annexation icon by Cathelineau under CC BY 3.0; alle Icons von www.game-icons.net



Abb. 3a–c: Beispielbilder Inhaltskarten

Variationen/Ideen

- Vorderseiten der Inhaltskarten mit/ohne Bild bzw. mit/ohne Begriff
- Rückseiten der Inhaltskarten: Erläuterungen lassen sich in Menge und Komplexität anpassen
- Verknüpfungskarten: weglassen der Begriffe
- Verknüpfungskarten: Darstellungen der Icons um Verben/Nomen/Adjektive ergänzen
- Verknüpfungskarten farbig kodieren nach Kategorien: Politik, Wirtschaft/Handel, Verkehr, Gesellschaft, Krieg/Auseinandersetzung

Textura bietet eine bildunterstützte Sprachanregung zu komplexen Themen und Zusammenhängen. Im Spielablauf kann interaktiv und co-konstruktiv das Wissensnetz aufgebaut werden. Gerade bei weitläufigen Themen entstehen so bei mehrmaligem Spiel oder beim Vergleich verschiedener Kleingruppen und deren Ergebnisse unterschiedliche Wissensnetze. Dadurch wird aus dem Spiel heraus gleichzeitig die Mehrdimensionalität der Unterrichtsthemen dargestellt und kann leicht aufgegriffen und zum Thema gemacht werden.

Literatur

Hild, R. & Bernsen, D. Textura Spiel. Abgerufen von <http://www.textura-spiel.de/> [14.04.2022]

Korrespondenzadresse

j.tully@sfz-hohenroth.de

Materialien

	Material 1	Dateivorlage zur Selbsterstellung der Inhaltskarten
	Material 2	Verbindungskarten als Beispiel (pdf-Datei)

Optional: digitaler Arbeitsbereich zur Kollaboration wie bspw. Moodle etc.



Akkusativ- und Dativförderung mit dem Regelspiel „Diego Drachenzahn“ © HABA

Johanna Weichler

Sprachliche Förderziele: Kasusmarkierung im Akkusativ- und Dativkontext mit Genusvariation

Altersstufe: ab 5 Jahren

Thema/Lehrplanbereich/Einsatzbereich Therapie: Kontextoptimierte Förderung, Förderziel „Kasusmarkierung in Akkusativ- und Dativkontexten“

Spieleranzahl: 2–4 / **Spieldauer:** 15–20 Min.

Sozialform	Spielform	Medienart	Unterrichts-/Therapieform
<input type="checkbox"/> einzeln	<input type="checkbox"/> Freies Spiel	<input checked="" type="checkbox"/> analog	<input checked="" type="checkbox"/> Therapie
<input checked="" type="checkbox"/> mit Partner	<input type="checkbox"/> Explorationsspiel	<input type="checkbox"/> digital	<input checked="" type="checkbox"/> Förderung
<input checked="" type="checkbox"/> in der Gruppe	<input type="checkbox"/> Konstruktionsspiel		<input type="checkbox"/> Unterricht
<input type="checkbox"/> im Gespräch	<input type="checkbox"/> Interaktionsspiel		<input checked="" type="checkbox"/> Präsenz
	<input type="checkbox"/> Rollenspiel		<input type="checkbox"/> Distanz/online
	<input checked="" type="checkbox"/> Regelspiel		
	<input type="checkbox"/> _____		

Kurzbeschreibung des Spiels

Ziel des Spieles:

In der Rolle von Diego Drachenzahn geht es bei diesem Geschicklichkeitsspiel darum, beim Feuerspucker-Wettbewerb den eigenen Drachen im Stadion (innerhalb von 3 Runden) am weitesten nach vorne zu rücken. Hierzu muss einerseits beim Abschießen der Feuerkugeln gut gezielt werden, andererseits der richtige Tipp darüber abgegeben werden, welches Ziel die Mitspieler anvisiert haben könnten.

Spielverlauf:

Das Drachenstadion (= Schachtelunterteil mit Spielplan und Zählleiste) wird in die Tischmitte gestellt. Dieses enthält in Form von Fächern 6 mögliche Ziele für die Feuerkugeln, in denen die Kugeln landen können. Jeder Spieler sucht sich einen Drachen aus und erhält 6 Tippkarten in der entsprechenden Farbe. Die Plättchen mit den abgebildeten Zielen werden gemischt und verdeckt gestapelt. Die Drachen werden an der Startposition am Rand der Spielschachtel platziert.

Der älteste Spieler schlüpft als erstes in die Rolle von Diego Drachenzahn, stellt das Drachenstadion vor sich ab und legt die drei Feuerkugeln in die Startlöcher. Geheim zieht er ein Zielplättchen vom Stapel und visiert das vorgegebene Motiv des Drachenstadions an. Durch Anstupsen der Kugeln versucht er nun, das richtige Ziel zu treffen. Wenn alle Kugeln die Ziele erreicht haben, geben die Mitspieler ihren Tipp darüber ab, welches Fach der Drache eigentlich treffen wollte. Dazu legen sie das entsprechende Motiv aus ihren Tippkarten verdeckt vor sich ab.

Anschließend decken alle Spieler ihre Karten gleichzeitig auf. Durch den Vergleich mit dem Plättchen von Diego Drachenzahn werden die Punkte vergeben: Diego Drachenzahn darf seinen Drachen für jedes richtig getroffene Ziel ein Feld am Rand vorrücken. Die Mitspieler dürfen für den korrekten Tipp ihren Drachen ebenfalls ein Feld nach vorne bewegen. Nun werden die Rollen getauscht. Nach drei Runden gewinnt der Spieler, dessen Drachen am weitesten nach vorne gerückt ist (vgl. Ludwig, 2009).

Materialien/Medien – Beschreibung

Regelspiel „Diego Drachenzahn“, HABA
https://www.haba-play.com/de_DE/diego-drachenzahn--004319

Wortmaterial als sechs Bildkärtchen:

- „der Helm“
- „der (Edel-)stein“
- „der Krug/der Becher“
- „der Taler“
- „die Krone“
- „das Schwert“

Das Wortmaterial wird vor Spielbeginn zur Vermeidung von Verwirren (Berg, 2008) mit den Kindern gefestigt.

Aufgrund der Häufigkeit maskuliner Nomen eignet sich das Material besonders gut zur Sicherung der morphologischen Markierung am Artikel von Maskulina.

Außerdem können zur Produktion der Zielstruktur Strukturhilfen  unterstützend eingesetzt werden.



Abb. 1: Originalspiel von HABA

Variationen/Ideen

a) Artikelmarkierung im Akkusativkontext mit Genusvariation

Damit ein zwingender Kontext zur Produktion der Zielstruktur und ein Modalitätenwechsel hergestellt werden können, sollen in dieser Variante Anweisungen an den Mitspieler formuliert werden (Macht der Worte) (vgl. alle ebd.). Dazu zieht nicht der Spieler in der Rolle von Diego Drachenzahn ein Plättchen, sondern der Mitspieler, welcher gleichzeitig die Aufgabenstellung bekanntgibt. Diego Drachenzahn hat wie in den Originalspielregeln 3 Versuche frei, das Ziel zu treffen und den Drachen dadurch im Stadion vorzurücken.

Beispiel: Das Kind zieht ein Aufgabenplättchen und formuliert die Aufgabe: „Du musst den Helm treffen.“ oder: Evozieren der kürzesten Zielstruktur durch den Erwachsenen: „Was soll ich treffen?“ – „Den Helm.“

Nach drei Versuchen werden die Ergebnisse verglichen. Auch dieser Kontext eignet sich zur Produktion der Zielstrukturen: „Was hast du denn alles getroffen?“ – „Den Helm, den Taler und die Krone.“

b) Artikelmarkierung im Dativkontext mit Genusvariation (in der Präpositionalphrase mit „bei“)

Diese Variante entspricht denselben Regeln. Lediglich die Fragestellung bzw. Aufgabenstellung wird entsprechend modifiziert, damit ein Dativkontext evoziert wird:

„Wo soll die Feuerkugel landen?“ – „Bei dem Edelstein.“ bzw. „Die Feuerkugel soll bei dem Edelstein landen.“

Durch die Visualisierung der Strukturhilfe (s. Materialien) werden die Kinder bei der Produktion der Satzstruktur unterstützt. Mit zunehmender Sicherheit können solche Hilfen allmählich reduziert werden.

Literatur

Berg, M. (2008). *Kontextoptimierung im Unterricht. Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten*. München: Ernst-Reinhardt-Verlag.
 Ludwig, M. (2009). *Diego Drachenzahn. Spielanleitung*. Bad Rodach: HABA.

Materialien

	Arbeitsblatt 1, 2	Strukturhilfen zur Akkusativ- und Dativmarkierung (mit Genusvariation)
---	-------------------	--

Korrespondenzadresse

Johanna.weichler@stud.ph-ludwigsburg.de



Memo-Rennen

Birgit Westenhoff

Sprachliche Förderziele: variabel je nach verwendetem Wortmaterial z. B. Lauffestigung, phonematische Differenzierung, Wortschatzfestigung
Altersstufe: ab ca. 4 Jahren

Thema/Lehrplanbereich/Einsatzbereich Therapie: Einzeltherapie
Spieleranzahl: 2 / **Spieldauer:** 10–15 Min.

Sozialform	Spielform	Medienart	Unterrichts-/Therapieform
<input type="checkbox"/> einzeln	<input type="checkbox"/> Freies Spiel	<input checked="" type="checkbox"/> analog	<input checked="" type="checkbox"/> Therapie
<input checked="" type="checkbox"/> mit Partner	<input type="checkbox"/> Explorationsspiel	<input type="checkbox"/> digital	<input checked="" type="checkbox"/> Förderung
<input type="checkbox"/> in der Gruppe	<input type="checkbox"/> Konstruktionsspiel		<input type="checkbox"/> Unterricht
<input type="checkbox"/> im Gespräch	<input type="checkbox"/> Interaktionsspiel		<input checked="" type="checkbox"/> Präsenz
	<input type="checkbox"/> Rollenspiel		<input type="checkbox"/> Distanz/online
	<input checked="" type="checkbox"/> Regelspiel		
	<input type="checkbox"/> _____		

Kurzbeschreibung des Spiels

Ziel des Spieles:
 Wer ist zuerst unten im (grünen) Zielfeld?
Spielverlauf:
 Die Spielfiguren befinden sich auf dem roten und dem blauen Startpunkt, die 10 Einzelkarten liegen in zwei Fünferreihen verdeckt neben dem Spielplan. Die Spielenden versuchen nun, das jeweils nächste Bild auf ihrem Weg aufzudecken (anschließend wieder verdeckt ablegen), denn nur dann darf vorgesetzt werden. Bei jedem Aufdecken wird der Begriff benannt. Gut aufpassen lohnt sich besonders, denn oftmals bekommt man beim Aufdecken quasi unfreiwillig einen ‚Tipp‘ vom Spielgegner – was häufig den besonderen Spaß am Spiel ausmacht.

Materialien/Medien – Beschreibung

Benötigtes Material:

- Spielplan mit 10 Begriffen,
- alle 10 Begriffe zusätzlich als Einzelkarten
- 2 Spielfiguren

Neun der Begriffe sind sowohl auf der roten als auch der blauen Bahn eingefügt – allerdings an unterschiedlichen Positionen. Der 10. Begriff ist nur einmal vorhanden und unten im grünen Zielfeld eingesetzt. Es empfiehlt sich, das Material zu laminieren. Erstellt und speichert man sich eine Blankoversion des Spielplanes als Word- oder Publisher-Dokumentvorlage ab, kann man die Felder mit Hilfe von Clip-Arts oder online-Bildern (z. B. Bing-Fotos mit Creative-Commons-Lizenz) besetzen und so sehr schnell einen Spielplan mit individuell zugeschnittenem Wortmaterial herstellen.



Abb. 1: Memo-Rennen – R-Anlaut – Spielplan und Einzelkarten

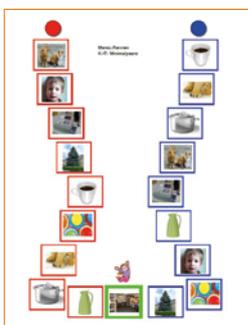


Abb. 2: Memo-Rennen k-t-Minimalpaare – Spielplan

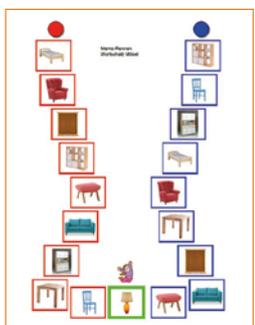


Abb. 3: Memo-Rennen Wortschatz Möbel – Spielplan

Variationen/Ideen

Als zusätzliche Herausforderung lässt sich auch der Bereich ‚Fremdhören‘ mit einbeziehen: Immer, wenn das Kind den Therapeuten korrekt bei einer falschen Benennung ‚erwischt‘, darf es zur Belohnung ein Feld weiterziehen. Falsche Reaktionen bleiben entweder ohne Konsequenz oder haben das Zurücksetzen um ein Feld zur Folge – je nach Lernstatus und/oder Frustrationstoleranz des Kindes.

Materialien

	Einzelkarten und Spielvorlage 1	Memo-Rennen R-Anlaut
	Einzelkarten und Spielvorlage 2	Memo-Rennen K-T-Minimalpaare
	Einzelkarten und Spielvorlage 3	Memo-Rennen Wortschatz Möbel
	Einzelkarten und Spielvorlage 4	Memo-Rennen Sch-Anlaut
	Einzelkarten und Spielvorlage 5	Memo-Rennen zw
	Dokumentvorlage	Memo-Rennen Blanko WORD-Dokumentvorlage für Spielvorlage und Einzelkarten

Praxisthema

Nicht ärgern!

Birgit Westenhoff

Sprachliche Förderziele: variabel je nach verwendetem Wortmaterial: z. B. Lautfestigung, phonematische Differenzierung, Wortschatzfestigung, Pluralbildung, Genus-Zuordnung

Altersstufe: ab ca. 5 Jahren

Thema/Lehrplanbereich/Einsatzbereich Therapie: Einzeltherapie

Spieleranzahl: 2 / Spieldauer: 10–30 Min.

Sozialform

- einzeln
- mit Partner
- in der Gruppe
- im Gespräch

Spielform

- Freies Spiel
- Explorationsspiel
- Konstruktionsspiel
- Interaktionsspiel
- Rollenspiel
- Regelspiel

Medienart

- analog
- digital

Unterrichts-/Therapieform

- Therapie
- Förderung
- Unterricht
- Präsenz
- Distanz/online

Kurzbeschreibung des Spiels

Ziel des Spieles:

Wer hat zuerst alle seine Spielfiguren auf den farblich zugehörigen Smileys?

