

# Universität – Dortmund

## Fakultät Rehabilitationswissenschaften

Spiellieder zur Kommunikations- und Sprachförderung  
- eine empirische Untersuchung zum Gestützten Sprechenlernen

vorgelegt von

Uwe Plenzke

als Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors  
der Erziehungswissenschaften (Dr. paed.)  
in der  
Fakultät Rehabilitationswissenschaften  
der Universität Dortmund

Dortmund

2004

Betreuer: Univ.- Prof. Dr. Gregor Dupuis  
Betreuer: Univ.- Prof. Dr. Otto Dobsiaff

Inhaltsverzeichnis	Seite
<b>Vorwort</b>	
<b>1. Einleitung</b> .....	01
1.1 Einführung und persönlicher Zugang .....	01
1.2 Überblick zur Arbeit .....	04
<b>2. Personenkreis und Untersuchungsgegenstand</b> .....	06
2.1 „Nichtsprechende Kinder“ .....	06
Exkurs zu Begrifflichkeiten .....	06
2.2 Problemstellung .....	16
2.3 Forschungsabriss zur Sprachförderung mit musikalischen Elementen .....	24
2.4 Ziel- und Fragestellung der Untersuchung .....	29
2.4.1 Hypothesen .....	30
<b>3. Spiellieder im Kontext von Musik und Kommunikation</b> .....	31
3.1 Was sind Spiellieder? .....	31
3.1.1 Zur Spielliedforschung und historischen Entwicklung .....	33
3.1.2 Spielliedermacher und ihre Akzente.....	35
3.1.3 Struktur und Themenbereiche .....	37
3.2. Begründungszusammenhänge von sprachlicher Entwicklung und Musik.....	39
3.2.1 Materiale und strukturelle Begründungsebene .....	41
3.2.2 Bedeutungs- und funktionsbezogene Begründungen .....	45
3.2.1 Physiologisch prozessorientierte Zusammenhänge.....	48
3.2.1 Wechselwirkungen in der sprachlichen und musikalischen Entwicklung .....	53
3.3 Spielliedgestaltung und Kommunikation.....	57
3.3.1 Sprachfördernde Wirkungsbereiche.....	58
Exkurs: Bewegung .....	59
3.3.2 Unterstützung in der sprachstrukturellen Entwicklung .....	61
Exkurs: Lautnachahmung als Invariantenbildung.....	63
<b>4. Spiellieder im Förderansatz gestütztes Sprechenlernen</b> .....	68
4.1 Kennzeichnung der Sprachförderung .....	68
4.1.1 Ziele der Sprachförderung .....	70
4.1.2 Strukturierte Zielhierarchie .....	71
4.3 Spiellied – Hauptmittel des Förderansatzes .....	73
4.4 Die Stützung als Hauptmethode der Förderung .....	75
4.4.1 Die multi- und / oder transsensorische Stützung .....	76
4.4.2 Die intramodale Stützung .....	77
4.4.3 Die intermodale Stützung .....	78
4.4.4 Die Stützung durch Verknüpfung von drei natürlichen Zeichensystemen.....	82
4.4.5 Die Stützung der Aktivierungsformen.....	83
4.4.6 Die Stützung durch ein System didaktischer Maßnahmen.....	84
4.5 Didaktisches Vorgehen beim Förderschwerpunkt geistige Entwicklung .....	88

<b>5.</b>	<b>Vorbereitung und Durchführung der Untersuchung</b> .....	91
5.1	Untersuchungsbedingungen und Vorbereitung .....	91
5.1.1	Teilnehmende Untersuchungsgruppen .....	92
5.1.2	Vorstellung der Schüler .....	93
5.2	Erstellung des Spielliedkonzeptes für die Untersuchung .....	97
5.2.1	Musikalische und inhaltliche Kriterien der ausgewählten Spiellieder .....	97
5.2.2	Arrangements und Analyse einiger Lieder .....	99
5.3	Auswahl und Zusammenstellung der diagnostischen Verfahren .....	102
5.3.1	Zeitliche und diagnostische Planung der Untersuchung .....	105
5.3.2	Schülerblatt .....	106
5.3.3	Test und Prüfverfahren .....	106
5.3.2	Beobachtungen zur wöchentlichen Einschätzung .....	108
5.3.3	Videogestützte Diagnostik .....	109
5.3.3.1	Beobachtungsbogen für die Videodokumentation .....	110
5.3.3.2	Erläuterungen zum Beobachtungsbogen .....	114
5.3.4	Fragebogen für die Lehrerinnen .....	120
5.4.	Begleitung der Untersuchung .....	121
<b>6.</b>	<b>Darstellung und Interpretation der Ergebnisse</b> .....	122
6.1	Gruppenbezogene Auswertung .....	122
6.1.1	Entwicklung der sprachprozessbedingenden Fähigkeiten .....	124
6.1.2	Verhalten und Leistungen in der gegenständlichen, nonverbalen, prosodischen und verbalen Kommunikation .....	132
6.1.3	Auswirkungen auf das Phonemgehör .....	135
6.1.4	Entwicklungen im Sprachverständnis .....	137
6.1.5	Aktiver Sprachgebrauch .....	138
6.2	Entwicklungstendenzen einzelner ausgewählter Schüler .....	140
6.2.1	Schüler FRA RO6 aus der Versuchsgruppe .....	140
6.2.2	Schüler RAT AI9 aus der Versuchsgruppe .....	143
6.2.3	Schüler FRA NA8 aus der Versuchsgruppe .....	145
6.2.4	Schüler NEUR NA1 aus der Kontrollgruppe .....	147
6.2.5	Schüler WOR LR1 aus der Kontrollgruppe .....	148
6.2.6	Schüler WITS EL5 aus der Kontrollgruppe .....	149
6.3	Auswertung des abschließenden Fragebogens .....	150
6.4	Diskussion der Untersuchungsergebnisse .....	153
6.5	Zusammenfassung .....	154
<b>7.</b>	<b>Schlussfolgerungen</b> .....	159
7.1	Kritik zur Untersuchung .....	159
7.2	Auswirkungen der Untersuchung .....	160
7.3	Thesen zur Zusammenfassung der Arbeit .....	161

Verzeichnis der Tabellen	Seite
Tab. 1: Zuordnung sprachtherapeutischer Arbeitsbereiche zu den ICDH Beschreibungsebenen .....	15
Tab. 2: Bedeutung von „(Nicht)sprechen können“ .....	18
Tab. 3: Schritte der auditorischen Verarbeitung .....	51
Tab. 4: Schülerverteilung zur Untersuchung .....	94
Tab. 5: Spiellieder der Untersuchung .....	98
Tab. 6: Bereiche und Materialien zur Diagnostik .....	104
Tab. 7: Zeitliche und diagnostische Planung der Untersuchung .....	105
Tab. 8: Beobachtungsbogen zur Videoauswertung .....	111