Spielverlauf:

Die Mitspieler bekommen 1–3 rote oder blaue Spielfiguren (je nachdem, wie lange das Spiel dauern soll/kann) und setzen sie auf die entsprechenden Startfelder oberhalb des Pfeilfeldes. Solange ein Mitspieler keine Spielfigur auf dem eigentlichen Spielplan hat, darf jeweils 3x gewürfelt werden. Fällt eine ‚6‘, darf eine Spielfigur auf das Pfeilfeld gestellt und noch einmal gewürfelt werden. Nun wird entsprechend der Würfelzahl vorgesetzt, dabei wird jedes Feld benannt. Wer eine ‚6‘ gewürfelt hat, darf nochmals würfeln und weitersetzen. Die beiden Spieler ‚laufen‘ in entgegengesetzter Richtung. Trifft eine Spielfigur am Ende eines Spielzuges auf ein bereits besetztes Spielfeld, darf die gegnerische Spielfigur rausgeworfen werden und muss von vorne beginnen. Auf die Zielsmileys gelangt man nur mit einer passenden Würfelzahl, innerhalb der Smileyreihe darf nicht übersprungen werden.

Materialien/Medien – Beschreibung

Benötigt werden ein Spielplan, jeweils 1–3 rote und blaue Spielfiguren, ein 6er-Würfel und zusätzlich ggf. ein ‚Buzzer‘ (z. B. Klingel aus dem Halli-Galli-Spiel, kleine Handglocke, kleine Hupe, kleine Trommel o. Ä.)

Erstellt und speichert man sich eine Blankoversion  des Spielplanes als Word- oder Publisher-Dokumentvorlage ab, kann man die Felder mit Hilfe von Clip-Arts oder online-Bildern (z. B. Bing-Fotos mit Creative-Commons-Lizenz) besetzen und so relativ rasch einen Spielplan mit individuell zugeschnittenem Wortmaterial herstellen.



Abb. 1: Nicht ärgern!
Wortschatz Lebensmittel
plus Genus Zuordnung 

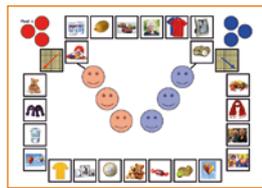


Abb. 2: Nicht ärgern!
Pluralbildung auf -s 

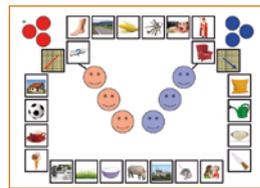


Abb. 3: Nicht ärgern!
Lautfestigung stimm-
loses ss 

Variationen/Ideen

Als zusätzliche Herausforderung lässt sich der Bereich ‚Fremdhören‘ mit einbeziehen: ‚Erwischt‘ ein Mitspieler den Spielpartner bei einer falschen Benennung/fehlerhaften Artikulation, betätigt er sofort den ‚Buzzer‘ (oder ruft einfach ‚Stopp!‘). Wurde der Spieler zu Recht erlappt, darf er seinen Spielzug in dieser Runde nicht mehr fortsetzen. Der Einsatz dieser Zusatzregel ist abhängig vom Lernstatus und der vorhandenen Frustrationstoleranz des Kindes.

Materialien

	Spielvorlage 1:	Nicht ärgern! Lebensmittel plus Genus Zuordnung
	Spielvorlage 2	Nicht ärgern! Pluralbildung auf -s
	Spielvorlage 3	Nicht ärgern! Stimmloses ss
	Dokumentvorlage	Nicht ärgern! Blanko Word-Dokumentvorlage des Spielplanes

Auf zum Schloss!

Birgit Westenhoff

Sprachliche Förderziele: variabel je nach verwendetem Wortmaterial, u. a. Lautfestigung, phonematische Differenzierung, Wortschatzfestigung, Pluralbildung

Altersstufe: ab ca. 5 Jahren

Thema/Lehrplanbereich/Einsatzbereich Therapie: Einzeltherapie, ggf. Kleingruppe

Spieleranzahl: 2–3 / Spieldauer: ca. 10–20 Min.

Sozialform	Spielform	Medienart	Unterrichts-/Therapieform
<input type="checkbox"/> einzeln	<input type="checkbox"/> Freies Spiel	<input checked="" type="checkbox"/> analog	<input checked="" type="checkbox"/> Therapie
<input checked="" type="checkbox"/> mit Partner	<input type="checkbox"/> Explorationsspiel	<input type="checkbox"/> digital	<input checked="" type="checkbox"/> Förderung
<input checked="" type="checkbox"/> in der Gruppe	<input type="checkbox"/> Konstruktionsspiel		<input type="checkbox"/> Unterricht
<input type="checkbox"/> im Gespräch	<input type="checkbox"/> Interaktionsspiel		<input checked="" type="checkbox"/> Präsenz
	<input type="checkbox"/> Rollenspiel		<input type="checkbox"/> Distanz/online
	<input checked="" type="checkbox"/> Regelspiel		
	<input type="checkbox"/> _____		

Kurzbeschreibung des Spiels

Ziel des Spieles:
Wer erreicht zuerst das Schloss? (gelbes Feld am Schloss)

Spielverlauf:
Die Spielfiguren werden auf den Startpfeil gesetzt. Die einzelnen Bildkarten liegen gut gemischt im verdeckten Stapel neben dem Spielfeld. Dann wird reihum gewürfelt und auf das nächste entsprechende Farbfeld vorgerückt. Kommt man dabei über ein Bildfeld, so muss das natürlich benannt werden. Wer allerdings ‚weiß‘ gewürfelt hat, darf die oberste Karte vom Stapel ziehen und die Spannung steigt. Hat man Glück, so liegt das gezogene Bild noch vor einem auf dem Weg und man darf bis dahin vorrücken – indem man auf dem Weg dorthin jedoch alle Bildfelder benennt. Aber man kann natürlich auch Pech haben und ist an dem Bildfeld bereits vorbeigekommen – dann muss man leider wieder zurück! Das, was die Spannung des Spiels ausmacht, erfordert unter Umständen also gleichzeitig auch einiges an Frustrationstoleranz. Um tatsächlich zum Schloss zu kommen, muss zum Schluss ‚gelb‘ gewürfelt werden. Befindet man sich schon kurz vor dem Ziel und würfelt eine Farbe, die nicht mehr vor einem liegt, muss auf das nächste entsprechende Farbfeld zurückgesetzt werden. Bereits gezogene Bildkarten bleiben offen auf dem Tisch liegen.

Materialien/Medien – Beschreibung

- Spielplan mit 20 Begriffen
- alle 20 Begriffe zusätzlich als Einzelkarten
- pro Mitspieler eine Spielfigur,
- ein Farbwürfel mit den dem Spielfeld entsprechenden Farben

Es empfiehlt sich, das Material zu laminieren.

Erstellt und speichert man sich eine Blankoversion des Spielplanes als Word- oder Publisher-Dokumentvorlage ab, kann man die Felder mit Hilfe von Clip-Arts oder online-Bildern (z. B. Bing-Fotos mit Creative-Commons-Lizenz) besetzen und relativ rasch einen Spielplan mit individuell zusammengestelltem Wortmaterial herstellen.



Abb. 1: Auf zum Schloss!
Hier: F-Anlaut – Spielplan und Einzelkarten

Korrespondenzadresse
b.westenhoff@t-online.de

Materialien		
	Spielvorlage und Einzelkarten	Auf zum Schloss! – F-Anlaut
	Spielvorlage und Einzelkarten	Auf zum Schloss! – Kleidung
	Blanko-Dokumentvorlage	Auf zum Schloss! Blanko Word-Dokumentvorlage für Spielplan und Einzelkarten

Praxissthema



Vom unbeschwerten Umgang mit Artikulationsstörungen in emotional sensibilisierten inklusiven Lerngruppen

Birgit Jackel

*„Ich bin gepflopert, hingeflogen,
und hab den Rüffel mir verbogen,
und ich fäm mich fo dafür.*

Kamfu vielleicht helfen mir?“

(aus: Kamfu mir helfen? B. u. D. Schmidt 2009, o. S.)

1 Einleitung

Sie begegnen uns täglich, die Narrative mit fiktiven Charakteren, die durch ihre Artikulationsstörungen auffallen. Seien es die beiden Hauptlinge der Arverner Monolitix und Mausklux im Asterix-Comic „Die Tochter des Vercingetorix“ (2019), die Figur des Pontius Pilatus im Film „Das Leben des Brian“ (1997) oder „Hadu ...“-Häschen-Witze. Wir schmunzeln über all diese Sprachhandicaps und genießen den schwarzen Humor.

Daneben gibt es für Kinder Narrative mit pädagogischem Impetus, wie spezielle Bilderbücher zu Artikulationsstörungen; mitunter samt Übungssequenzen (vgl. u. a. Fuchshuber 2011, Holzinger & Wolfinger 2021³), die zu einem sozial kompetenten Umgang der Rezipierenden mit diesem Sprachhandicap und anderen Besonderheiten der fiktiven Akteure hinführen wollen (vgl. u. a. Schneider & Schartmann 2007²). Und nicht zuletzt sei auf literarische Produkte mit hohem Spaßfaktor und Nachahm-Animation für Kinder hingewiesen, die sprechtypische Muster bestimmter Protagonisten thematisieren, wie die gereimten Zeilen, urigen Situationen und übertriebene Worte-Puzzler in Bilder- und Erstlesebüchern (vgl. B. u. D. Schmidt 2009).

„Mein Rüffel if ja gamfernickt!“

(aus: Kamfu mir helfen? B. u. D. Schmidt 2009, o. S.)

Im realen Leben des sozialen Miteinanders begegnen uns Menschen aller Altersgruppen mit Artikulationsstörungen: Kinder, Heranwachsende, Personen in allen Lebensphasen des Erwachsenenalters. Beispielsweise „aus der Kindheit übernommene Sprach- und Sprechstörungen wie Zischen, Poltern, Sigmatismus – als über die gesamte Lebensspanne ohne Altersbezug persistierende genemische Störungsbilder – könnten in jeder Altersstufe ... behoben werden. ... Und trotzdem scheinen zahlreiche Erwachsene in ihren erfolgreichsten Lebensjahren [häufig auch Politiker:innen] sich ihrem Problem nicht zu stellen“ (Jackel 2021, 33).

*„Ich hab' das Navigationssystem
TomTomTomTom.“*

(aus einer Alltagskommunikation)

Bei Kindern achten Ärzte und pädagogische Kräfte zunehmend genau auf Anzeichen für Sprachentwicklungs- und Artikulationsstörungen und führen die Kleinen frühzeitig einer Diagnostik und Therapie zu (vgl. Jackel 2022 im Druck); können sie doch – wie der Medizinprofessor Waldemar von Suchodoletz 2013 für alle Sprech- und Sprachstörungen postulierte – auch bei Artikulationsauffälligkeiten die kognitive, emotionale und soziale Weiterentwicklung eines Kindes nachhaltig beeinträchtigen (vgl. Suchodoletz 2013).

Im Folgenden jedoch geht es nicht um Diagnostik, Therapie, um spezifische Übungen zum Beheben bestimmter Artikulationsstörungen bei Kindern im Unterricht oder in der Therapie. Hilfreiches Therapiematerial – passgenau zum jeweiligen Störungstyp – findet sich für Logopädinnen und Logopäden sowie für Lehrkräfte im Internet und in praxisbe-

zogener Fachliteratur (vgl. u. a. Vox-Boyer et al. 2015, Weinrich & Zehner 2005).

Im vorliegenden Artikel steht vielmehr die Frage im Fokus, wie Lehrpersonen im inklusiven Unterricht mit den Schwierigkeiten der von Artikulationsstörungen betroffenen Kinder und unakzeptabel-reaktivem Verhalten wie Schikanen der Restgruppe umgehen sollten. No-Go-Strategien sind zu benennen und besonders Sensibilisierungspotenziale im „sozialen Trainingsraum“ des schulischen Miteinanders (Jannan 2015, 14) zu sichten und als ausgewählte Kinderliteratur wie auch als themenspezifische Praxisbücher für pädagogische Kräfte zu präsentieren.

2 Begriffliche Fassungen

„Schalut Dir, o Majeschtiksch!“

(Gruß des Monolitix und des Mausklux aus „Die Tochter des Vercingetorix“ Ferri & Conrad 2019, S. 5)

Im aktuellen wissenschaftlichen Gebrauch wird anstatt des Begriffs Dyslalie von Artikulations-, Aussprache- oder phonetisch-phonologischer Störung gesprochen (vgl. Fox-Boyer et al. 2015). Kursierende begriffliche Fassungen und diverse Varianten gilt es näher zu beleuchten, denn Artikulationsstörungen stellen keine homogene Gruppe dar und haben ein sehr unterschiedliches Erscheinungsbild. So gehören sie nach der Klassifikation des ICD-10-Codes F80.0/F80.1 zu den expressiven Sprachstörungen; beschrieben als entwicklungsbedingte, funktionelle, phonologische Artikulationsstörungen (vgl. Klassifikation nach ICD-10-GM-2022). Und Stottern wie auch Poltern werden heute aufgrund neuester Forschungslage nicht mehr als

Redeflussstörungen, sondern als sprachdysexekutive Störungsbilder angesehen und zu den Entwicklungsstörungen gezählt, so die Diplom-Logopädin Patricia Sandrieser vom Katholischen Klinikum Koblenz-Montabaur und der Lehrlogopäde Peter Schneider (vgl. Sandrieser & Schneider 2015).

Zum Klassifizieren von Aussprachestörungen finden sich in der Literatur unterschiedliche Modelle. In unserem Zusammenhang aber geht es nicht vorrangig darum, diese zu referieren und aufzuzeigen, wie umfassend und trennscharf die Bereiche einzelner Ordnungsmodelle erscheinen. Vielmehr ist zu beleuchten und darauf aufmerksam zu machen, wie groß die Bandbreite an sprachlichen Fehlentwicklungen bezüglich Ausdrucksstörungen sein kann, damit in der schulpraktischen Arbeit betroffene Schüler:innen von ihren Lehrkräften sicher erkannt werden können. Deshalb wird hier nur auf die Klassifikation in zwei Typen eingegangen. Nach Barbara J. Dodd (1995, 2000), Martina Weinrich und Heidrun Zehner (2005), Annette Fox-Boyer, Inula Groos, und Kerstin Schauß-Golecki (2015), Patricia Pomnitz (2022) sowie der Biologie-Seite im Internet zum Krankheitsbild Dyslalie in Phoniatrie und Pädaudiologie (2022) lassen sich **phonetische und phonologische Störungsarten** samt Unterformen bei der kindlichen Aussprachestörung unterscheiden mit spezifischem kausalem Defizit im Prozess der Sprachverarbeitung:

2.1

Hier liegen Schwierigkeiten auf perifer **phonetischer**, artikulatorisch-motorischer Ebene zugrunde mit der „Unfähigkeit, ein Phon isoliert oder im phonetischen Kontext zu produzieren“ (Pomnitz 2022, 32). Betroffen ist die „Sprechmotorik“, wie sie von Hedwig Amorosa als koordiniertes und kontrolliertes Zusammenspiel „aus Sprechatmung, Stimmgebung (= Phonation) und Artikulation“ – gekoppelt mit dem Sprechinhalt – dargestellt wird (Amorosa 2001, 99). Dabei sind „die anatomischen und funktionellen Veränderungen in den drei am Sprechen beteiligten Systemen ... in den ersten Lebensjahren erheblich“ und keineswegs „in der Weise genetisch festgelegt, wie es lange angenommen wurde“ (ebd. 112 und 113).

Die Schwierigkeiten liegen hier in der **Bildung (Produktion) von Sprachlauten**,

als sog. „Bildungsstörungen“ (z. B. aufgrund myofunktionaler Störungen wie der oralen Stereognose, falscher Zungenruhelage, falschem Schluckmuster), womit bei dieser Variante eine **Sprechstörung** vorliegt; sehr häufig eine Zischlautstörung (vgl. Biologie-Seite 2022, Fox-Boyer et al. 2015, Kreckow 2018).

„Da es sich bei der Artikulation um die höchstentwickelte orale Funktion handelt, ist anzunehmen, daß Zusammenhänge zwischen Dyslalien und verminderter oraler Stereognose bestehen“; bspw. in nicht näher angegebenen Studienquellen aus dem Jahr 1996 zu Sigmatismus und Rhotazismus bei verminderter Stereognosefähigkeit (R. Clausnitzer 1997, 226). Und „im Gegensatz zu der langjährigen Annahme, dass eine muskuläre Schwäche als Ursache für Aussprachestörung gesehen werden kann [bspw. laut Suchodoletz 2001, 40; Einschub Jackel], konnten zahlreiche Studien der letzten zwanzig Jahre nachweisen, dass ... nicht-muskuläre Gründe eine Störung der Aussprache verursachen“ (Fox-Boyer et al. 2015, 11)

2.2

Bei der **phonologischen Störung** können diverse Untergruppen unterschieden werden:

- die **phonologische Verzögerung** (verspätetes Auftreten korrekter Aussprache im Vergleich zum kalendarischen Alter);
- die **konsequente phonologische Störung** (mit funktionellen Ursachen; pathologische Prozesse zusammen mit physiologisch verzögerter, „nicht regelrechter Ausspracheentwicklung“ (Fox-Boyer et al. 2015, 39–40); dabei „werden bedeutungstragende Kontraste aufgehoben“ (Pomnitz 2022, 32);
- die **inkonsequente phonologische Störung** (dieselben Wörter werden mal so und mal anders ausgesprochen).

Hier liegen die Störungen bei der **Verwendung von Sprachlauten** (z. B. Auslassungen, Ersetzungen), womit es sich um eine **Sprachstörung** handelt (vgl. Biologie-Seite 2022).

Wie groß die Bandbreite an Störungsitems sein kann, sollen folgende Aussprachefehler beispielgebend darlegen: Betroffene Kinder sprechen u. a. bestimmte Laute nicht regelkonform aus (z. B. bei Lautbildungsstörungen wie Rhotazismus mit fehlendem /r/, Sigmatismus mit fehlendem /s/, Schetismus mit fehlendem /sch/; vgl. Biologie-Seite 2022), sie verwenden Ersatzlaute (z. B. /t/ ersetzt /k, kr/ bei „Es titzelt unt tatz“ statt „Es kitzelt und kratzt“); sie vereinfachen, indem sie Laute auslassen (z. B. Konsonantenverbindungen werden in einer für die Muttersprache typischen Weise ausgelassen wie „Nöpfe“ statt „Knöpfe“ in: Fox Boyer et al. 2015, 28), sie wiederholen Wortteile (mindestens dreimalig, z. B. „Ko – ko – kommst du?“), sie heben bedeutungstragende Kontraste auf (z. B. t/d-Verschmelzung bei „totztem“ statt „trotzdem“) oder verzerren Laute und Lautverbindungen (z. B. „Hasssste Angsssst?“). Bei der inkonsequenten phonologischen Wortproduktion – als der schwersten Störungsvariante – gibt es keine eindeutigen Ersetzungs- und Auslassungsmuster für Laute. Dann sagt ein und dasselbe Kind mal „Frosch/Rosch/Fosch/Bosch/Schof“ (Fox-Boyer et al. 2015, 40, vgl. auch Pomnitz 2022 nach Dodd 1995, 2000).

lendem /s/, Schetismus mit fehlendem /sch/; vgl. Biologie-Seite 2022), sie verwenden Ersatzlaute (z. B. /t/ ersetzt /k, kr/ bei „Es titzelt unt tatz“ statt „Es kitzelt und kratzt“); sie vereinfachen, indem sie Laute auslassen (z. B. Konsonantenverbindungen werden in einer für die Muttersprache typischen Weise ausgelassen wie „Nöpfe“ statt „Knöpfe“ in: Fox Boyer et al. 2015, 28), sie wiederholen Wortteile (mindestens dreimalig, z. B. „Ko – ko – kommst du?“), sie heben bedeutungstragende Kontraste auf (z. B. t/d-Verschmelzung bei „totztem“ statt „trotzdem“) oder verzerren Laute und Lautverbindungen (z. B. „Hasssste Angsssst?“). Bei der inkonsequenten phonologischen Wortproduktion – als der schwersten Störungsvariante – gibt es keine eindeutigen Ersetzungs- und Auslassungsmuster für Laute. Dann sagt ein und dasselbe Kind mal „Frosch/Rosch/Fosch/Bosch/Schof“ (Fox-Boyer et al. 2015, 40, vgl. auch Pomnitz 2022 nach Dodd 1995, 2000).

3 Belastende Auswirkungen für betroffene Kinder

„Was ist ein U – U – Uhu?“
fragte der Igel und dabei stotterte er wieder, denn das passierte ihm manchmal.“ ...

„Hol erst mal tief Luft und denk nach, bevor du sprichst!“, sagte der Hase ...

„Streng dich an und sag' das noch mal ordentlich, sonst hör' ich dir nicht zu!“, sagte das Wildschwein ...“

(aus: „Was ist ein U – U – Uhu?“ Schneider & Schartmann 2007², o. S.)

„Wenn Kinder Laute falsch verwenden oder eine falsche Aussprache haben, ... hat [dies] zur Folge, dass diese Kinder von ihrer Umwelt schlecht oder überhaupt nicht verstanden werden“, so aus der Definition von Google (2022). Hinzu kommt, dass beim Stottern das sprechproduktive Verzögerungsmoment so groß ist, dass man ihnen häufig nicht bis zum Ende ihrer Äußerungen zuhört und ungeduldig ins Wort fällt oder sich genervt abwendet. Damit sind Aktivität und Partizipation am Unterrichtsgeschehen durch die Funktionseinschränkung beim Sprechen eingeschränkt, was dazu führt, dass die Betroffenen rasch erste Anzeichen von Störungsbewusstsein, von Angriffen auf ihr Selbstwertgefühl und damit von Frustration mit aggressivem Verhalten oder Vermeidung und

Rückzug in Gesprächssituationen zeigen – bereits ab dem dritten und vierten Lebensjahr (vgl. Fox-Boyer et al. 2015).

In der Sprechwissenschaft interessiert vorrangig die *kommunikative Verständlichkeit* bei Artikulationsstörungen in diversen Gesprächssituationen. Wieland Kranich von der Universität Regensburg betont explizit die „kontextabhängige Verständlichkeit“ (Kranich 2022, 22) als ein Verstehens-Kontinuum – beginnend von Familienmitgliedern über schulische Situationen bis hin zu fremden Personen – von denen betroffene Kinder verstanden resp. schlecht oder gar nicht verstanden werden. Unter „Kontext/kontextabhängiger Verständlichkeit“ sind hier Personenbeziehungen im Sinne unterschiedlicher Nähe-Kontakte der Kinder zu deren Mitmenschen gemeint. Und immer „muss zumindest die phonetische, semantische und kontextuelle Dimension der Verständlichkeit berücksichtigt werden“ (ebd. S. 22); nicht alleine die Funktionseinschränkung der Sprache.

Aus der Perspektive der betroffenen Kinder registrieren die Einen ihr Handicap und „schreiben sich selbst die Schuld zu“ (Schneider 2013, 75). Das Besondere an Artikulationsfehlern ist aber auch, dass andere Betroffene selbst nichts bemerken und überzeugt sind, ihre Aussprache erfolge korrekt – Kinder wie Erwachsene – und sie reagieren auf Korrekturen bzw. Ablehnung anderer mit Unverständnis und Verärgerung.

Aber im Sinne einer gesunden Entwicklung sollten sie weder in ihrem aggressiven Verhalten noch in ihrer „passiven Opferrolle verharren, sondern [müssen] als aktive Betroffene ... [lernen,] ihr Handlungspotential [zu] nutzen und sich dabei stets bewusst machen, dass sie weder hilflos sind noch mit ihren Problemen alleingelassen werden“ (Erkert 2021, 6). „Es gibt keine Opferpersönlichkeit“, so der Lehrer und Lehrlogopäde Peter Schneider (Schneider 2013, 73).

Erwähnt sei auch die Gestaltung von Lerngelegenheiten mit spezifischen Übungen im Unterricht. Hier liegt der Trainingsfokus zwar auf der Störung und den Anstrengungen, sie zu überwinden. Jedoch darf daraus keine umfassende Defizitorientierung im Erleben der Kinder erwachsen, wie etwa „Ich bin immer nur der Stotterer. Ich bin die Lispeliese“ (vgl. Jackel 2008, Leisen & Brehmen 2017). Vielmehr sind Lernarrangements als Hilfen zu vermitteln. Seit vielen Jahren ist es wissenschaftlicher Kon-

sens in der Lernpsychologie und sollte auch so in die praktische Arbeit mit Kindern als „hirngerechte Kompetenzpädagogik“ (Jackel 2008, 13) einfließen: weg vom Defizit-Modell pädagogischen Handelns mit Fehlerfokussierung – hin zu einer Kompetenzorientierung im Hinblick auf die Kinder mit dem Ziel der Ich-Stärkung und mehr sozial und emotional gezielten Qualifikationen (vgl. Blake-more & Frith 2006, Jackel 2008) oder zu einer „Positivsicht“, wie es Josef Leisen und Nadine Brehmen im Titel ihres Beitrags nennen (Leisen & Brehmen 2017).

Ich-Stärke und Selbstwertgefühl stellen sich nur bei erhöhter Frustrationstoleranz ein. Das alles kann sich vornehmlich im Rahmen eines angstfreien, freudvollen Lernens entwickeln. Also erscheint es effektiver, weil kindgerechter, anstatt von „der vorrangigen Konfrontation mit ... Noch-nicht-Können von den Kompetenzen auszugehen, die ein Kind bereits mitbringt“. Denn nicht Unbehagen, sondern „Lernfreude ... und Erkunden aus eigenem Antrieb sind die besseren Lehrmeister“ (Jackel 2008, 12).

Ein gewisses Maß an Frustration auszuhalten, unterstützt Kinder in ihrem Entwicklungsfortschritt, indem sie lernen, an einer Sache dran zu bleiben, auch wenn diese nicht gleich gelingt, sie jedoch erkennen, dass es mit jedem Versuch besser gelingt (vgl. Aichlseder 2022); auch bei ihren Ausspracheproblemen. Nur so werden sie stolz auf ihre kleinen Erfolgsfortschritte und ihr Selbstwertgefühl steigt. Denn Letzteres entsteht durch die „Erfahrung, schwierige Situationen bewältigen zu können“ (Aichlseder 2022, 18). In diesem Zusammenhang spricht Sandra Aichlseder von „heiter scheitern“ (ebd. S. 17) und betont, im Hinblick auf ein Übungsziel nicht in übertriebenen Perfektionismus zu verfallen. Ja – wir pädagogischen Kräfte wissen alle nur zu gut, wie viele Aufforderungen und Anwendungen bspw. ein lispelndes Kind seitens der Therapeutin/der Lehrperson benötigt, bis es mehrfach lispelfrei(er) spricht!

Wie jedoch Schüler:innen diese Anliegen vermittelt werden können, liegt in der Hand der Lehrkräfte sowie im gesamten Lernumfeld. In der schulpraktischen Alltagsarbeit gilt es, dem negativen Kreisschluss aus Inkompetenzbewusstsein und fehlendem Selbstwertgefühl, negativen Emotionen und Angst, Vermeidungsverhalten oder offenen Aggressionen entgegenzuwirken mit dem Ziel,

seitens der Schüler:innen „FREI“ zu werden im Sinne von erhöhter ...

F = Frustrationstoleranz

R = Resilienz

E = Eigeninitiative

I = Ich-Stärke ...

Aber auch die Restgruppe der Kinder, die sprech- und sprachgestörte Mitschüler:innen schikaniert, indem sie diese ausgrenzt oder gar hänselt und mobbt, ist genauso in die Bewältigungsstrategien einzubeziehen, damit sich ein gesundes Klassenklima mit sozial förderlichen Kompetenzen entfalten kann. Fühlen sich die hänselnden und ausgrenzenden Kinder doch überlegen im Leistungskampf in ihrer Lerngruppe. Dabei mangelt es ihnen an Konfliktfähigkeit, Empathie, Toleranz, Flexibilität und Fairness.

Bereits vor über zwanzig Jahren, in den Arbeiten der Professorin für Psychomotorik Renate Zimmer (1999) und des Sportpädagogen Dieter Brodtmann (1997), war das Salutogenese-Konzept des israelisch-amerikanischen Medizinsoziologen Aaron Antonovsky (1997) in der psychomotorischen Förderarbeit und im Schulsport etabliert. Auch im heilpädagogischen Bereich von heute mit Förderschwerpunkt Sprache sollte nach wie vor diese umfassende physisch-psychische Gesundheit der Schüler:innen vorrangiges Ziel pädagogischen Handelns und gedeihlichen Lernens sein; beginnend mit gleichwertiger Teilhabe aller Kinder einer Lerngruppe am Unterrichtsgeschehen.