Verzeichnis der Abbildungen	Seite
Abb. 1: Rhythmikmodell nach Stabe- Hillmer .....	26
Abb. 2: Kontinuum von reiner Musik- zu reiner Sprachfunktion .....	40
Abb. 3: Relationen des Musikerlebens.....	43
Abb. 4: Pyramide der sprachlichen Relationen .....	44
Abb. 5: Darstellung der Mittelwerte zur Einschätzung „Freude an der Spielliedübung“ im Untersuchungszeitraum.....	123
Abb. 6: Darstellung der Mittelwerte zur Einschätzung „Allgemeine Mitmachbereitschaft“ im Untersuchungszeitraum.....	126
Abb. 7: Darstellung der Mittelwerte zur Einschätzung „Allgemeine Zuhörbereitschaft“ im Untersuchungszeitraum.....	127
Abb. 8: Darstellung der Mittelwerte zur Einschätzung „Allgemeine Äußerungsbereitschaft“ im Untersuchungszeitraum.....	128
Abb. 9: Darstellung der Mittelwerte zur Einschätzung „...agiert insgesamt mit ... „ im Untersuchungszeitraum.....	129
Abb. 10: Darstellung der Mittelwerte zur Einschätzung „Kommunikative Kompetenz“ im Untersuchungszeitraum.....	130
Abb. 11: Ergebnisse des DLUT im Prä- Postvergleich .....	135
Abb. 12: Ergebnisse des DLUT ohne ‚Extremwerte‘ im Prä- Postvergleich.....	136
Abb. 13: Mittelwert - Ergebnisse des PPVT im Prä- Postvergleich .....	137
Abb. 14: T- Werte des PPVT im Prä- Postvergleich .....	138
Abb. 15: Mittelwert - Ergebnisse des AWST 3-6 im Prä- Postvergleich .....	139

Inhaltsverzeichnis – Anhang I	Seite
<b>Schüler der Versuchsgruppe</b>	
Tabellarische Übersicht zu den Schülerdaten und den Diagnostikbereichen im Prä- Postvergleich .....	01
<b>Schüler der Kontrollgruppe</b>	
Tabellarische Übersicht zu den Schülerdaten und den Diagnostikbereichen im Prä- Postvergleich .....	03
<b>Gruppenbezogener Prä- Post- Vergleich von Untersuchungsergebnissen</b>	
DLUT – Grafik .....	05
AWST 3-6 – Grafik; PPVT – Grafik .....	06
<b>Zusammenfassung der Tendenzen nach den wöchentlichen Einschätzungen durch die Lehrerinnen</b>	
Versuchsgruppe .....	07
Kontrollgruppe .....	11
Vergleichende Übersicht der Tendenzen nach den wöchentlichen Einschätzungen .....	13
<b>Tabellen und Grafiken zur Mittelwertdarstellung nach den wöchentlichen Einschätzungen durch die Lehrerinnen</b>	
Freude an der Spielliedübung (VG) Tabelle .....	14
Freude an der Spielliedübung (VG) Grafik .....	15
Mitmachbereitschaft während der Spielliedförderung (VG)Tabelle .....	16
Allgemeine Mitmachbereitschaft (VG) Tabelle .....	17
Allgemeine Mitmachbereitschaft (KG) Tabelle .....	18
Allgemeine Mitmachbereitschaft (VG und KG) im grafischen Vergleich .....	19
Zuhörbereitschaft während der Spielliedförderung (VG)Tabelle .....	20
Allgemeine Zuhörbereitschaft (VG) Tabelle .....	21
Allgemeine Zuhörbereitschaft (KG) Tabelle .....	22
Allgemeine Zuhörbereitschaft (VG und KG) im grafischen Vergleich .....	23
Äußerungsbereitschaft während der Spielliedförderung(VG)Tabelle .....	24
Allgemeine Äußerungsbereitschaft (VG) Tabelle .....	25
Allgemeine Äußerungsbereitschaft (KG) Tabelle .....	26
Allgemeine Äußerungsbereitschaft (VG und KG) im grafischen Vergleich .....	27
...agiert insgesamt mit...(während der Spielliedförderung) (VG) Tabelle .....	28
...agiert insgesamt mit...(VG) Tabelle .....	29
...agiert insgesamt mit...(während anderer Förderangebote) (VG) Tabelle .....	30
...agiert insgesamt mit...(KG) Tabelle .....	31
...agiert insgesamt mit...(VG und KG) im grafischen Vergleich .....	32
Kommunikative Kompetenz während der Spielliedförderung(VG)Tabelle .....	33
Kommunikative Kompetenz (VG) Tabelle .....	34
Kommunikative Kompetenz (KG) Tabelle .....	35
Kommunikative Kompetenz (VG und KG) im grafischen Vergleich .....	36
<b>Tabellen und Grafiken zur Mittelwertdarstellung der ausgewerteten Videoaufnahmen</b>	
<b>Gruppenbezogene Zusammenstellung der Auswertung von Videosequenzen (VG)</b>	
Nonverbale Kommunikation – Gerichtetheit (VG) .....	37
Nonverbale Kommunikation – Aktivitätsniveau (VG) .....	37
Nonverbale Kommunikation – Beginn der Aktivität (VG) .....	38
Nonverbale Kommunikation – Ausdauer der Aktivität (VG) .....	38

Nonverbale Kommunikation – Übereinstimmung von Zeichengebung und Text (VG) .....	39
Nonverbale Kommunikation – Qualität der Zeichenausführung (VG).....	39
Prosodische Kommunikation – Aktivitätsniveau (VG).....	40
Prosodische Kommunikation – Beginn der Aktivität (VG).....	41
Prosodische Kommunikation – Ausdauer der Aktivität (VG).....	41
Prosodische Kommunikation – Übereinstimmung von Zeichengebung und Text (VG).....	42
Prosodische Kommunikation – Qualität der Zeichenausführung (VG) .....	42
Verbale Kommunikation – Aktivitätsniveau (VG).....	43
Verbale Kommunikation – Beginn der Aktivität (VG).....	43
Verbale Kommunikation – Ausdauer der Aktivität (VG).....	44
Verbale Kommunikation – Übereinstimmung von Zeichengebung und Text (VG).....	44
<b>Gruppenbezogene Zusammenstellung der Auswertung von Videosequenzen (KG)</b>	
Nonverbale Kommunikation – Gerichtetheit (KG).....	45
Nonverbale Kommunikation – Aktivitätsniveau (KG) .....	45
Nonverbale Kommunikation – Beginn der Aktivität (KG) .....	45
Nonverbale Kommunikation – Ausdauer der Aktivität (KG) .....	45
Nonverbale Kommunikation – Übereinstimmung von Zeichengebung und Text (KG)46	
Nonverbale Kommunikation – Qualität der Zeichenausführung (KG).....	46
Prosodische Kommunikation – Aktivitätsniveau (KG).....	47
Prosodische Kommunikation – Beginn der Aktivität (KG).....	47
Prosodische Kommunikation – Ausdauer der Aktivität (KG).....	47
Prosodische Kommunikation – Übereinstimmung von Zeichengebung und Text (KG).....	48
Prosodische Kommunikation – Qualität der Zeichenausführung (KG) .....	48
Verbale Kommunikation – Aktivitätsniveau (KG).....	49
Verbale Kommunikation – Beginn der Aktivität (KG).....	49
Verbale Kommunikation – Ausdauer der Aktivität (KG).....	49
Verbale Kommunikation – Übereinstimmung von Zeichengebung und Text (KG).....	49
<b>Auswertung der Videoaufnahmen im grafischen Vergleich (VG und KG)</b>	
Gerichtetheit in der Kommunikation (VG und KG).....	50
Nonverbales Aktivitätsniveau (VG und KG) .....	51
Beginn und Ausdauer der nonverbalen Aktivität (VG und KG) .....	52
Übereinstimmung von Zeichengebung und Text und Qualität der Zeichenausführung in der nonverbalen Aktivität (VG und KG) .....	53
Prosodisches Aktivitätsniveau (VG und KG) .....	54
Beginn und Ausdauer der prosodischen Aktivität (VG und KG).....	55
Übereinstimmung von Zeichengebung und Text und Qualität der Zeichenausführung in der prosodischen Aktivität (VG und KG).....	56
Verbales Aktivitätsniveau (VG und KG) .....	57
Beginn und Ausdauer der verbalen Aktivität (VG und KG) .....	58
Übereinstimmung von Zeichengebung und Text in der verbalen Aktivität (VG und KG).....	59
nonverbales, prosodisches und verbales Aktivitätsniveau der KG im Vergleich.....	60
nonverbales, prosodisches und verbales Aktivitätsniveau der VG im Vergleich.....	61
nonverbales, prosodisches und verbales Aktivitätsniveau der KG und VG im Vergleich .....	62

**Schüler und Schülerinnen der Versuchsgruppe in der Einzeldarstellung**

BEL BC 8	
Schülerangaben.....	63
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	64
Auswertung der Videoaufnahmen.....	67
Grafischer Vergleich der Videoauswertung .....	70
FIN TL 7	
Schülerangaben.....	71
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	72
Auswertung der Videoaufnahmen.....	75
Grafischer Vergleich der Videoauswertung.....	78
FIN RÜ 2	
Schülerangaben.....	79
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	80
Auswertung der Videoaufnahmen.....	83
Grafischer Vergleich der Videoauswertung.....	85
FOR OE 1	
Schülerangaben.....	86
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	87
FOR RA 5	
Schülerangaben.....	91
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	92
FOR RF 0	
Schülerangaben.....	96
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	97
FRA AC 6	
Schülerangaben.....	101
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	102
FRA NA 8	
Schülerangaben.....	105
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	106
Auswertung der Videoaufnahmen.....	109
Grafischer Vergleich der Videoauswertung.....	112
FRA RO 6	
Schülerangaben.....	113
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	114
Auswertung der Videoaufnahmen.....	117
Grafischer Vergleich der Videoauswertung.....	125
KIT RL 9	
Schülerangaben.....	126
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	127
KIT RU 5	
Schülerangaben.....	130
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	131
Auswertung der Videoaufnahmen.....	134
Grafischer Vergleich der Videoauswertung.....	137
MIT AL 3	
Schülerangaben.....	138
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	139

---

MIT BL 5	
Schülerangaben.....	142
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	143
MIT RA 5	
Schülerangaben.....	146
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	148
Auswertung der Videoaufnahmen.....	152
Grafischer Vergleich der Videoauswertung.....	155
POT NR 5	
Schülerangaben.....	156
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	158
POT RR 1	
Schülerangaben.....	162
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	164
Auswertung der Videoaufnahmen.....	168
Grafischer Vergleich der Videoauswertung.....	172
RAT AI 9	
Schülerangaben.....	173
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	174
Auswertung der Videoaufnahmen.....	177
Grafischer Vergleich der Videoauswertung.....	180
RAT OI 7	
Schülerangaben.....	181
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	182
RAT RE 4	
Schülerangaben.....	185
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	186
SCH NA 3	
Schülerangaben.....	189
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	190
Auswertung der Videoaufnahmen.....	193
Grafischer Vergleich der Videoauswertung.....	198
SCH IO 6	
Schülerangaben.....	199
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	200
SPR NE 9	
Schülerangaben.....	204
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	205
SPR NU 3	
Schülerangaben.....	209
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	210
Auswertung der Videoaufnahmen.....	214
Grafischer Vergleich der Videoauswertung.....	217
WIT BO 3	
Schülerangaben.....	218
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	219

WIT KO 3	
Schülerangaben.....	223
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	224
Auswertung der Videoaufnahmen.....	228
Grafischer Vergleich der Videoauswertung.....	231

WIT RI 8	
Schülerangaben.....	232
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	233

ZEH GE 4	
Schülerangaben.....	237
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	238
Auswertung der Videoaufnahmen.....	242
Grafischer Vergleich der Videoauswertung.....	245

ZEH OA 5	
Schülerangaben.....	246
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	247

***Auswertung des Fragebogens (VG)***

Auswertung des Fragebogens für die Lehrerinnen der Versuchsgruppen(VG) .....	251
--	-----

Inhaltsverzeichnis – Anhang II	Seite
<b>Schüler und Schülerinnen der Kontrollgruppe in der Einzeldarstellung</b>	
BRA EE 2	
Schülerangaben.....	257
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	258
BRA LL 0	
Schülerangaben.....	260
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	261
BRA RE 3	
Schülerangaben.....	262
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	263
FIN NO 7	
Schülerangaben.....	264
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	265
Auswertung der Videoaufnahmen.....	266
Grafischer Vergleich der Videoauswertung.....	270
KLE NE 1	
Schülerangaben.....	271
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	272
KLE NR 0	
Schülerangaben.....	274
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	275
KLE OH 6	
Schülerangaben.....	277
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	278
MAR BA 7	
Schülerangaben.....	280
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	281
Auswertung der Videoaufnahmen.....	282
Grafischer Vergleich der Videoauswertung.....	286
MAR NI 9	
Schülerangaben.....	287
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	288
MIC AU 3	
Schülerangaben.....	289
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	290
MIC NE 3	
Schülerangaben.....	291
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	292
Auswertung der Videoaufnahmen.....	293
Grafischer Vergleich der Videoauswertung.....	296
MIC GR 7	
Schülerangaben.....	297
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	298

---

NEU ID 2	
Schülerangaben.....	299
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	300
Auswertung der Videoaufnahmen.....	302
Grafischer Vergleich der Videoauswertung.....	305
NEUR NA 1	
Schülerangaben.....	306
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	307
Auswertung der Videoaufnahmen.....	309
Grafischer Vergleich der Videoauswertung.....	312
NEUR NA 6	
Schülerangaben.....	313
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	314
PRE HR 7	
Schülerangaben.....	316
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	317
Auswertung der Videoaufnahmen.....	318
Grafischer Vergleich der Videoauswertung.....	319
PRE RR 6	
Schülerangaben.....	320
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	321
PRE SA 3	
Schülerangaben.....	322
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	323
TEL RI 5	
Schülerangaben.....	324
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	325
Auswertung der Videoaufnahmen.....	326
Grafischer Vergleich der Videoauswertung.....	329
TEL NR 9	
Schülerangaben.....	330
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	331
TEM BJ 5	
Schülerangaben.....	332
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	333
Auswertung der Videoaufnahmen.....	334
Grafischer Vergleich der Videoauswertung.....	337
TEM CR 3	
Schülerangaben.....	338
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	339
TEM RE 3	
Schülerangaben.....	340
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	341
WITS BE 7	
Schülerangaben.....	343
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	344

WITS EL 5	
Schülerangaben.....	346
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	347
Auswertung der Videoaufnahmen.....	349
Grafischer Vergleich der Videoauswertung.....	352

WITS RC 9	
Schülerangaben.....	353
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	354

WOR LR 1	
Schülerangaben.....	355
Wöchentliche Einschätzungen durch die Lehrerin.....	356
Auswertung der Videoaufnahmen.....	357
Grafischer Vergleich der Videoauswertung.....	360

### **Auswertung des Fragebogens (KG)**

Auswertung des Fragebogens für die Lehrerinnen der Kontrollgruppen (KG).....	361
--	-----

### **Begleitheft zur CD „Was man alles machen kann“**

Spiellieder zur Sprachförderung .....	364
Vorwort .....	365
Liedauswahl.....	367
CD „Was man alles machen kann“ .....	beiliegend