4 Unterstützungsmöglichkeiten für Lerngruppen im Elementar- und Primarbereich

„Sch! Ihr Fische, seid kurz still, weil ich gern was hören will!“ (aus dem Übungsmaterial „SCH sagt der Elefant“ Holzinger & Wolfinger 2021³, o.S.)

Anhand von geeigneten Materialien wie Hör- sowie Bilderbüchern und Erstlesetexten werden bei einem Teil der Geschichten unterschiedliche Formen von Artikulationsstörungen präsentiert und damit entsprechende Sachkenntnisse und Wohlverhalten vermittelt:

Im schulischen Miteinander Artikulationsstörungen nicht zum Gegenstand von Mobbing zwischen Schülerinnen und Schülern avancieren lassen!

Ein anderer Teil der ausgewählten Narrative behandelt weitere Formen des Andersseins. Alle menschlichen wie tierischen Helden dieser Kindergeschichten sind „besonders“ im Sinne von nicht der Norm entsprechend.

Außer den bekannten Klassikern von Christine Nöstlinger wie „Die Feuerrote Friederike“ (1970, 2009) und „Schulgeschichten vom Franz“ (1988) eignen sich u. a. folgende Texte, die als illustrierte Geschichten und/oder Hörbücher erhältlich sind:

- **Bilderbuch zum Mobbing** „Lotte ist lieb“ (2011) ist die Neuauflage der Erstveröffentlichung von Annegert Fuchshuber aus dem Jahr 1998. Darin wird der Vogel Lotte von dem Raben Hamfrie heftig gepiesackt und gemobbt; eine Erzählung, die bereits bei Vierjährigen für Empörung und Mitgefühl sorgt und damit Gerechtigkeitssinn und Mitgefühl fördert.
- **Bilderbuch zum Stottern** „Was ist ein U – U – Uhu?“ (2007); getextet von Peter Schneider und illustriert von Gisela Schartmann. Hier wird der stotternde Igel auf seine Frage „Was ist ein U – U – Uhu?“ von anderen Waldbewohnern heruntergeputzt mit unangemessenen Ermahnungen. So muss er ohne sachdienliche Antworten weiterziehen – obgleich jedes der gefragten Tiere selbst eine körperliche Blessur hat, wie der Hase mit nur einem Ohr oder das Eichhörnchen mit einem kahlen Schwanz. Letztlich hat die kluge Eule einen Vorschlag für gemeinsames Handeln aller Beteiligten, um eine Gefahr abzuwenden. Die einfachen Texte mit sich wiederholenden Phrasen und die kindlich-ansprechende Illustration erscheinen für dialogisches Lesen als auch im Erstleseunterricht für das Erlesen durch die Schülerinnen und Schüler geeignet. Im Gesprächskreis gilt es, das Ausgrenzen des stotternden Igels durch die ebenfalls gehandicapten Tiere sowie die schlussendlich gelingende Zusammenarbeit herauszuarbeiten.
- **Bilderbuch zum Schetismus** „SCH sagt der Elefant“: 2021 erschien dieses österreichische Erstlesebuch von Michaela Holzinger und Christa Wolfinger in dritter Auflage. Es handelt

von dem Elefanten, der im Dschungel gerne einem bestimmten Geräusch nachhören will. Aber ständig wird er von anderen Tieren durch deren geräuschvolles Verhalten daran gehindert. Denn sie schnattern, kreischen, tratschen, spielen, schreien, zischen und sind keineswegs still. Anhand dieses Erstlesetextes können die kleinen Rezipienten mit und ohne Schetismus das in dem gereimten Text gehäuft vorkommende /sch/, /sp/ und /st/ erlesen und aussprechen üben. Der Plot macht neugierig und fesselt, woraufhin das Artikulations-training auf niedriger Bewusstheitsebene nebenher läuft.

- **Bilderbuch zur Auslassung und zum Ersatz von Lauten** „Kamfu mir helfen?“ (2009); getextet von Barbara Schmidt und illustriert von Dirk Schmidt. Dem Elefanten widerfährt ein Missgeschick, wobei er seinen Rüssel dergestalt verknickt, dass dieser selbst mit den Reparaturvorschlägen eines Ameisenbären und eines Schweines – ebenfalls Rüsseltiere mit Erfahrung – nicht wieder gerade zu biegen ist. So heißt es bspw. in der durchgängig mit hervorragendem Sprachwitz gereimten Erzählweise über die verbogene Elefanten-Nase: „Es hilft kein Ziehen, Schütteln, Biegen, sie ist nicht wieder grad zu kriegen, und statt „Tärä“ aus der Trompete kommt nur ein „Füü“ wie aus ’ner Flöte“ (o.S.). Hilfe kommt von einer Fliege. Wie das funktioniert, sei den aufs Höchste amüsierten Rezipierenden vorbehalten! Der Plot ist inhaltlich wie sprachlich hervorragend für Kindergarten- und Grundschulalter geeignet – und die gelungenen Illustrationen mit amüsanten Zusatz-Informationen sorgen bei Klein und Groß für größte Erheiterung. Als Großmutter mit drei Enkelkindern (so die Autorin) genießen wir im häuslichen dialogischen Lesen immer wieder dieses hervorragend geeignete Bilderbuch; obgleich wir vom numerischen Alter gesehen alle vier (fast) zu alt dafür sind.
- **Bilderbuchreihe (3 Bände) zum Mobbing** „Rupert Rau, Super-Gau“ (2015) von Michael Gerard Bauer, Joe Bauer und Ute Mihr handelt von dem tollpatschigen Rupi und dem von ihm verfassten Comic mit dem super-kräftigen, super-schlauen und super-mutigen Helden Archie Ach-

tung Amber. Schließlich entwickelt Rupi einen Plan, festigt sein Selbstwertgefühl und wächst über sich hinaus (!). Hier werden Humor und Ernst gekonnt kombiniert.

- **Hörbuchreihe zum Stottern** „Draculino“ (2019) von Elfie Donnelly (bekannt als Autorin von Bibi Blocksberg) mit dem stotternden Waisenhauskind Luca, das wegen seiner Aussprachestörung gehänselt und gepiesackt wird.

5 Unterstützende Fachliteratur für Lehrkräfte

Ein Witz:

Der Lehrer lässt im Sportunterricht durchzählen.

„Eins, zwei, drei, vier ... fünf“

Der Lehrer korrigiert: „Fritzchen, das heißt FÜNF. Du musst das üben!“

In der nächsten Sportstunde:

„Ein, zwei, drei, vier ... fünf“

Der Lehrer lobt: „Das hast du gut gemacht, Fritzchen!“

„Ja, Herr Lehrer, ich hab' gibt.“

(Gemeingut)

Der Evolutionspsychologe Steven Pinker schreibt 2013 aus seiner Sicht der historischen Entwicklung von Gewalt quasi als Kernsatz: „Der Rückzug der Gewalt wurde durch politische, wirtschaftliche und ideologische Umstände verursacht, die in bestimmten Kulturkreisen zu bestimmten Zeitpunkten Fuß gefasst haben. Wenn sich die Bedingungen umkehren, könnte auch der Trend der Gewalt wieder nach oben zeigen“ (Pinker 2013, 537). Eine Lehrperson wird vermutlich aufgrund ihres vergleichsweise kurzen Beobachtungszeitraumes gegenwärtig eine steigende Tendenz von Gewalt bei Schülern gegen Schüler attestieren; besonders im Hinblick auf Hauptschulen, an denen Unfälle mit aggressivem Hintergrund bei über dreißig pro 1000 Schülern laut „Rauf-Unfallstatistik“ des Bundesverbandes der Unfallkassen fast dreimal so häufig wie im Schnitt aller Schulen vorkommen (vgl. Jannan 2015) – von noch häufigeren Vorkommnissen „weicher Aggressionsformen“ (vgl. Meltzer et al. 2011) wie bspw. Cybermobbing ganz zu schweigen. Und Wolfgang Melzer, Seniorprofessor im Bereich Schulforschung an der TU Dresden, sowie Professor Wilfried Schubarth von der

Universität Potsdam und der Psychologe Frank Ehninger von der Universität Osnabrück stellen Analysen, Projekte und Handlungskonzepte zur Gewaltprävention an Schulen vor (Melzer et al. 2011); ein Fachbuchbeispiel unter vielen. Denn heute gibt es „eine Vielzahl hilfreicher Literatur, Materialien und Projekte auf dem Markt, aus denen sich Schulen und Institutionen bedienen können“ (Jannan 2015, Vorwort o. S.). Aus Lehrerperspektive sind diese Hilfen für unterrichtliche Prävention und Intervention dringend erforderlich, hat doch seitens der Schülerschaft heutzutage die Empathie für das Gegenüber abgenommen und die Brutalität bei körperlichen und verbalen Schikanen im Einzelfall zugenommen.

„Wenn Frau Meier schon sagt, dass die Marie nuschelt, dann können wir uns auch über sie lustig machen!“ (Jannan 2015, 17).

Mit Bezug auf das vorangestellte Zitat soll auch ein Mehr an Bewusstheit und Sensibilisierung bezüglich angemessener Lehrersprache im Umgang mit fehlerhaftem sprachlichem Ausdruck der Schüler erwähnt sein. Möge die im Folgenden angeführte Fachliteratur die Sensibilität für behutsame, nicht diskriminierende Verbalisierungen gegenüber allen Kindern schärfen!

Es werden zwei neuere Fachbücher für gewaltpräventive wie gewaltintervenitive Maßnahmen vorgestellt, die sich nach Sichtung zahlreicher Quellen als besonders hilfreich herausstellen. Denn sie präsentieren Handlungsstrategien, die im Schulalltag funktionieren:

- **Theoriegeleitetes Praxisbuch** „Das Anti-Mobbing-Buch – Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln“ (2008, 2015) von Mustafa Jannan in dieser Neufassung mit Elternheft und Online-Materialien. Es werden Handlungsstrategien beschrieben sowie Methoden und Übungen vorgestellt, die Lehrkräften helfen können, Anti-Mobbing-Arbeit konkret umzusetzen. Kostenfreier Download unter docplayer.org; Probekapitel unter [beltz.de](https://www.beltz.de).
- **Attraktive Unterrichtsangebote zu diversen Mobbing-Facetten** „Mobbing fängt klein an“ (2021) von Andrea Erkert ist ein Buch aus der Praxis für die Praxis im Primarbereich. Klar strukturiert folgt jedes Kapitel folgendem Aufbau: Linksseitig sind

Praxisangebote für die Jahrgangsstufen 1 und 2 sowie 3 und 4 platziert und rechtsseitig aussagekräftige Fotos mit Angaben zum Lernziel. Die Kinder erarbeiten sich das jeweilige Themenfeld eigenaktiv über Rollenspiele, Stuhlkreis-Gespräche, chorisches Sprechen vorgegebener Texte mit rhythmischer Begleitung, um No-Go-Verhaltensweisen wie auch empathisches Wohlverhalten in verbaler Kurzfassung zu habituierten (vgl. Englischunterricht in Grundschulen); in dieser Einfachheit besonders geeignet für Kinder im Förderbereich Sprache.

6 Literatur

- Aichseder, S. (2022). Frustrationstoleranz – „Es lebe der Flop!“ In: *Mutismus.de* 14, Heft 26, 16–18.
- Amorosa, H. (2001). Auffälligkeiten in der Sprechmotorik. In: W. v. Suchodoletz (Hrsg.): *Sprachentwicklungsstörung und Gehirn*, S. 99–117. Stuttgart: Kohlhammer.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Deutsche erweiterte Herausgabe von Alexa Franke. Tübingen: dgvt.
- Bauer, M. G., Bauer, J., Mihr, U. (2015). *Rupert Rau, Super-Gau*. München: Hanser.
- Biologie Seite (2022). *Dyslalie klinische Linguistik Kategorie: Krankheitsbild in Phoniatrie und Pädaudiologie*; online unter: <https://www.biologie-seite.de> → biologie → Dyslalie, 2.4.2022
- Blakemore, S.-J. & Frith, U. (2006). *Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiß*. München: DVA.
- Brodthmann, D. (1997). *Das Konzept der Salutogenese und seine Konsequenzen für Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung durch Schulsport*. Köln: bps-Verlag.
- Clausnitzer, R. (1997). Kieferorthopädische Grundlagen der Sprach- und Sprechtherapie. In: R. u. V. Clausnitzer (Hrsg.): *Logopädie für Studierende und Praktiker*, Bd. 1, S. 211–274. Heidelberg: Hüthig.
- Dodd, B. J. (1995, 2000). *Differential diagnosis and treatment of children with speech disorder*. London: Whurr Publisher [zitiert nach Pomnitz 2022].
- Donnelly, E. (2019). *Draculino*. Audible Originals; online unter: <https://www.audible.de>, 06.05.2022
- Erkert, A. (2021). *Mobbing fängt klein an*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Ferri, J.-Y. & Conrad, D. (2019). *Die Tochter des Vercingetorix. Asterix-Reihe*. Berlin: Egmont.
- Fox-Boyer, A., Gross, I., Schauß-Golecki, K. (2015³). *Kindliche Aussprachestörungen*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Fuchshuber, A. (2011). *Lotte ist lieb*. Berlin: Ueberreuter (neue Auflage der Erstveröffentlichung aus 1998).
- Google (2022). *Definition Dyslalie*; online unter: <https://www.google.com/search?q=definition&source.de>, 29.3.2022

- Holzinger, M. & Wolfinger, Chr. (2021³). *SCH sagt der Elefant*. Wien: G&G Verlagsgesellschaft.
- ICD-10-GM F80 (2022). *Artikulationsstörungen*; online unter: <https://www.icd-code.de>, 29.3.2022
- Jackel, B. (2008). *Lernen, wie das Gehirn es mag*. Kirchzarten: VAK.
- Jackel, B. (2021). Eine Stimme hinter dem Mundschutz: Wer bist du? Wie alt klingst du und wie alt bist du wirklich? In: *sprechen* 38, Heft 72 (II), 30–39.
- Jackel, B. (2022 im Druck). Sprachentwicklungsstörungen auf dem Vormarsch. In: *Mutismus.de* 14, Heft 27.
- Jannan, M. (2008, 2015). *Das Anti-Mobbing-Buch – Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln*. Weinheim: Beltz Praxis. (4. Auflage); Download unter: <https://docplayer.org>; Probekapitel unter: <https://www.beltz.de>, 15.5.2022
- Kranich, W. (2022). Überprüfung von Verständlichkeit von Kindern mit Aussprachestörungen. In: *sprechen* 39, Heft 73 (I), 22–27.
- Leisen, J. & Brehmen, N. (2017). Von der Defizitorientierung zur Positivsicht – Ein Praxisbericht zum sprachsensiblen Unterrichten. In: *PÄDAGOGIK Ausgabe* 6, 8–11.
- Melzer, W., Schubarth, W., Ehninger, F. (2011²). *Gewaltprävention und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Pinker, S. (2015). *GEWALT. Eine neue Geschichte der Menschheit*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Pomnitz, P. (2022). Evidenzbasiertes Vorgehen bei phonologischen Störungen in der sprachtherapeutischen Praxis. In: *mitsPRACHE Heft* 1, 32–41.
- Sandrieser, P. & Schneider, P. (2015). *Stottern im Kindesalter*. Stuttgart: Thieme. (4. überarbeitete und erweiterte Auflage)
- Schmidt, B. & Schmidt, D. (2009). *Kamfu mir helfen?* München: Verlag Antje Kunstmann.
- Schneider, P. (2013). *Stottern bei Kindern erfolgreich bewältigen*. Neuss: Natke Verlag.
- Schneider, P. & Schartmann, G. (2007²). *Was ist ein U – U – Uhu?* Neuss: Natke Verlag.
- Suchodoletz, W. von (Hrsg.) (2001). *Sprachentwicklungsstörungen und Gehirn*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weinrich, M., Zehner, H. (2005). *Phonetische und Phonologische Störungen bei Kindern*. Heidelberg: Springer.
- Zimmer, R. (1999). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. Freiburg: Herder (Erstaufgabe).

Zur Autorin

Dr. phil. Birgit Jackel, Lehrerin i. R.; Diplom und Promotion, evidenzbasierte Anwendungsforschung und Lehre am FB Erziehungswissenschaften/Pädagogik und Sonderpädagogik der Goethe-Universität Frankfurt am Main; Auswahl an Vorträgen, Seminaren und Fachveröffentlichungen siehe Internet: <http://www.birgit-jackel.de>

Korrespondenzadresse

birgit.jackel@birgit-jackel.de



Internationaler Tag der Sprachentwicklungsstörung am 14. Oktober 2022

Susanne van Minnen

2017 wurde von Dorothy Bishop, Becky Clark, Gina Conti-Ramsdon, Courtney Norbury, Natalie Orringe und Maggie Snowling die Kampagne *Raising Awareness of Developmental Language Disorders* (RADLD.org, #RADLD) ins Leben gerufen, um durch ein geschärftes öffentliches Bewusstsein die gesellschaftliche Teilhabe für Menschen mit Sprach(entwicklungs)störungen zu verbessern. Mitte Oktober wird der jährliche internationale Tag *Raising Awareness of Developmental Disorders* (Tag der Sprachentwicklungsstörung in den deutschsprachigen Ländern) für unterschiedlichste Aktionen der Aufmerksamkeitsgewinnung genutzt. Auch in den deutschsprachigen Ländern wächst die Zahl der im Rahmen dieser Kampagne Engagierten stetig.

In diesem Jahr fällt der internationale Tag der SES auf den 14. Oktober und steht unter dem Motto *Heranwachsen mit SES*. Hiermit wird der Fokus darauf gerichtet, dass sich eine SES nicht auswächst. Die Symptome einer SES ändern sich im Verlauf der Kindheit und Jugend in dynamischer Weise und sind auch im (jungen) Erwachsenenalter stets präsent, beispielsweise in Form erhöhter Schwierigkeiten in der Schriftsprache oder in der Textproduktion und im Textverständ-

nis. Hierdurch wird die Teilhabe an der schulischen Bildung in der weiterführenden Schule, in der beruflichen Ausbildung und im beruflichen Alltag vor allem dann dauerhaft erschwert, wenn wenig Kenntnis und wenig Verständnis im jeweiligen Umfeld bestehen.

Vielzählige kreative Aktionen tragen Informationen rund um die SES in die breite Öffentlichkeit, um zu sensibilisieren und um im Namen der Kinder und Jugendlichen mit SES für ein verständnisvolles, unterstützendes Miteinander zu werben.

Unter der Federführung der giskid e.V., in personam Anja Blechschmidt, wird ein Teil der Aktionen im deutschsprachigen Raum koordiniert. Das Netzwerk gewinnt kontinuierlich Unterstützer:innen, welche in wechselnder Besetzung an digitalen Treffen teilnehmen (der screenshot zeigt die Gruppe vom 16.09.2022), um Ideen auszutauschen, die Bekanntmachung der Aktionen in den sozialen Netzwerken zu unterstützen und um bei Fragen der Umsetzung hilfreich zur Seite zu stehen. Bei den Aktionen handelt es sich um Spiel- und Informationsangebote in beispielsweise öffentlichen Parks oder in öffentlichen Verkehrsmitteln, um (kostenfreie)

Diagnostik- und Beratungsangebote, um die Kooperation für gezielte Aktivitäten in Schulen und KiTas. Es gibt Podcasts, Filme, Zeitungs- und Radiobeiträge, virtuelle Posterausstellungen und vieles mehr. Folgen Sie uns!

Twitter

- @giskid2
- @RADLDcam
- #HeranwachsenMitSES,
- #TagDerSES,
- #GrowingDLLD,
- #DLDDay

Übrigens: der nächste Tag der SES ist der 20. Oktober 2023.

Zur Autorin

Susanne van Minnen ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt der Beeinträchtigung der Sprache und des Sprechens an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Korrespondenzadresse

JLU Gießen
FB 03 Institut für Förderpädagogik und Inklusive Bildung
Karl-Glöckner-Straße 21 B
35394 Gießen
susanne.van-minnen@erziehung.uni-giessen.de



Koordinierungstreffen am 16.09.2022



Annedore Napiwotzky
ABC. Vom Laut zum Wort
 Ein Praxismaterial für die
 Alphabetisierung mit Lautgesten
 Schubert Verlag Leipzig 2022
 308 Seiten, mit heraustrennbaren
 Lernkarten
 ISBN 978-3-96915-042-9, 29,80 EUR

Das vorliegende Lehr- und Lernma-
 terial ist in der Praxis für die Praxis
 entstanden. Es wurde in Deutschkur-

sen für geflüchtete Erwachsene entwickelt und dabei mehrfach überarbeitet und optimiert. Nachdem sich sowohl das grundlegende Konzept als auch die Materialien bewährt haben, werden sie nun von der Autorin vorgelegt. Es ist ihr Ziel, den Deutschkursen für Geflüchtete eine richtungsweisende Anregung zu geben. Darüber hinaus scheinen sowohl das Konzept als auch die vielfältigen Materialien geeignet zu sein, auch in anderen Feldern des Erlernens des Sprechens, Lesens und Schreibens effizient hilfreich zu sein.

Wie der Titel „Vom Laut zum Wort“ schon sagt, ist das Besondere des Lehrwerkes der systematische Einsatz von Lautgesten. Die Autorin führt dazu aus, dass sie bei der Analyse, warum viele Geflüchtete bei der Verwendung von üblichen Materialien beim Deutschlernen scheitern, darauf stieß, dass die Lautebene übersprungen wird oder zu wenig Beachtung findet. Das Lautinventar der deutschen Sprache, das sich Kinder im deutschen Sprachraum in der Regel schon lange vor dem Schuleintritt aneignen, kann bei Geflüchteten nicht vorausgesetzt werden. Die Autorin zitiert dazu den Neuropsychologen Johannes Graichen: „Die richtige Phonemenbenutzung muss erlernt werden, weil es ja nicht menschliche Phoneme schlechthin gibt, sondern weil diese einzelnen Lautgebilde in jeder Sprachgemeinschaft verschieden aussehen.“

Ausführlich wird im Lehrwerk begründet, dass entsprechend der oben genannten Gegebenheit die Ausbildung einer phonologischen Bewusstheit zwingende Voraussetzung der Alphabetisierung ist. Da gerade bei Geflüchteten dies in aller Regel nicht vorausgesetzt werden kann, sind ohne diese Grundlage weitere Fortschritte sehr schwer möglich.

An dieser Stelle kommt nun die Lautgesten-Methode ins Spiel. Aus der Fülle der in Sonderpädagogik und Grundschulpädagogik vorhandenen Beispiele an Handzeichen wurden in der Kurspraxis Lautgesten eingeführt, erprobt und weiterentwickelt, bis sich ein Inventar an Lautgesten herauskristallisierte, das jetzt in diesem Lehrwerk vorgestellt wird.

Das Praxismaterial des Lehrwerks enthält u. a. einen herausnehmbaren Anhang Lernkarten (Lautgesten-, Anlaut- und Reimkarten lautgetreu und nicht lautgetreu) zur Vermittlung des deutschen Lautinventars. Diese Lernkarten sind foliert und damit mit nicht wasserfesten Stiften reversibel beschreibbar. Sie wurden von der bekannten Kinderbuchautorin Constanze von Kitzing gestaltet. Es ist ihr gelungen, die Zeichnungen einerseits ansprechend, aber andererseits auch auftragsgemäß präzise und auch gleichförmig neutral hinsichtlich Alter, Geschlecht und Emotion zu gestalten.

Das Handzeichensystem besteht aus kleinmotorischen Handzeichen, die einhändig ausgeführt werden. Dies macht es möglich, dass Lehrende und Lernende parallel zu der Verwendung der Handzeichen Lesen und Schreiben können. Zusätzlich zur Mundöffnung verweisen die Lautgesten in aller Regel auf die Artikulation. Einige stellen einen Bezug zur Buchstabengestalt (Beispiel I, i) oder einen emotional-assoziativen Bezug (Beispiel M, m) her. Die Dynamik der Laute wird manchmal durch Pfeile ausgedrückt, z. B. bei den stimmlosen Plosiven (K, P, T) im Unterschied zu den stimmhaften (G, B, D).

Die Autorin gliedert den Erwerb der deutschen Sprache in Wort und Schrift in die Schritte A bis E und formuliert dafür Fertigkeiten und Lernziele, nach denen das ganze Lehrwerk aufgebaut ist. Außer den Lernkarten mit den Lautgesten enthält das Praxismaterial Kopiervorlagen mit umfangreichen Übungen zum Erlernen des Lesens und Schreibens und zur Ausbildung der Schreibmotorik. Es schließt mit einem Ausblick auf die Folgeschritte im Spracherwerbsprozess.

Bestandteil des Lehrwerks sind darüber hinaus drei Lernhefte: 1. Lernheft „Schreibrichtung“ – Laute und Buchstaben lesen und schreiben. 2. Lernheft „Lautgesten“ – Lautgesten lesen und beschriften. 3. Lernheft „ABC“ – Alphabet und erste Wörter schreiben und lesen.

Diese drei Lernhefte für die Hand der Lernenden beinhaltet das Buch als Kopiervorlagen. Sie sind auch zusätzlich im Set erhältlich (88 Seiten, 13 EUR).

Ein 4. Lernheft zum Thema „Zahlen und Uhrzeit“ steht unter www.schubert-verlag.de/lautgesten_extra.php kostenlos zum Download zur Verfügung.

Vier Lernvideos zu unterschiedlichen Wortschatzbereichen, die die Arbeit mit Lautgesten zeigen, können ebenfalls unter www.schubert-verlag.de/lautgesten_extra.php oder über die QR-Codes im Buch abgerufen werden.

Dies ist besonders wertvoll für Nutzer:innen, die sich für die eigene Praxis an einem konkreten Beispiel für die Art und Weise der Umsetzung der einzelnen Lautgesten orientieren möchten. Der Verlag hat diese Videos nach einer Video-Vorlage der Autorin gestaltet.

Didaktisch bedeutsam ist, dass die Lautgesten NICHT, wie z. B. in der Grundschulpädagogik verbreitet und sinnvoll, gemeinsam mit den Buchstaben eingeführt werden sollen. Zunächst werden die Laute und die Lautgesten ohne Buchstaben eingeführt. Die einzelnen Laute werden zusammen mit den Lautgesten gehört, gesprochen und auch schon einer Synthese zugeführt. Gesondert davon finden Vorübungen zur Schreibmotorik, Schreibrichtung und Stifthaltung statt. Dann erst finden die Buchstaben zu den Lautgesten, schließlich auch bei lautgetreuen Wörtern.

Positiv an dem Lehrwerk ist, dass es durch diese Methode für ein großes Spektrum an Geflüchteten geeignet ist und durch seine Basalität und Flexibilität niemand zurücklässt.

Durch die Lautgesten ist es möglich, immer wieder auf die Lautebene zu rekurrieren und auf dieser Grundlage aufzubauen. Dabei darf diese Verwendung der Lautgesten durchaus individuell flexibel sein. Sie wird eingeführt, wird dann aber nur verwendet, wenn dies von den individuellen Voraussetzun-

gen her nötig ist. Die Lernenden haben meist dafür ein gutes Gespür.

Es ist nur natürlich, wenn dem einen oder anderen Lehrenden oder Lernenden die Verwendung und das Lernen von Lautgesten befremdlich vorkommt oder als ein Umweg erscheint. Hierzu macht die Autorin Mut, es einfach mal zu probieren. Das Erlernen ist nicht schwierig und gelingt in der Praxis den Lernenden leicht. Es ist ein handelndes Lernen, das die Lernautonomie achtet und die Kommunikation durch Augenkontakt und Gestik fördert. Auch der Rätselcharakter bei dieser ‚Geheimsprache‘ sei motivierend.

Auch das Spektrum der potenziell Lehrenden ist groß. Es ist geeignet für ausgebildete Lehrende, aber auch für Einsteiger als Lehrende der deutschen Sprache. Die Letzteren profitieren auch von den ausführlichen didaktischen Hinweisen und der gegebenen Redundanz. Immer wieder gibt es eine Übersicht und Verweise. Und wer sich wundert über die Komplexität der deutschen Sprache oder diese in Grundzügen kennenlernen will, dem wird geholfen im Kapitel „Hintergrundwissen für Lehrende“. In dieser Kompaktheit ist dies schon ein kleiner linguistischer Grundkurs in klaren Darstellungen.