### **Genehmigung und Formulare**

Genehmigung der wissenschaftlichen Untersuchung vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.....	413
Erklärung über die Einhaltung des Datenschutzes.....	414
Einverständniserklärung der Eltern (VG und KG).....	415
Schülerblatt.....	417
Hinweise zur Diagnostik mit dem LUT .....	419
Auswertungsbogen zum DLUT.....	420
Hinweise zur Diagnostik mit dem PPVT.....	421
Auswertungsblatt und Testprotokoll (PPVT) .....	422
Hinweise und Diagnostik mit dem AWST.....	423
Protokollbogen zum AWST 3-6 .....	424
Beobachtungsbogen für die wöchentlichen Beobachtungen in der VG.....	428
Beobachtungsbogen für die wöchentlichen Beobachtungen in der KG.....	429
Fragebogen für die Lehrerinnen in den Versuchsgruppen.....	430
Fragebogen für die Lehrerinnen in den Kontrollgruppen .....	432
Beobachtungsbogen für die Auswertung der Videoaufnahmen .....	433
Tabelle zur Erfassung der Videoauswertungen.....	436

### **Erläuterungen von Abkürzungen**

AN	Aktivitätsniveau
UG	Untersuchungsgruppen
VG	Versuchsgruppe
KG	Kontrollgruppe
A1, A2, ...	Videoaufnahme am Anfang des Schuljahres
E1, E2, ...	Videoaufnahme am Ende des Schuljahres
k.A.	keine Angaben
n.d.	nicht durchführbar

## Vorwort

Diese Arbeit wurde von vielen Menschen aus dem beruflichen und persönlichen Umfeld unterstützt. Ich möchte allen beteiligten Kolleginnen und Schülern der Förderschulen im Land Brandenburg und den mitarbeitenden Rehabilitations- und Sonderpädagogik- Studierenden der Universitäten Potsdam und Dortmund für die Zu- und Zusammenarbeit danken. Lehrerinnen und Schüler in den Klassen haben viel Zeit und Engagement für die täglichen Spielliedförderungen investiert und in der kreativen Umsetzung und kritischen Wertung viele Anregungen für die Untersuchung gegeben.

Danke sage ich Herrn Prof. Dr. Otto Dobsloff für die Beratung zur Untersuchungsdurchführung. Er ermutigte mich zur musik- und unterrichtspraktischen Hinterfragung seines publizierten Förderansatzes ‚Gestütztes Sprechenlernen‘. Nach der Wissenschaftlichen Arbeitstagung im April 1999 an der Universität Potsdam gab es eine Reihe von Hinweisen und Anregungen für die Erstellung der Spiellieder - CD „Was man alles machen kann“, die eine musikalische Voraussetzung für die Untersuchungsdurchführung bildete - Danke an die beteiligten Musiker Silva Schramm, Grit Blaßkiewitz und Marc Schicker für die CD Produktion. Herrn Prof. Dr. Gregor Dupuis möchte ich für die Gespräche und Anregungen zu den verschiedensten Einordnungen und Sichtachsen des Themas danken. Danke auch an Dorothee Schmidt, sie half sehr bei der umfangreichen Datenzusammenstellung.

Ich danke meiner Familie, die über einige Jahre Verständnis für die Untersuchung hatte und mich mit Kraft, Durchhaltevermögen und Zeit unterstützte.

# 1. Einleitung

## 1.1 Einführung und persönlicher Zugang

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Förderung kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern in Förderschulen für geistig Behinderte, die vorrangig durch eine sehr geringe oder nicht vorhandene Lautsprache auffallen. Medium dieser spezifischen Förderung ist das Spiellied und deren unterrichtsimmanente strukturierte Anwendung in den Förderschulen.

Die theoretischen Kenntnisse und praktischen Erfahrungen kennzeichnen diese Kinder nicht nur als nicht oder kaum sprechend, sondern weisen auch auf Problemfelder im Bereich der Wahrnehmung, der Motorik, der Kognition und der sozialen Kompetenz hin (Dobslaff 2001, S.16). Häufig können auch die kognitive Entwicklung und das differenzierte Sprachverständnis nicht konkret eingeschätzt werden. Die Förderung dieser Kinder mit Spracherwerbsstörungen / Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen war, ist und bleibt ein wichtiges Anliegen für Eltern, Erzieher, Pädagogen und Therapeuten.

Die Motivation zur Themenbearbeitung und Untersuchungsdurchführung ergibt sich zum einen aus der eigenen Erfahrung, musikalische und sprachtherapeutische Elemente effizient zur Förderung stark sprachentwicklungsbeeinträchtigter Kinder zu verbinden und zu hinterfragen, zum anderen aus dem Wunsch, den Förderansatz gestütztes Sprechenlernen (Dobslaff 2001), zumindest Teilbereiche davon, empirisch zu hinterfragen. Der Schwerpunkt dieser Methode ist in der ersten Phase der Auf- und Ausbau der nonverbalen und vorsprachlichen Zeichengebung. Der Förderansatz heißt aber gestütztes Sprechenlernen, um auch die Fernzielstellung zum Ausdruck zu bringen: der Erwerb der lautsprachlichen Kommunikation. Es wäre jedoch falsch, davon auszugehen, dass die beschriebene Förderung nur dann positiv verläuft, wenn das betroffene Kind sprechen gelernt hat. Beim gestützten Sprechenlernen ist das Spiellied Hauptmittel. Das heißt, um einige praktische Aspekte gleich vorweg zu nennen, hier wird in der Gruppe bewegungsorientiert und szenisch gespielt, getanzt, musiziert, gesungen, die Kinder können sich schminken, verkleiden, nutzen Alltagsgegenstände und Requisiten, agieren vielfältig und hören Musik. Das Medium Spiellied vereint dabei therapeutische Anteile der Musik, des Singens, des darstellenden Tanzes, der Bewegungserziehung, aber auch therapeutische Anteile der Gruppendynamik und ermöglicht soziales

Tätigsein und somit Interaktion und Kommunikation. Ergebnisse kleinerer Pilotstudien an der Universität Potsdam zeigten vielversprechende Entwicklungen in der vorsprachlichen, nonverbalen und verbalen Kommunikation.

Mit der hier dokumentierten Untersuchung wird in sehr starker Anlehnung an den Förderansatz gestütztes Sprechenlernen eine umfangreichere empirische Studie vorgelegt.

Direkte Gemeinsamkeiten des Förderansatzes und der durchgeführten Untersuchung sind das Hauptmittel Spiellied und die didaktische Gestaltung dieses Förderprozesses. Die gewählte Untersuchungsklientel und die Umsetzung der Zielhierarchie erfolgten in unmittelbarer Anlehnung an den Förderansatz.

Die diagnostische Vorgehensweise erforderte ein mehrseitiges Inventar in Form von Tests, Beobachtungen durch die Lehrerinnen und videogestützte Auswertungen. Die Bögen zur wöchentlichen Einschätzung und die Tabellen zur videogestützten Auswertung mussten aufgabenbezogen erarbeitet werden.

Der persönliche Zugang zur Untersuchung ergibt sich einerseits durch meine musikalische Ausbildung sowie Tätigkeit und andererseits durch die sonderpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit körperlichen und kognitiven Beeinträchtigungen verschiedener Schwere.

Mein Singen von Kinderliedern verfolgt schon jeher das Ziel des Mitagierens. In meiner langjährigen Arbeit setzte ich immer auf Synergieeffekte von sprachfördernden und musikalischen Tätigkeiten. Praktische Erfahrungsbereiche der Kopplung musikalischer und sprachtherapeutischer Herangehensweisen waren in meiner schulischen Arbeit die Sprachtherapie, immanent die Methoden der Unterstützten Kommunikation, klassenübergreifende Singkreise und eine Instrumentalgruppe mit Orff und tonalen Instrumenten. Bei meinen Lehrbeauftragungen im Bereich Sonderpädagogik stand immer wieder die Erörterung im Vordergrund, wie spezifische musikalische Mittel für Kinder mit dem unterschiedlichsten sonderpädagogischen Förderbedarf für die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten genutzt werden können.