Es bestehen viele Möglichkeiten, von diesem der Praxis verpflichteten Lehrwerk zu profitieren – ganz sicher auch über den Kreis der Lehrenden in Deutschkursen für Geflüchtete hinaus. Zuförderst bleibt aber zugleich der auf jeder Seite zu spürende sympathische Eindruck, dass es der Autorin und ihren Kolleg:innen um die Unterstützung geflüchteter Menschen geht.

Martin Schubert, Sprachheillehrer
Direktor des Sprachheilzentrums Calw i. R.



Gabriele Münch
**Manuelle Stimmtherapie (MST),
eine Therapie, die berührt.**
Kompendium der manuellen
Techniken zur Behandlung von
Dystonien im Einflussbereich von
Atem, Artikulation, Schlucken und
Stimme.

Idstein: Schulz-Kirchner 2014
ISBN 973-3-8248-0873-1, 188 Seiten,
34,00 EUR

Der Titel des Buches verspricht viel und das Buch kann dieses Versprechen mehr als einlösen.

Bei der Manuellen Stimmtherapie handelt es sich um einen Therapieansatz, bei dem im wahrsten Sinne des Wortes Hand angelegt wird. Patient:innen mit Funktionsstörungen der atem-, artikulations-, stimmgebenden und der am Schluckakt beteiligten Organe werden manuell durch Dehntechniken und Muskelbehandlungen therapeutisch versorgt (S. 13).

Die Ziele der Manuellen Stimmtherapie umfassen unter anderem die verbesserte (Tiefen-)Atmung, eine aufrechte eutone Haltung, die Verbesserung der Artikulations-, Kau- und Schluckmotorik, die Kehl- und Kieferweite zur Euphonie, Homöostase und nicht zuletzt die verkörperte Selbstwahrnehmung. Hierdurch können die Einschränkungen bei funktionellen Stimmstörungen reduziert werden bzw. es kann eine komplette Wiederherstellung der Funktion der Stimme und der beteiligten Funktionsbereiche erlangt werden (S. 13).

Hiermit wird deutlich, dass sich dieses Buch an Logopäd:innen und Sprachtherapeut:innen, aber auch an Angehörige angrenzender Fachdisziplinen wie z.B. Sprecherzieher:innen und Sprachheilpädagog:innen richtet.

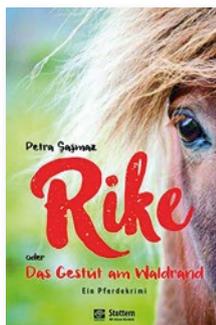
Das Ziel des Buches formuliert Münch folgendermaßen: [...] sanfte und effektive Muskel- und Mobilisierungstechniken für den Einflussbereich Atmung, Artikulation, Schlucken und Stimme dem Therapeuten an die ‚Hand‘ zu geben, um im Rahmen eines Gesamttherapiekonzeptes zusätzliche Möglichkeiten zu haben, bei Tonusdysbalancen tätig zu werden. (S. 14)

Hierzu gliedert die Autorin das Buch in drei große Abschnitte. In Abschnitt I wird eine allgemeine Einführung mit einer Darstellung zur Entstehung dieser Therapieform sowie Erläuterungen aus der wissenschaftlichen Perspektive gegeben. In Abschnitt II, dem sprechwissenschaftlichen Teil, werden die Therapieform an sich, Stimmstörungen und insbesondere funktionelle Stimmstörungen kompakt erläutert. Abschnitt III, die therapeutische Anwendung, stellt den Hauptteil dar. Zu Beginn wird ein ausführlicher Befundbogen erläutert, welcher explizit als Kopiervorlage genutzt werden kann. Im Anschluss werden dezidiert für die einzelnen Funktionsstörungen im laryngealen/zervikalen Bereich, im orofazialen/kranialen Bereich, im pulmonal/thorakalen Bereich, im faszialen Bereich und im segmentalen/vegetativen Bereich umfänglich unter anderem die Anatomie, neben der Indikation auch die Kontraindikation, die Behandlung, Untersuchung und die konkrete therapeutische Ausführung sowie die Ziele und Effekte ausführlich, sehr klar und sehr gut nachvollziehbar erklärt. In einem letzten Kapitel werden Übungen dargelegt, welche die Patientin/der Patient im Fall von Hypofunktionalität selbst durchführen kann. Immer wieder hebt Münch in Ausführungen hervor, dass die MST ein Baustein in einem Gesamttherapieplan für eine ganzheitliche Stimmtherapie darstellt.

Die vielen Abbildungen und Fotografien, in denen die legendären Schmetterlingshände des Logos nebenbei verewigt wurden, erfüllen die Funktion von Erläuterungen (z.B. bez. Anatomie) und best practice Beispielen (therapeutische Handgriffe) gleichermaßen. Hierdurch wird das Buch dem Anspruch eines kurz gefassten Lehrbuches, eines Kompendiums, über alle Maßen gerecht.

Die sprachwissenschaftliche und therapeutische Fundierung, die kompakten und präzisen Erläuterungen der praktischen Übungen, die durch die vielen Abbildungen und Fotografien reich dokumentiert werden und die die Hingabe der Autorin zu den Patient:innen und Therapeut:innen gleichermaßen belegen, machen dieses Buch zu einem unverzichtbaren Werk für alle in diesem Bereich Tätigen.

Susanne van Minnen, Grünberg



Petra Sasmaz
**Rike oder Das Gestüt am Waldrand
Ein Pferdekrimi**

Herausgegeben von Stottern &
Selbsthilfe NRW e.V.
ISBN 978-3921897928, 340 Seiten,
9,50 EUR

Drei Jahre nach der Veröffentlichung des ersten Pferderomanes „Rike oder ein nicht ganz gewöhnlicher Sommer“

von Petra Şaşmaz erschien 2020 der zweite Band „Rike oder das Gestüt am Waldrand“ im Demosthenes-Verlag der Bundesvereinigung Stottern & Selbsthilfe.

Rike ist nun endgültig in ihrer neuen Heimat angekommen. Sie hat nicht nur nette Freunde gefunden und endlich ein eigenes Pferd – auch den Schritt zu einer intensiven Stottertherapie hat sie inzwischen gewagt. Doch schon stellen sich ihr neue Herausforderungen: Wie soll sie mit ihrem Stottern ein Schulpraktikum absolvieren, wie soll sie Reitunterricht geben, wie kann sie ihre geliebte Larissa mit einer Reitbeteiligung teilen und was ist mit all den merkwürdigen Meldungen vermisster Pferde? Eines steht fest: Auf ihre Freunde kann sich Rike bei allen spannenden Abenteuern verlassen!

Die Geschichte ist ein Pferdeabenteuer in der Gegenwart – durch die Omnipräsenz digitaler Medien und die lockere Schreibweise der Autorin fällt jugendlichen Leser:innen die Identifikation mit den Protagonist:innen leichter. Das Besondere: Der Haupthandlungsstrang betrifft die Themen Reiten und Pferde, womit gezielt besonders weibliche Leserinnen angesprochen werden sollen. Das Thema Stottern ist – wie bereits im ersten Band – unaufdringlich aber untrennbar mit dem spannenden Pferdekrimi verbunden.

Die Autorin Petra Şaşmaz, eine Aktivistin der Selbsthilfe für stotternde Menschen schreibt dazu im Kieselstein, dem Organ der Bundesvereinigung Stottern & Selbsthilfe:

„Im Blick hatte ich dabei beide Lesergruppen: nicht stotternde Jugendliche, die durch eine spannende Geschichte zwanglos mit einer Thematik vertraut gemacht werden sollen, die ihnen im Leben sicher irgendwann begegnen wird oder bereits begegnet ist, ebenso wie die Lesergruppe stotternder Mädchen, für die es bislang noch kaum Literatur gibt, da Stottern als überwiegend ‚männliches Problem‘ für die Lesergruppe der jungen Mädchen kaum thematisiert wird.“

Ein:e nicht stotternde Leser:in erfährt durch die Rike-Bücher, dass auch ein stotterndes Mädchen dieselben Wünsche und Träume hat wie jede andere Jugendliche, lernt jedoch auch die Ängste und Sorgen, die mit dieser rätselhaften Störung Stottern verbunden sind, kennen und kann Empathie entwickeln für den sehr wahrscheinlichen Fall, irgendwann einmal einem stotternden Menschen zu begegnen.“

Durch die Erfahrung, die ich in den letzten Jahren mit den Rike-Büchern sammeln konnte, kann ich berichten, dass Petra Şaşmaz mit „Rike oder das Gestüt am Waldrand“ auch im zweiten Band ein fesselndes Jugendbuch gelungen ist, das sowohl nicht-stotternde als auch stotternde Mädchen und Frauen anspricht. Es macht großen Spaß, Rike und Enzo auf ihren Abenteuern zu begleiten und die Autorin schafft es erneut, das Thema Stottern „ganz nebenbei“ für junge und jung-gebliebene Leser:innen zugänglich und gut verständlich zu machen und dabei wichtige Aufklärungsarbeit zu leisten. Beispielsweise erleidet Enzo, der im ersten Band nach seiner Therapie völlig flüssig sprach, einen Rückfall, und auch Rike ist nicht durch ihre Therapie geheilt, sondern nur gefestigter in ihrem Selbstbewusstsein und im Umgang mit ihrem Stottern. Auch bleibt die „Wunderheilung“ aus, die leider in vielen Filmen und Büchern, die das Thema Stottern aufgreifen, beschrieben wird. Damit werden viele Mythen zum Thema Stottern richtiggestellt und in unaufdringlicher Weise Aufklärung betrieben. Petra Şaşmaz lässt immer wieder sehr einfühlsame Momente und wertvolle Informationen bezüglich des Stotterns einfließen, macht das Stottern aber nicht zum Hauptthema und zeigt

mit viel Leichtigkeit, dass Stottern nur eine Facette von stotternden Menschen ist, ohne dabei das Thema zu verniedlichen. Das ist eine trickreiche Gratwanderung und als Stottertherapeutin finde ich dieses Buch sehr gelungen, denn anstatt von Erwachsenen belehrt zu werden, fühlen sich Jugendliche durch den treffend gewählten Tonfall des Buches angesprochen und bleiben offen für die Beschäftigung mit dem Thema Stottern. Die vom Verlag angegebene Altersangabe „ab 10 Jahre“ ist in einigen Fällen nicht ganz realistisch – hier sollte individuell entschieden werden und Therapeut:innen sollten den Inhalt des Buches kennen und bewusst entscheiden, welchen Patient:innen sie die Lektüre (schon) empfehlen können.

Interessant finde ich noch, dass nicht nur meine jugendlichen Patient:innen die Rike-Bücher lieben – auch meine erwachsenen Patient:innen lesen sie noch gerne und können durch diese Art der Beschäftigung mit dem Thema Stottern leichter ins Gespräch über tiefstehende Erlebnisse kommen, sodass wir einen guten Zugang bekommen um diese aufzuarbeiten und nachträglich versorgen zu können.

Ob man das Buch gezielt therapeutisch einsetzen möchte oder einfach nur ein spannendes Leseabenteuer sucht – ich empfehle „Rike oder das Gestüt am Waldrand“ immer gerne weiter.

Isabella Colthorp, München



Wiebke Scharff Rethfeldt
Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder. Ein entwicklungsorientiertes Konzept.
Ernst Reinhardt Verlag, München, 2020, 2. überarbeitete Auflage, 135 Seiten, ISBN 978-3497029327, 21,90 EUR

In insgesamt vier Kapiteln und einem Vorwort stellt Scharff Rethfeldt unter Mitarbeit von Bettina Heinzelmann ihr entwicklungsorientiertes Konzept vor für den Sprachentwicklungsbereich von 0 bis 9 Jahren. Das Buch wird ergänzt durch ein Sachregister, Literaturverzeichnis und Online-Materialien.

Das erste Kapitel, Sprache ist Kommunikation, setzt sich dabei mit der Sprachentwicklung bzw. dem Spracherwerb ein- und mehrsprachiger Kinder auseinander. Als einen zentralen Begriff nennt Scharff Rethfeldt dabei die Sprachfähigkeit in Abgrenzung zur Sprachkenntnis. Dabei werden viele Aspekte, z. B. Sprachvorbild, soziokulturelle Komponenten, Sprachvarietäten, die für die Sprachentwicklung förderlich sind, betrachtet bzw. kritisch hinterfragt. Als hilfreich stellt sich für den komplexen Prozess der Sprachentwicklung die Tabelle der zu erwerbenden Komponenten der Sprache und ihrer Funktionen dar. Kurz wird das Sprachförderkonzept MehrSprachInterAktion, auch mithilfe eines Schaubildes, besprochen. Im zweiten Kapitel, *Entwicklung und Sprache von 0 bis 3 Jahren – Kleinkind*, werden im ersten Unterkapitel die sogenannten Meilensteine der Sprachentwicklung in diesem Zeitraum betrachtet, auch hier mit einer entsprechend hilfreichen Tabelle und der Berücksichtigung der entsprechenden Sprach- und Spielkomponenten. Im Weiteren wird auf Sprachmischungen, Sprachförderstrategien und Förderansätze eingegangen und es wird eine Tabelle mit einfachen Spielen in Bezug auf die Förderkomponen-

ten und Hilfen für die Recherche im Internet nach entsprechenden Spielideen usw. vorgestellt. Das dritte Kapitel, *Entwicklung und Sprache von 3 bis 6 Jahren – Vorschulkind* geht wiederum zunächst auf die Meilensteine der Sprachentwicklung in diesem Zeitraum ein, ergänzt um die Theory of mind. Im weiteren Verlauf wird auf den Aspekt des Sprachvorbildes, auf die Strategien älterer Kinder beim Deutscherwerb, die Sprachsozialisation und schlussendlich entsprechende Förderansätze eingegangen. Auch hier wieder mit einer anschaulichen Tabelle über Spielideen und Sprachkomponenten. Im letzten Kapitel, *Entwicklung und Sprache von 6 bis 9 Jahren – Schulkind*, werden wieder zunächst die Meilensteine der Sprachentwicklung in diesem Altersbereich vorgestellt, ergänzt um den Bereich der Phonologischen Bewusstheit. Die nächsten Unterkapitel gehen auf die Entwicklung der Literalität und der Bilingualität, Sprachkompetenz und Lerntransfer, Schriftsprache, eine zusätzliche Fremdsprache, Förderansätze sowie die Methode der Sprachenporträts ein, bei der es sich um eine spezifische Malaufgabe handelt, die als Online-Vorlage zur Verfügung steht.

Insgesamt ist das Buch sehr überzeugend. Der Aufbau und der Schreibstil, die Struktur, die hilfreichen Randstichwörter, die verwendeten Tabellen, all das erleichtert dem Lesenden die Wissensvermittlung aufs Beste. Ein komplexes Thema wird hier anschaulich vermittelt, gibt dem Lesenden eine Menge an wichtigen Informationen und Hilfen, verdeutlicht durch ausgewählte Beispiele und Abbildungen den Inhalt. Für Studierende sicherlich ein ausgezeichnetes Buch, um sich ein Handlungskonzept für Praktika und das spätere Berufsleben zu erarbeiten, für Lehrkräfte oder Therapierende ein gutes Nachschlagewerk, um Einzelaspekte nachzulesen oder zusätzliche Ideen für die sprachliche Förderung von Kindern zu erhalten. Und dabei wird der große Komplex der Mehrsprachigkeit auf nachvollziehbare Weise in eine Sicht auf Sprachentwicklung eingebunden, die die Förderung leistbar erscheinen lässt. Es wird eine Fülle an Aspekten angesprochen, die ggfs. an einigen Stellen durch andere spezifische Fachliteratur noch weiter vertieft werden könnten, aber um einen Ein- und Überblick, eine Handlungsmöglichkeit aufzubauen, halte ich das Buch von Scharff Rethfeld für ausgesprochen bemerkenswert. Deshalb sollte es in keiner Fachbibliothek fehlen, ob sich diese nun Zuhause, in der Schule, der Universität oder der Praxis befindet.

Andreas Pohl, Grünberg

Rezensionsangebote

- Gerd Riese: Mein Weg. Biografische Gespräche mit stotternden Menschen
- Isabella Colthorp u. a.: Stoppolino. Wie ich mein Stottern zähmte. (Kindergeschichte)
- Ingrid Weng u. a. Texte im Alltag. Materialien für die alltagsorientierte Therapie schwerer und mittelschwerer Aphasien sowie für mentales Training
- Jochen Keller u. a.: Schluckdiagnostik
- Demosthenes-Verlag: Stottertherapie für Erwachsene und Jugendliche, DVD
- Martin Sommer: Stand der Wissenschaft zu neurologischen Korrelaten des Stotterns und seiner Therapie, DVD
- Stotterhilfe & Selbsthilfe: Stottern im Leben – Leben mit Stottern, Erfahrungsberichte, DVD
- Rudolf Gier, Michael Kofort: Trotz Stottern erfolgreich im Beruf, ein Lehrfilm, DVD



Stephanie Schulte-Busch,
Isabel Neitzel
**Kindliche Erzählkompetenzen.
Ein Ratgeber für
Sprachtherapeut*innen und
Pädagog*innen.**

Schulz-Kirchner Verlag, Idstein, 2021,
64 S., 978-3-8248-1284-4, 11,50 €.

Das vorliegende Buch stammt aus der Ratgeber-Reihe des Schulz-Kirchner Verlages und wendet sich an Angehörige, Betroffene und Fachleute. Die beiden Autorinnen stellen in insgesamt acht Kapiteln das Thema ihres Buches vor, ergänzt durch ein Fazit, Hinweise auf entsprechende Internetseiten sowie Literaturhinweisen.

Im ersten Kapitel wird die Bedeutung des Erzählens auch als Kulturtechnik und die Teilhabe am schulischen und gesellschaftlichen Leben beschrieben. Das zweite Kapitel geht auf linguistisches Grundwissen ein. Aspekte wie „Was ist ein Text?“, Textrezeption und Textproduktion, Kohäsion, Kohärenz, Oberflächen- und Tiefenstruktur werden vorgestellt. Im dritten Kapitel wird der Erzählerwerb unter den Gesichtspunkten Voraussetzungen, ungestörter und gestörter Erwerb (SES, Primärbeeinträchtigungen), mündliches und schriftliches Erzählen betrachtet. Das vierte Kapitel bietet einen Exkurs zum Thema Geschichtenverständnis.

Das fünfte Kapitel geht auf die Rahmenbedingungen von Erzählarbeit ein, u. a. der erwachsene Erzählpartner sowie Elternberatung. Im sechsten Kapitel werden die methodische Seite, Fragen, Bücher, Materialien betrachtet. Das siebte Kapitel betrachtet die kindliche Erzählfähigkeit in der Sprachtherapie, während das achte Kapitel den Aufbau von Erzählkompetenzen im Unterricht näher beleuchtet.

Auf knappe Weise, und schließlich handelt es sich hier um einen Ratgeber, beschreibt das Buch eine Vielzahl an wichtigen Aspekten, angereichert durch etliche Beispiele ergibt sich somit ein Einblick in das Thema. Selbstverständlich bedarf es zur intensiveren Auseinandersetzung, zum wissenschaftlichen Verständnis und/oder zur methodischen Vertiefung weiterer, anderer Literatur, die gezielt einzelne Aspekte näher und ausführlicher betrachtet. Eine Theory of Mind oder die Literacy Arbeit ist nicht in wenigen Worten darstellbar, um sie zu durchdringen. Dazu wurde das Thema im vorliegenden Buch sehr verdichtet, wobei die Autorinnen sich wahrlich sehr bemüht haben, ein komplexes Thema umfassend und doch kurz zusammenzufassen. Nun, das Buch schafft einen Ein- oder Überblick, macht die Leserin oder den Leser ggfs. neugierig auf mehr, auf weiterführende Literatur. Allerdings setzt das Buch auch ein gewisses Vorwissen voraus, dies macht m. E. der Untertitel „Ein Ratgeber für Sprachtherapeut*innen und Pädagog*innen“ deutlich. Ob nun Eltern diesen Ratgeber (Hülleneinband) als einen solchen für sich bzw. für ihre Kinder nutzen können, ist ein hoher Anspruch, zumindest ist es aber denkbar, dass Studierende im Bereich Pädagogik, Erzieher und Regelschullehrkräfte dem Buch Impulse für ihre Arbeit entnehmen können; für Sprachtherapeut:innen und Förderschullehrkräfte sollte das Thema bekannt sein. Dieser Ratgeber könnte dieser Berufsgruppe aber als Erinnerungshilfe dienen bei der Vorbereitung einer entsprechenden Therapie/Förderung.

Andreas Pohl, Grünberg

Aus der Redaktion

Liebe Leserin, lieber Leser!

Nach nunmehr 25 Jahren in verschiedensten Funktionen in der dgs, davon rund 12 Jahre in der Redaktion dgs Sprachheilarbeit, werde ich mich in den Redaktionsruhestand begeben. Nachdem ich bereits im Februar 2022 in den beruflichen Ruhestand gewechselt bin, habe ich mich im Frühjahr 2022 spontan entschlossen, diesen Schritt auch in Bezug auf meine Tätigkeit innerhalb der dgs zu vollziehen. Deshalb werde ich in der Delegiertenversammlung in Berlin nicht mehr kandidieren. Rückblickend möchte ich mich bei all den Menschen, mit denen ich vertrauensvoll in den letzten Jahren zusammenarbeiten durfte,

bedanken, ebenso bei all unseren Leserinnen und Lesern für die in der Regel positive Resonanz. Die Redaktionsarbeit hat mir insgesamt viel Spaß bereitet, auch wenn es manchmal etwas Zeitstress bei der Endredaktion unserer Zeitschrift gab. Und ja, ursprünglich dachte ich, dass ich nun, mit Beginn meines Ruhestandes, mehr Zeit für die Arbeit in der Redaktion hätte, aber dies war ein Trugschluss, wie ich feststellen musste. Es gibt so viele schöne Dinge zu erleben, etwas neu zu erlernen oder endlich tun zu dürfen, was man immer schon tun wollte, dass plötzlich Zeit ein kostbares Gut ist. Dem beuge ich mich, zumal ich denke,

dass es an der Zeit ist, Platz für jüngere dgs-Mitglieder zu machen.

Personell bleibt die Redaktion gut besetzt. Mit meinem Aufhören wird Frau Dr. Melanie Eberhardt ihre Redaktionsarbeit aufnehmen, die Leitung der Redaktion wird durch unsere erfahrene Kollegin Frau Hiltrud von Kannen übernommen.

Ich wünsche von dieser Stelle aus der Redaktion dgs Sprachheilarbeit weiterhin gutes Gelingen,

Andreas Pohl



„Sprachliche Diagnostik in der Primarstufe“, „Sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Schule“ und „Sprachliche Bildung und Sprachförderung in der Kita“ können Sie online lesen oder gegen eine Schutzgebühr von € 2,- zuzüglich Portokosten bei der dgs beziehen. Bei größeren Bestellungen wird ein Rabatt gewährt. Fragen Sie bei Interesse nach. Wir informieren Sie gerne. **Infos und Bestellung unter: <http://sprachfoerderung.dgs-ev.de>**

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

dgs-Bundesgeschäftsstelle · Werderstr. 12 · 12105 Berlin · Telefon: 030 6616004 · Fax: 030 66160 24
E-Mail: info@dgs-ev.de · www.dgs-ev.de



12. Interdisziplinäre Tagung für Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen

Am 25. & 26. November 2022 findet die ISES 12 – die 12. Interdisziplinäre Tagung für Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen – an der Philipps-Universität Marburg statt. Die Veranstaltung wird von der GISKID, der Gesellschaft für interdisziplinäre Spracherwerbsforschung und kindliche Sprachstörungen im deutschsprachigen Raum e. V., ausgerichtet und in Kooperation mit Christina Kauschke und der Arbeitsgruppe Klinische Linguistik der Philipps-Universität Marburg organisiert. Als Keynote Speaker konnten Thea Cameron-Faulkner (University of Manchester), Elin Thordardottir (McGill University) und Daniel Holzinger (Konventhospital der Barmherzigen Brüder Linz) gewonnen werden (vorläufiges Programm: <https://giskid.eu/ises-12-programm/>).

Im Vorfeld der ISES 12 findet am **24. November 2022 die 9. Interdisziplinäre Nachwuchsschool „Sprachentwicklung und ihre Störungen“** in Marburg statt. Sie richtet sich an interessierte Doktorand*innen und Post-Doktorand*innen aus den Bereichen Pädagogik, Linguistik, Logopädie/Sprachtherapie, Psychologie und Medizin. Ziel ist es, Nachwuchswissenschaftler*innen ein Forum für ihre Forschungs- und Qualifikationsarbeiten zu bieten. Sie sollen die Möglichkeit zu einer wissenschaftlichen Debatte sowie zum interdisziplinären Austausch erhalten.



Vorbehaltlich der aktuellen Bedingungen in Zeiten von Corona. Bitte Website beachten!

Veranstaltungsort, wenn nicht anders ausgewiesen, ist:

DJH/Jugendgästehaus/City Hostel, An der Schanz 14, 50735 Köln-Riehl

Datum/ ReferentIn	Thema	Kosten inkl. Verpflegung: Mitglied dgs/ Nichtmitglied
18.03.2023 Vivien Schütz, Dr. Ruth Keßler	LSI.J (Leipziger Sprachinstrumentarium. Jugend)	110,- €/140,- €
22.04.2023 6. Kölner Sprachtreff	Neue Wege in der Sprachdiagnostik	50,- €/85,- €
29.04.2023 Dipl. Ing. Tobias Barner	celeco – Diagnostik und Therapie von Lesestörungen	110,- €/140,- €
05.05. 2023 Dr. Anke Buschmann	Sekundärprobleme bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen – langfristige Folgen für die schulische sowie die soziale und emotionale Entwicklung und das Verhalten	160,- €/190,- €
02./03.06.2023 Sylvie Borel	Sprachverstehen im Fokus – Entwicklung, Diagnostik und Therapie im frühen Kindesalter	250,- €/290,- €
08./09.09.2023 Prof. Dr. Stephan Sallat, Luisa Künzel	Musiktherapie und musikalische Förderung bei Sprach- und Kommunikationsstörungen	250,- €/290,- €
21.10.2023 Prof. Dr. Margit Berg	Mit Metasprache zur Mathesprache: Förderung des Sprachverständnisses und der Kommunikation im Mathematikunterricht	110,- €/140,- €
28.10.2023 Ellen Bastians	Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf Sprache in der Inklusion in der Sek. I erfolgreich beschulen – Möglichkeiten und Grenzen	110,- €/140,- €
Alle weiteren Informationen und die Möglichkeit der online-Anmeldung finden Sie auf unserer Website unter: http://www.dgs-rheinland.de/fortbildungen/		



**INSTITUT FÜR
INTEGRATIVE
FORTBILDUNG**

LECKERE
VERPFLEGUNG
INKLUSIVE!

MITARBEITENDE IN DER LOGOPÄDIE & SPRACHTHERAPIE

**Weiterbildung „pädagogisch-
psychologisch orientierte
Lerntherapie“**
in 7 Modulen; Abschluss mit Zertifikat und
Fallsupervision
A. Born, M. Weigelt, S. Warych, B. Machado, M. Engelmann
5. Durchlauf ab 10. März 2023!
Bitte rechtzeitig anmelden!

ALLE SEMINARE & ANMELDUNGEN UNTER:
www.integrative-fortbildung.de

Gasselstiege 21 · 48159 Münster
0251 – 68 67 377 · info@integrative-fortbildung.de



Ansprechpartnerin
in der Anzeigenabteilung



Laura Schönborn

Tel.: +49 6126 9320-26
Fax: +49 6126 9320-50
l.schoenborn@schulz-kirchner.de

... immer gerne für Sie da!





Sie finden uns auf den **Social-Media**-Kanälen
unter **Schulz-Kirchner Verlag**.

Wir freuen uns auf Ihren Besuch!

**Vorteil
für dgs-
Mitglieder**



**das Downloadportal des
Schulz-Kirchner Verlages**

Dort können Sie die Fachzeitschrift **Praxis Sprache** auch online lesen und als dgs-Mitglied bis zurück ins Jahr 2013 **recherchieren**. Die Suche nach Artikeln und Themen ist ganz einfach: Nutzen Sie am besten die Volltextsuche und Sie finden die entsprechenden Ausgaben und Fachartikel anhand von Schlagworten oder Autor*innennamen. SKVdirect ist **mobile optimiert**, das heißt, Sie können die PDF-Dateien ganz bequem auf Ihrem Tablet oder Smartphone öffnen.