Spiellieder sind in der (sonder-) pädagogischen und therapeutischen Arbeit natürlich nicht unbekannt. Jedoch ergeben sich hinsichtlich der musikalischen, inhaltlichen und didaktischen Gestaltung, hinsichtlich der persönlichen Voraussetzungen, des entwicklungs- und altersspezifischen Einsatzes und der pädagogischen Zielvorstellung eine Reihe von Fragen. Und es sollte auf keinen Fall reichen, das Singen von Kinderliedern ohne Begründungszusammenhang als methodisch abwechslungsreiches Mittel zu benennen oder nur die motorische Realisierung von Respiration, Phonation und Artikulation zu kennzeichnen. Das reichhaltige musikalische Tätigsein, auch das aktive Musikhören, gehören ohne Frage zu den Vorlieben der Kinder. Das Singen und Gestalten von Liedern erfährt bei jüngeren und auch älteren Kindern eine meist positive Resonanz. Insofern kann hinsichtlich pädagogisch-therapeutischer Zielstellungen das Mittel Musik einen sehr tragfähigen Ausgangspunkt bilden.

Insgesamt bilden meine Vorlieben für Kinderlieder mit intendierender und harmonieerweiterter, stimmlich prägnanter und variiertes Gestaltung die musikalische Grundlage, und mein Ansinnen, sprachtherapeutische Förderung mit einem tragfähigen Medium, welches nicht vorrangig auf den „schwachen Gegenstand“ Sprache orientiert ist und kommunikativ aufschließt, Voraussetzungen für die Durchführung der Untersuchung.

## 1.2 Überblick zur Arbeit

Nach der Einleitung folgt im **zweiten Kapitel** die Beschreibung „nichtsprechender“ Kinder verbunden mit einer Betrachtung der verschiedenen fachlichen Begriffe zur Kennzeichnung dieser. Im besonderen muss die Bezeichnung Alalie aus dem zu untersuchenden Förderansatz aktuell erläutert werden. Aus der Problemstellung der Situation von Kindern ohne ausreichende lautsprachliche Fähigkeiten, den Anforderungen an die Therapie sowie Förderung und der vorhandenen Theorie des Förderansatzes gestütztes Sprechenlernen ergeben sich die Ziel- und Fragestellung zu dieser Untersuchung.

Im **dritten Kapitel** wird zunächst erklärt, was unter Spiellied verstanden werden kann. Ausgehend von den vielfältigen Äußerungs- und Wirkungsbereichen erfolgt eine Betrachtung der Spiellieder im Kontext der identischen Konstrukte von Musik und Kommunikation und unter entwicklungsphysiologischem Aspekt. Die vertiefende Recherche dieses Zusammenhanges ermöglicht eine ausführliche strukturelle und prozesshafte Begründungsebene.

Das Spiellied mit seinen erforderlichen Merkmalen ist Hauptmittel des gestützten Sprechenlernens. Schwerpunkte des **vierten Kapitel** sind die Erläuterungen zum Ziel des Förderansatzes gestütztes Sprechenlernen, zur Methode der Stützung aus neurodidaktischer Sicht und die didaktische Gestaltung der Fördersituation.

Im **fünften Kapitel** wird unter Berücksichtigung der Merkmale der Spiellieder, der didaktischen Anforderungen und des zu fördernden Personenkreises die Vorbereitung und Durchführung der Untersuchung beschrieben. Insbesondere werden die Versuchs- und Kontrollgruppen erklärt, die Erarbeitung des konkreten Spielliedkonzeptes erläutert und die verschiedenen Säulen der diagnostischen Begleitung aufgezeigt. Neben der Verwendung durchaus bekannter Testmaterialien wurde es notwendig, für die wöchentlichen Beobachtungen und für die videogestützte Auswertung neue Beobachtungsbögen zu entwickeln.

Im **sechsten Kapitel** erfolgt die Auswertung der empirischen Erhebungen, um die Untersuchung anhand der Fragestellung zu beantworten und die Hypothesen zu belegen. Unter Verwendung der in Anhang I und Anhang II zusammengestellten Daten werden die vor allem quantitativen Ergebnisse

gruppen- und schülerbezogen dargelegt und interpretiert. Die Tendenzen der Untersuchungsergebnisse werden grafisch dargestellt.

Das **siebte Kapitel** ist das Fazit, indem über die gesamte Untersuchung, bezogen auf die fachliche und organisatorische Vorbereitung und Durchführung, und über das Arbeitsergebnis reflektiert wird.

Aufgrund der Notwendigkeit mehrerer verschiedener diagnostischer Begleitungen ist die Datenmenge der Untersuchung sehr umfangreich. Alle zur Verfügung stehenden Daten – Testergebnisse, tabellarische Aufstellungen, Mittelwertberechnungen, grafische Darstellungen - wurden zum Teil verdichtet im Anhang I und II dargelegt. Im **Anhang I** befinden sich alle zusammengestellten gruppenbezogenen Daten (Versuchs- und Kontrollgruppe) und die einzelnen Schülerdaten der Versuchsgruppe. **Anhang II** beinhaltet die einzelnen Schülerdaten der Kontrollgruppe, das erarbeitete Spielliedkonzept sowie verwendete Formulare und Diagnostikbögen.

Für die Schreibweise seien folgende Hinweise vorweg geschickt.

Der Sprachförderansatz heißt ‚gestütztes Sprechenlernen‘ und wird in dieser Forschungsarbeit, entgegen der neuen Rechtschreibregeln, wie in der Publikation von Dobsflaff geschrieben. Die Beachtung der männlichen und weiblichen Form erfolgt unter Berücksichtigung der besseren Lesbarkeit und der konkreten Untersuchungsbeteiligung. Die Untersuchungsklassen wurden ausschließlich von Lehrerinnen betreut. Die meisten teilnehmenden Schüler sind männlich.

#### Erläuterungen von Abkürzungen

AN	Aktivitätsniveau
UG	Untersuchungsgruppen
VG	Versuchsgruppe
KG	Kontrollgruppe
A1, A2...	Videoaufnahme am Anfang des Schuljahres
E1, E2...	Videoaufnahmen am Ende des Schuljahres

## 2. Personenkreis und Untersuchungsgegenstand

### 2.1. „Nichtsprechende“ Kinder

Es ist wohl unumstritten, dass eine strukturierte Spielliedanwendung aufgrund ritueller, ontogenetischer und kultureller Begründungszusammenhänge bei jedem Kind, mit und ohne Behinderung und / oder Entwicklungsdisposition sehr individuelle Reaktionen auslöst und persönliche Entwicklungen mitgestaltet. Von besonderem pädagogisch therapeutischen Interesse ist es jedoch, für Kinder mit schweren kommunikativen Entwicklungsbeeinträchtigungen nach vielfältigen methodischen Wegen zu suchen, um ihre interaktional kommunikative Situation zu verbessern. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen deshalb Kinder, die in Unterstufen- oder jüngeren Mittelstufenklassen in Förderschulen für geistig Behinderte lernen. Alle Schüler wurden im Förderausschussverfahren diagnostiziert und haben sonderpädagogischen Förderbedarf vorrangig im Sinne des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung (KMK Empfehlung 1998) und können nicht oder kaum lautsprachlich kommunizieren.

#### **Exkurs zu Begrifflichkeiten**

Die Benennung der Sprachbehinderung und Beschreibung der Kinder ohne ausreichende lautsprachliche Fähigkeiten sind sehr vielfältig und beziehen sich auf eine sogenannte Grundbehinderung (geistig-, hör- oder körperbehindertenpädagogische Sichtweise) oder die verschiedenste fachterminologische (medizinische, allgemein sonderpädagogische, sprachtherapeutische, linguistische, ...) Klassifikation. Im Zusammenhang der Untersuchungs- und Populationsbeschreibung sind hier nicht Kinder mit hochgradiger Hörstörung oder mit schwerer cerebralaparetischer Behinderung oder mit mutistischen Zügen gemeint, die eventuell aus diesen Gründen nicht oder kaum lautsprachlich kommunizieren.

Die Aufzählung verschiedener Begriffe von Sprachbehinderungen, die auch das „Nichtsprechen“ beinhalten können, wie Sprachentwicklungsbehinderung oder Sprachentwicklungsverzögerung oder Sprachentwicklungsstörung oder Spracherwerbsstörung oder Entwicklungsdysphasie oder verbale Dyspraxie oder Dyslogie oder geistige Behinderung... zeigt schon die Schwierigkeit der

terminologischen Verwendung und Sicht unterschiedlicher Autoren oder Fachdisziplinen.

So stellt Braun (Braun 2002) bei der Erläuterung des Begriffes Entwicklungsdysphasia, als einen Sammelbegriff für spezifische Sprachentwicklungsstörungen (nicht im Sinne von Dannenbauer !) fest, dass es eine Reihe ähnlicher Begriffsbezeichnungen gibt, die kein einheitliches Störungsbild bedeuten. Es handelt sich hierbei um Symptomkomplexe sprachspezifischer Entwicklungsauffälligkeiten.

Ähnliche Begriffsbezeichnungen wie:

- Alalia prolongata (verlängerte Sprechunfähigkeit)
- Mutitas prolongata (verlängerte Stummheit)
- Audimutitas (Hörstummheit)
- Entwicklungsaphasia (Behinderung des Spracherwerbs infolge FKHS)
- Zentralorganische Sprachentwicklungsstörung (Störung der zentralen Verarbeitung)
- Sprachentwicklungsbehinderung (infolge Hirnerkrankung oder traumatischer Hirnschädigung)
- Sprachentwicklungsrückstand
- Sprachentwicklungshemmung
- Sprachunvollkommenheit
- Allgemeine Unterentwicklung der Sprache
- Dysphatische Entwicklung (neurolog. Sprachentwicklungsstörung)

zeigen die Ungeklärtheit des Begriffes Sprachentwicklungsstörung auf und werden mehr oder weniger synonym verwendet. (vgl. Braun 2002, S.162)

### **Sprachentwicklungsverzögerung SEV /**

### **Sprachentwicklungsstörung SES**

### **Sprachentwicklungsbehinderung SEB**

Eine weiteres Problem zeigt sich auch bei der begrifflichen Abgrenzung und praktischen Verwendung von Sprachentwicklungsverzögerung (SEV), Sprachentwicklungsstörung (SES) und Sprachentwicklungsbehinderung (SEB). So wird bei Braun (Braun 2002) eine Sprachentwicklungsverzögerung oder ein Sprachentwicklungsrückstand (SEV) als eine einfache, leichte symptomatische und zeitliche Verzögerung der Sprachentwicklung, für die eine Ursache nicht nachgewiesen werden kann, und eine Sprachentwicklungsstörung (SES) als eine erhebliche Verzögerung der Sprachentwicklung, für die eine oder mehrere Ursachen festgestellt werden können, beschrieben. Nach Grohnfeldt betrifft

eine Sprachentwicklungsstörung eine oder mehrere Sprachebenen. Wenn Störungen in den Bereichen Wahrnehmung, Motorik, Kognition und im psychosozialen Bereich vorliegen, liegt eine Sprachentwicklungsbehinderung vor. (Grohnfeldt 1999) „Leischner rechnet die Sprachentwicklungsstörung zu den Sprachstörungen und unterteilt sie in Sprachentwicklungsverzögerung und Sprachentwicklungsbehinderung (SEB). Bei letzterer handelt es sich um eine Entwicklungsstörung der Sprache, aufgrund einer Hirnschädigung, die vor Abschluss der Sprachentwicklungen eingetreten ist.“ (vgl. Dupuis, Kerkhoff 1992, S.622) Zollinger verwendet den Begriff der Spracherwerbsstörung. (vgl. Zollinger 1997)

Dobslaff gebraucht für seinen Förderansatz die diagnostische Benennung ‚Kinder mit hochgradiger Sprachentwicklungsverzögerung‘. Er unterteilt die Sprachentwicklungsverzögerung (in Anlehnung an Becker/Sovak) nach Syndrom- oder Symptomcharakter. „Das Syndrom der Sprachentwicklungsverzögerung charakterisiert das langandauernde, mehr oder weniger komplexe Unvermögen einer Person, die Umgangssprache nach Inhalt und Form entsprechend der allgemeinen Hör- und Ausführungsgewohnheit oder nach dem Sprachregelsystem zu gebrauchen, so dass die Sprachfunktionen nur bedingt erfüllt werden können. Die aktive Sprache setzt deutlich verspätet ein und der weitere Verlauf kann dann sehr unterschiedlich sein.“ (Dobslaff 1998, S. 69) Die Sprachentwicklungsverzögerung mit Symptomcharakter „... kann aber auch nur Teilbereiche der Sprachstruktur betreffen, bzw. in diesen Strukturen kann es zu einer gewissen Akzentuierung kommen.“ (Dobslaff 1998, S. 71)

Bezugnehmend zum Syndromcharakter zeigt sich beispielsweise die Ähnlichkeit zum Begriff Entwicklungsdysphasie. Braun schreibt, dass die Entwicklungsdysphasie eine ausbleibende, eine verspätet einsetzende, eine verlangsamte oder verzögerte, auch unterbrochene oder teilweise stagnierende oder rückfällige und eine fehlerhaft gestörte, von der Norm abweichende Sprachentwicklung sein kann.(vgl. Braun 2002, S. 163)

Diese auf keinen Fall vollständigen Begriffserläuterungen werfen eine Reihe von Fragen nach dem unterschiedlichen Gebrauch, der eindeutigen Zuordnung, der Schwere und Anzahl sowie Vernetzung der verursachenden Faktoren und

Symptomatiken und nach einer schlüssigen Trennbarkeit von sprachstrukturellen Ebenen auf (vgl. Dupuis, Kerkhoff 1992, S.622).

Die Entscheidung für einen der o.g. Begrifflichkeiten in Bezug zu Mehrfachbehinderungen führt zu der Frage, wie ist der Primär- und/oder Sekundärbezug der Symptomatik von Entwicklungsauffälligkeiten auf verschiedene Persönlichkeits- bzw. Entwicklungsbereiche zuzuordnen?

Für die Verwendung des Begriffes Sprachentwicklungsstörung schreibt Grohnfeldt: „Die mögliche Komplexität von Sprachentwicklungsstörungen verweist darauf hin, dass diese als fakultative oder obligatorische Anteile sogenannter Mehrfachbehinderungen oder gemeinsam mit anderen Behinderungsformen auftreten können. Dies wiederum führt zur Problematik der Abgrenzung von Sprachauffälligkeiten

- zu anderen Störungsformen und Behinderungssparten,
- innerhalb des Spektrums sprachlicher Normabweichungen und Störungssyndromen,
- zu den normal angesehenen (sprachlichen) Entwicklungsverläufen.“  
(Grohnfeldt 1999, S. 61)

### **Alalie**

Die Population für den Förderansatz gestütztes Sprechenlernen ordnet Dobszlaff vom sprachlichen Erscheinungsbild her dem Syndrom Sprachentwicklungsverzögerung zu. „Die hochgraduale Ausprägung soll als Alalie (Synonym: Hörstummheit) bezeichnet werden.“ (Dobszlaff 2001, S.15)

Diese durchaus bekannte, jedoch kaum verwendete Beschreibung erhält hier eine ausführliche und aktualisierte Erläuterung. „Die Kinder mit Alalie sind hörend, nicht hochgradig mental behindert, nicht ausgeprägt autistisch, weisen auch keine hochgradige zentral und/oder peripher bedingte Dysarthrophonie auf und sind auch nicht als hochgradig deprivativ zu charakterisieren. Im Einzelnen lassen sich folgende spezielle Untergruppen klassifizieren:

- Kinder, die noch nicht gesprochen haben, d.h. deren aktiver Lautspracherwerb bis zum Schulalter noch nicht eingesetzt hat,
- Kinder, deren bisherige Sprachentwicklung nach stark verzögertem Start auch weiterhin recht rudimentär verlief.