Und so funktioniert es: Sie sind **dgs-Mitglied**? Fordern Sie Ihre Zugangsdaten unter **info@schulz-kirchner.de** an. Bitte teilen Sie uns Ihren Namen, Ihre Anschrift und Ihre dgs-Mitgliedsnummer zur Identifizierung mit, Sie erhalten dann zusätzlich zu Ihrer Papierausgabe den digitalen Zugriff. Wenn Sie kein dgs-Mitglied sind, nehmen Sie einfach Kontakt mit uns auf und wir teilen Ihnen die Konditionen für ein digitales Abonnement der Praxis Sprache mit.



Übrigens: Digital erscheint die
Praxis Sprache bereits zwei
Wochen vor der Printausgabe.
Einloggen lohnt sich also doppelt!

Wenn Sie Hilfe benötigen, melden Sie sich
beim Schulz-Kirchner Verlag per E-Mail
info@schulz-kirchner.de oder telefonisch
unter Tel. **+49 6126 9320-0**.

„Praxis Sprache“ ist ein fachwissenschaftliches Organ der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs). Für Mitglieder der dgs ist der Bezugspreis der „Praxis Sprache“ im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Anträge auf Neumitgliedschaft richten Sie bitte an die Bundesgeschäftsstelle:

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)
Bundesgeschäftsstelle
Werderstr. 12
D-12105 Berlin
Telefon +49 (0) 30 661-6004
Telefax +49 (0) 30 661-6024
info@dgs-ev.de, www.dgs-ev.de

Ermäßigte Mitgliedsbeiträge gelten teilweise für Studenten, Lehramtsanwärter und Pensionäre. Details finden Sie unter www.dgs-ev.de → Landesgruppen.

Bei Adress- und Namensänderungen, Änderungen der Kontaktdaten oder Landesgruppenwechsel durch Umzug wenden sich dgs-Mitglieder bitte an die dgs-Bundesmitgliederverwaltung unter bundesmgv@dgs-ev.de.

Kündigungen richten Sie bitte schriftlich direkt an Ihre zuständige Landesgruppe.

Landesgruppen der dgs

Bundesland	dgs-Vertreter/-in
Baden-Württemberg	Dr. Anja Theisel Heidelberg dgs@theisel.de
Bayern	Dr. Franziska Schlamp-Diekmann München franziska.schlamp@gmx.net
Berlin	Helmut Beek Berlin beek@dgs-ev-berlin.de
Brandenburg	Grit Hentschel Cottbus schwteufel69@aol.com
Bremen	Dr. Uta Lürßen Bremen praxis@sprache-kommunikation.de
Hamburg	Kristine Leites Reinbek leites@dgs-ev.de
Hessen	Claus Huber, Sabine Krämer, Marc Rauber huber@dgs-ev.de
Mecklenburg-Vorpommern	Beate Westphal beate.westphal@t-online.de
Niedersachsen	Susanne Fischer Celle dgs-niedersachsen@dgs-ev.de
Rheinland	Ellen Bastians bastians@dgs-rheinland.de
Rheinland-Pfalz	Birgitt Braun Wörth am Rhein birgitt_braun@t-online.de
Saarland	Michael Monz michael.monz@hotmail.de
Sachsen	Antje Leisner Dresden dgs.sachsen@t-online.de
Sachsen-Anhalt	Antje Thielebein Plößnitz antjethielebein@web.de
Schleswig-Holstein	Regine Voß-Bremer dgs.sh@web.de
Thüringen	Susann Gröschel-Henkel sprachtherapie-groeschel@gmx.de
Westfalen-Lippe	Uta Kröger Steinfurt u.kroeger@dgs-westfalen-lippe.de

Praxis Sprache Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung

67. Jg. 2022 | ISSN 2193-9152
Postvertriebskennzeichen 11772



Herausgeberin
Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)
Werderstr. 12 | D-12105 Berlin
Telefon +49 30 661-6004 | Telefax +49 30 661-6024
info@dgs-ev.de | www.dgs-ev.de

Redaktion
Andreas Pohl, Grünberg | Irina Ruppert-Guglhör, Rosenheim | Prof. Dr. Wilma Schönauer-Schneider, Wettstetten | Prof. Dr. Susanne van Minnen, Grünberg | Hiltrud von Kannen, Karstadt
Endredaktion Praxisteil: Tanja Seßler
Downloadredaktion: Kerstin Rimpau
Kontakt: redaktion@sprachearbeit.eu

Titelfoto: © tomertu – Adobe Stock

Verlag
Schulz-Kirchner Verlag GmbH
Mollweg 2 | D-65510 Idstein
Telefon +49 6126 9320-0 | Telefax +49 6126 9320-5
info@schulz-kirchner.de | www.skvshop.de



Vertretungsberechtigte Geschäftsführer:
Dr. Ullrich Schulz-Kirchner, Martina Schulz-Kirchner
Die Verlagsanschrift ist zugleich auch ladungsfähige Anschrift für die im Impressum genannten Verantwortlichen und Vertretungsberechtigten.

Satz und Gestaltung
Susanne Koch, Telefon +49 6126 9320-24
s.koch@schulz-kirchner.de

Anzeigen
Laura Schönborn, Telefon +49 6126 9320-26
anzeigen@schulz-kirchner.de
Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 21 (2022).

Kundenservice
Nadine Vogler-Boecker, Telefon +49 6126 9320-11
n.vogler-boecker@schulz-kirchner.de

Manuskripte/Mitteilung der Redaktion
In der Fachzeitschrift „Praxis Sprache“ werden Beiträge veröffentlicht, die die Auseinandersetzung mit Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen vorbringen. Schwerpunkte sind grundlegende und anwendungsbezogene Fragen zu Diagnostik, Förderung, Unterricht, Therapie und Rehabilitation von sprachgestörten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Manuskripte sind unter Beachtung der in den Manuskriptrichtlinien festgelegten Standards in digitaler Form an redaktion@sprachearbeit.eu zu senden. Für eingesandte Artikel, Fotos, Zeichnungen etc. kann keine Haftung übernommen werden. (Manuskriptrichtlinien: siehe www.skvshop.de → Über den Verlag → Service → Autoren)

Die Veröffentlichung von Manuskripten erfolgt als Haupt-, Magazin- oder Praxisbeitrag. Hauptbeiträge werden von Beiratsmitgliedern begutachtet.

Aus Copyrightgründen werden grundsätzlich nur solche Arbeiten angenommen, die vorher weder im Inland noch im Ausland veröffentlicht worden sind. Die Manuskripte dürfen auch nicht gleichzeitig anderen Publikationen zur Veröffentlichung angeboten werden. Die Einsender erklären sich mit der Bearbeitung ihrer Manuskripte einverstanden.

Die in „Praxis Sprache“ abgedruckten und mit dem Namen der Autoren gekennzeichneten Artikel stellen deren unabhängige Meinung und Auffassung dar und stimmen nicht unbedingt mit den Ansichten der Herausgeberin, der Redaktion oder des Beirates überein.

Geschützte Warennamen (Warenzeichen) werden nicht besonders kenntlich gemacht. Aus dem Fehlen eines solchen Hinweises kann nicht geschlossen werden, dass es sich um einen freien Warennamen handelt.

Die Informationen in dieser Zeitschrift sind sorgfältig erwogen und geprüft, dennoch kann keine Garantie übernommen werden. Eine Haftung der Autoren, der Herausgeberin und ihrer Beauftragten sowie des Verlages für Personen-, Sach- und Vermögensschäden ist ausgeschlossen.

Leserbriefe bitte per E-Mail an die Redaktion der Zeitschrift; die Redaktion behält sich eine Veröffentlichung (ganz oder in Teilen) vor.

Copyright
Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind für die Dauer der gesetzlichen Schutzfrist geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt – print und digital, ganz und teilweise – insbesondere für die Verbreitung, Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. (Bitte beachten Sie das Urheberrechtsgesetz [UrhG].)

Fotokopien von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus dürfen nur für den persönlichen Gebrauch als Einzelkopien hergestellt werden (ausgenommen davon sind Kopiervorlagen wie z.B. Arbeitsblätter, Spielvorlagen u.Ä.).

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Margit Berg, Ludwigsburg; Prof. Dr. Anja Blechschmidt, Basel; Prof. Dr. Wolfgang Braun, Zürich; Prof. Dr. Solveig Chilla, Flensburg; Prof. Dr. Kirsten Diehl, Flensburg; Dr. Uwe Förster, Hess. Oldendorf; Prof. Dr. Christian Glück, Leipzig; Dr. Bernd Hansen, Flensburg; Prof. Dr. Erich Hartmann, Fribourg; Prof. Dr. Barbara Höhle, Potsdam; Prof. Dr. phil. Vanessa Hoffmann, Hamburg; Prof. Dr. Tanja Jungmann, Oldenburg; Prof. Dr. Simone Kannengieser, Basel; Prof. Dr. Ulrich von Knebel, Hamburg; Prof. Dr. Anette Kracht, Landau; Jun. Prof. Dr. Ulla Licandro, Oldenburg; Hannah Manowita, Gießen; Prof. Dr. Kathrin Mahlau, Greifswald; Dr. Dana-Kristin Marks, München; Prof. Dr. Andreas Mayer, München; Prof. Dr. Christiane Miosga, Hannover; Prof. Dr. Sandra Neumann, Erfurt; Dr. Antje Orgassa, Nijmegen; Prof. Dr. Claudia Osburg, Hamburg; Dr. Stephanie Riehemann, Köln; Prof. Dr. Stephan Sallat, Halle/Saale; Marc Schmidt, Strassen; Prof. Dr. Christof Schreiber, Gießen; Jun. Prof. Dr. Markus Spreer, Berlin; Prof. Dr. Anja Starke, Bremen; Dr. Ulrich Stitzinger, Paderborn; PD Dr. Katja Subellok, Dortmund; Dr. Anja Theisel, Heidelberg

Erscheinungsweise

4 Ausgaben pro Jahr:
15. Januar, 15. April, 15. Juli, 15. Oktober

dgs-Mitgliedern und Abonnenten „digital“ steht die jeweilige Ausgabe über www.skvdirect.de zum Download zur Verfügung. Informationen zu den Zugangsmöglichkeiten und Verfahren erhalten Sie über den Kundenservice des Verlages.

Bezugspreise 2022

Jahres-Abonnement Privat (print)	EUR 49,00 [D]
Jahres-Abonnement Privat (digital)	EUR 41,00 [D]
Jahres-Abonnement Schüler/Studenten/Referendare (print)	EUR 36,00 [D]
Schüler/Studenten/Referendare (digital)	EUR 31,00 [D]
Jahres-Abonnement Institutionen (print)	EUR 76,00 [D]
Jahres-Abonnement Institutionen (digital)*	EUR 70,00 [D]
Kliniken**, Schulen, Sonstige, pro Standort Hochschulen, Groß-Bibliotheken, pro Standort	EUR 146,00 [D]
Probeabonnement (print, 2 Ausgaben)	EUR 31,50 [D]
Einzelausgabe (print oder digital)	EUR 18,00 [D]

unverbindliche Preisempfehlung, Preise gültig bis 31.12.2022, innerhalb Deutschland inkl. Versandkosten; zzgl. EUR 15,00 Versandkosten bei Auslandsversand

* Bitte nehmen Sie zwecks Lizenzvertrag Kontakt mit dem Schulz-Kirchner Verlag auf: info@schulz-kirchner.de

** bei Kliniken Faktor 0,2

Für Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) ist der Bezug im Mitgliedsbeitrag enthalten. Abonnementbestellungen richten Sie bitte an die Schulz-Kirchner Verlag. Das Abonnement wird zum Abonnementbeginn berechnet und zur Zahlung fällig.

Jahres-Abonnement Privat/Institutionen: Mindestbezug 4 Ausgaben in Folge. Das Abonnement verlängert sich automatisch um weitere 4 Ausgaben, wenn die Kündigung dem Verlag nicht in Textform mit einer Frist von 1 Monat vor Ablauf des Bezugszeitraums vorliegt. Der Bezugszeitraum endet am Monatsletzten des jeweiligen Monats, in dem das Heft erscheint. **Jahres-Abonnement für Schüler/Studenten/Referendare:** Nur für die Dauer der Ausbildung/des Studiums/des Referendariats (maximal 3 Jahre) und gegen Vorlage einer Bescheinigung. Das Abonnement geht nach der Ausbildung/dem Studium/dem Referendariat automatisch in ein Jahres-Abonnement Privat über.

Probe-Abonnement: Bezug von 2 Ausgaben in Folge. Das Abonnement verlängert sich nicht automatisch. Eine Änderung auf ein Jahres-Abonnement muss dem Verlag schriftlich mitgeteilt werden.

Adressänderungen, Neubestellungen und Abbestellungen von Abonnements müssen dem Verlag rechtzeitig zugehen. Bei nicht rechtzeitiger Mitteilung von Adressänderungen besteht kein Anspruch auf kostenlose Heft-Nachlieferung. Nachsendeanträge bei der Post gelten nicht für Zeitschriften.

Bitte beachten Sie auch unsere AGB und das Widerrufsrecht unter www.skvshop.de

Datenbanken

Praxis Sprache ist in den Datenbanken EBSCO/CINAHL und FIS gelistet.

Druck

Plump Druck & Medien GmbH
Rolandsecker Weg 33
53619 Rheinbreitbach

Printed in Germany

Druckauflage 5.000 Ex.

Das für diese Zeitschrift verwendete Papier erfüllt die Anforderungen gemäß ISO 9706 (Voraussetzungen für die Altersbeständigkeit).

Hopp Hopp!

www.trialogo.de

Wer wird Satzbaumeister?

Unser HoppHopp!® bietet alle Möglichkeiten, um Sprachgefühl und Satzbau gezielt und vor allem mit Spaß zu fördern.

Vom einfachsten Satz mit Subjekt und Prädikat bis hin zum komplexen Satzgefüge mit Adjektiven, präpositionalen Bestimmungen oder sogar Nebensätzen können Sie nahezu alle Möglichkeiten der deutschen Sprache gezielt abbilden.

Die Spieler erwürfeln sich Bildkombinationen, die jeweils einen neuen Satz darstellen.

Wer diesen Satz richtig bilden kann, gewinnt tolle Holzbausteine für seinen Satzbau-Turm.

Je höher, desto besser! - Aber Vorsicht: Wenn der Turm umfällt, ist alles aus!

2 - 6 Spieler ab 4 Jahren.



Einzelpreis:
77,00 €

Inkl. 19% Mehrwertsteuer. Versandkosten Deutschland: ab 50 € Bestellwert kostenlos, darunter 5,90 €. Versandkosten Europa: ab 100 € kostenlos, darunter 9,90 €. Drei Wochen Rückgaberecht. Preisangaben gültig bis 31.12.2022