Hinsichtlich der akzentuierten verursachenden Funktionsschwäche kann in sensorisch-motorische und motorisch-sensorische Alalie unterschieden werden.“ (Dobslaff 2001, S.15)

Frühere Quellen und Autoren setzen vor allem hinsichtlich der Begriffszuordnung, der sensorischen oder motorischen Fähigkeiten, der kognitiven Voraussetzungen oder der zeitlichen Komponente andere Akzente. Braun formuliert: „Bleibt die Sprachentwicklung aus, so dass das Kind – bis zum dritten Lebensjahr – nicht zu sprechen beginnt, spricht man von *Alalie*. Dabei geht man davon aus, dass das Kind normal hört, kognitiv altersentsprechend entwickelt ist und keine motorischen oder sozialemotionalen Beeinträchtigungen zeigt. ...als Folge verschiedener Ursachen entwickelt sich die Sprache weder artikulatorisch noch lexikalisch noch syntaktisch.“ (Braun 2002, S.162) Dupuis und Franke schreiben in Anlehnung an Becker/Sovak, dass Alalie eine hochgradige Sprachentwicklungsverzögerung (SEV) des normalhörenden, nicht geistig behinderten Kindes aufgrund von Umweltfaktoren (mangelndem oder überreichem sprachlichen Angebot) oder organischen Defekten ist. (vgl. Dupuis, Kerkhoff 1992, Franke 1998) Wirth beschreibt es ähnlich und benennt den 9. Lebensmonat als Orientierung einer auffälligen Sprachentwicklung. (vgl. Wirth 2000)

Wendlandt erklärt Alalie (*Nichtsprechen*) als ausbleibende Sprachentwicklung, als eine extreme Form der Sprachentwicklungsstörung (SES). Er geht davon aus, dass das Kind keine bzw. sehr wenige Wörter und vor allem Lautmalerei beherrscht. (vgl. Wendlandt 2000)

Die „Neudefinition“ von Dobslaff setzt „weichere“ Akzente und beschreibt keine feste Abgrenzung zur sogenannten normalen kognitiven, motorischen oder hörenden Entwicklung. So nachvollziehbar und zustimmend es ist, dass der neu verwendete Begriff Alalie eine hinreichende Erläuterung erhält, so fraglich ist es, ob sich der aktualisierte Begriff etabliert.

Auch aus der Sichtachse der Pädagogik mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (im Sinne von Geistigbehindertenpädagogik) und/oder Mehrfachbehinderung ist die terminologische Zuordnung von Menschen, die nicht oder kaum verbal kommunizieren, sehr verschieden. „Sämtliche Sprachstörungen, die es gibt, finden sich auch bei geistiger Behinderung. Ihre außerordentliche Häufung ist einerseits auf die vorliegende Intelligenzschwäche und andererseits

auf die große Zahl von Hirnschädigungen zurückzuführen, die auch unmittelbare Sprachschädigungen auslösen.“(Speck 1993, S. 115) Aus diesem Grunde werden alle oben beschriebenen Begriffe ebenfalls in der medizinischen und pädagogisch therapeutischen Praxis verwendet. Manchmal wird auch der Zusatz ‚bei Dyslogie‘ oder ‚dyslogisch‘ verwendet. Dieser eher medizinisch geprägte Begriff wird bei Franke und Wirth erklärt als die unvollständige Entwicklung aller Sprachfunktionen aufgrund von Oligophrenie, Schwachsinn oder hirnorganischer Störung. (vgl. Franke.1998, Wirth 2000) Hier sollte es im Rahmen des Paradigmenwechsel dringend eine Neuorientierung geben. Das sprachliche Erscheinungsbild der Menschen mit geistiger Behinderung reicht von geringen Auffälligkeiten bis zu qualitativ und quantitativ schweren Störungen der Sprachfunktionen und aller sprach-strukturellen Ebenen bis hin zum Unvermögen sprechsprachlicher Leistungen. Das Fähigkeitsprofil beim Sprachverständnis lässt sich häufig schwer bestimmen. Das Spektrum erstreckt sich von keinem konkret- situativen bis ansatzweise kontextuellem Verständnis.

### **Gruppeneinteilung**

Kloe, Schoenbach und Weid - Goldschmidt halten es für hilfreich, sogenannte „schwerstbehinderte“, „schwerst mehrfach behinderte“, „geistigbehinderte“ Menschen (mit nicht vorhandener oder nicht ausreichender Lautsprache) hinsichtlich ihrer kommunikativen Fähigkeiten und Fördermöglichkeiten in drei große Gruppen einzuteilen.

#### **Gruppe 1**

Es handelt sich um Menschen mit einer umfassenden Hirnschädigung. Sie befinden sich auf einer sehr frühen Entwicklungsstufe. Sie können sowohl sich selbst als auch bei den Bezugspersonen primäre Reize und Stimmungen wahrnehmen. Die Kommunikation findet über körpernahe Sinne statt. Rezeptiv werden – bei vorhandener Hörfähigkeit – nicht die inhaltsbezogenen, wohl aber emotional bedeutsamen Elemente der gesprochenen Sprache der Bezugspersonen aufgenommen.

Expressiv können über vegetative Reaktionen Wohlbefinden oder Missbehagen ausgedrückt werden.

#### Vordringliche Förderziele

- grundlegende Fähigkeiten, über die die Beziehung zur eigenen Person und zur sachlichen und sozialen Umwelt deutlicher werden, anregen
- interaktives Geschehen erlebbar machen und ausformen

#### Konsequenzen für die Förderung

- individuelle Förderung - vorwiegend im Einzelkontakt
- Möglichkeiten der Mit- Entscheidung und Umweltbeeinflussung anbahnen und nutzen
- Beachten: meist besteht eine große Differenz zwischen Entwicklungs- und Lebensalter
- Größtmögliche Einbeziehung in Gruppenprozesse

### **Gruppe 2**

Diese Personen haben bereits grundlegende sensomotorische und kommunikative Fähigkeiten und evtl. auch erste rezeptive und expressive linguistische Kompetenzen entwickelt. Meist versuchen sie mit Hilfe allgemeiner – manchmal sozial nicht akzeptierter Verhaltensweisen oder mit wenigen gezielten körpereigenen Zeichen, etwas mitzuteilen. Die Menschen in dieser Gruppe haben noch kein vollständiges Ja- Nein- Konzept entwickelt.

#### Vordringliches Förderziel

- körpereigene oder/und extern unterstützende Kommunikationsformen zur Entwicklung einer „Alternativsprache“ anbahnen

#### Konsequenzen für die Förderung

- alternative Kommunikationsmodi im Sinne eines multimodalen Kommunikationssystems neben der Anregung lautsprachlicher Fähigkeiten
- Frageformen der Gesprächspartner müssen sich an die fehlende Möglichkeit, in allgemein gebräuchlicher Weise mit Ja oder Nein zu antworten, anpassen.
- Alternative Modi sollten auch von den Gesprächspartnern mitgenutzt werden

### Gruppe 3

Ein vollständiges Ja- Nein- Konzept ist verfügbar. Sprache wird auf einfachem konkreten Niveau verstanden. Konkrete personen- und sachbezogene Inhalte sind sprachlich zu vermitteln. Die eigenen expressiv- lautsprachlichen Fähigkeiten reichen individuell für das, was mitgeteilt werden soll, entweder nicht aus, oder sie sind gar nicht vorhanden.

#### Vordringliches Förderziel

- Erweiterung der individuellen sensorischen, emotional-sozialen, kognitiven, linguistischen, kommunikativ-pragmatischen, der orofacialen und artikulatorischen Fähigkeiten

#### Konsequenzen für die Förderung

- AAC Modi – Lautsprache ergänzend oder ersetzend – vermitteln und in die Alltagskommunikation integrieren

(Kurzfassung nach Kloe et. al. 2001)

Es muss hier vermerkt werden, dass zu den vielfältigen AAC- Modi im Rahmen von Umfeldbeeinflussung, Steuerung, rituellen Abläufen etc. auch die musikalische Arbeit gehört.

Diese Gruppeneinteilung schließt gegenüber anderen zum Teil defizitären Beschreibungen an den kommunikativen Fähigkeiten und Fördermöglichkeiten an. Sie erfasst alle Menschen mit schweren Entwicklungsbeeinträchtigungen, Menschen mit ausschließlich peripherer Hörschädigung sind nicht gemeint.

Die für den Förderansatz beschriebenen Kinder, die nicht oder kaum sprechen, jedoch keine schwere körperliche Behinderung haben, könnten vorwiegend zur zweiten und dritten Gruppe gezählt werden.

### ICIDH - 2

Eine Orientierung im Sinne rehabilitativer Aufgabenstellungen ermöglicht die Vorgabe der WHO. Sie unterscheidet nach ihrer Internationalen Klassifikation (International Classification of Functioning Disability and Health (ICIDH-2) die Kategorien Körperfunktionen, Körperstrukturen, Aktivitäten, Partizipation und Umwelt. Hervorzuheben ist die Berücksichtigung von Lebenswirklichkeit und Lebenshintergrund im Sinne der Kontextfaktoren: Umwelt- und personenbezogene Faktoren.

In der medizinischen Klassifikation (ICD 10) werden konkret im Bereich Entwicklungsstörungen (F80-F89) folgende Gemeinsamkeiten der Störungen benannt:

- a. Beginn ausnahmslos im Kleinkindalter oder in der Kindheit;
- b. eine Entwicklungseinschränkung oder -verzögerung von Funktionen, die eng mit der biologischen Reifung des Zentralnervensystems verknüpft sind;
- c. stetiger Verlauf ohne Remissionen und Rezidive.

Zu den ‚Umschriebenen Entwicklungsstörungen‘ des Sprechens und der Sprache (F80) wird ausgeführt: „Es handelt sich um Störungen, bei denen die normalen Muster des Spracherwerbs von frühen Entwicklungsstadien an beeinträchtigt sind. Die Störungen können nicht direkt neurologischen Störungen oder Veränderungen des Sprachablaufs, sensorischen Beeinträchtigungen, Intelligenzminderung oder Umweltfaktoren zugeordnet werden. Umschriebene Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache ziehen oft sekundäre Folgen nach sich, wie Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben, Störungen im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen, im emotionalen und Verhaltensbereich.“ Weitere Unterteilungen betreffen beispielsweise die Artikulationsstörung (F80.0), die ‚Expressive Sprachstörung‘ (F80.1) und die ‚Rezeptive Sprachstörung‘ (F80.2).

(Quelle: <http://www.dimdi.de/de/klassi/diagnosen/icd10/htmlamtl/fr-icd.htm>)

Einerseits ergibt sich wieder die vorsichtige Skepsis bei Ausschlussfaktoren oder die Notwendigkeit der Mehrfachbenennung, andererseits kann die Orientierung an der ICDH-2 zu einer Verstärkung der interdisziplinären Zusammenarbeit beitragen, Entscheidungen und Planungen rehabilitativer Leistungen transparent machen und den größtmöglichen Einbezug der Menschen mit Behinderungen unterstützen. (vgl. Dupuis 2003)

Fachbezogen erweiternde Erläuterungen (siehe Tab.) und kritische Wertungen zeigen Entwicklungen im Verständnis und im Umgang mit der Klassifikation. In Bezug auf Menschen mit Körperbehinderung äußert Stadler kritisch, „dass die medizinischen Klassifizierungen zunächst nichts über Auswirkungen auf die intellektuelle Leistungsfähigkeit, die Persönlichkeitsentwicklung, die subjektiven Lebenserschwerungen und über Chancen und Risiken der schulischen und beruflichen Rehabilitation aussagen“ (Stadler 2003, S.273) und benennt auch

eine pädagogische Sichtweise der Rehabilitation. Der Begriff Rehabilitation umfasst jedoch nach WHO übergreifend „alle Maßnahmen, die das Ziel haben, die negativen Wirkungen jener Bedingungen abzuschwächen, die zu Aktivitätsstörungen oder Partizipationsstörungen führen und die hilfreich bzw. notwendig sind, um Personen mit Aktivitäts- und Partizipationsstörungen zu befähigen, soziale Integration zu erreichen“. (Schuntermann 1999, S. 12)

Insofern sind medizinische, pädagogische, therapeutische, sozialdienstliche und andere Bereiche der Rehabilitation erfasst.

Im Rahmen sprachtherapeutischer Interventionsangebote für Menschen ohne/oder mit stark eingeschränkten aktiven lautsprachlichen Fähigkeiten lassen sich beispielhaft die sprachtherapeutischen Arbeitsbereiche idealtypisch den ICDH Beschreibungsebenen zuordnen:

<b>ICIDH – 2 Beschreibungs- ebene</b>	<b>Sprachtherapeutische Kategorien</b>	<b>Beispiele</b>
Körperfunktionen	Funktions- und Übungstherapie: korrekatives und kompensatorisches Training	Kau-, Schluck-, Esstherapie, Atemtherapie, Stimm-, Artikulationstherapie, Erweiterung auditiver Fähigkeiten (zentrale Verarbeitung, Hörgedächtnis) usw.
Körperstrukturen	Aktivierung und Erhalt von Restfunktionen, kompensatorisches Training	
Aktivitäten	Präventive, korrektive und kompensatorische Sprachtherapie: gezielter Aufbau und Erweiterung sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten in allen Modalitäten sprachlichen Verhaltens	Erweiterung auditiver, taktiler, visueller u.a. Ausdrucks- und Rezeptionsleistungen, des Blickverhaltens, gebärdensprachlicher Fähigkeiten usw.
Partizipation	Gezielte sprachtherapeutische Hilfen im Rahmen oder in Ergänzung spezieller Bildungsangebote	Einübung der Verwendung elektronischer Hilfsmittel, Kommunikationstraining usw.
Umwelt	Spezifische Elternberatung, zusätzlich: Öffentlichkeitsarbeit	Einbeziehung der Eltern und Bezugspersonen

Tab. 1 : Zuordnung sprachtherapeutischer Arbeitsbereiche zu den ICDH Beschreibungsebenen (Dupuis 2003, S. 11.006.001)

Der Exkurs zu den Begrifflichkeiten zeigt, dass es mehrere verschiedene Definitionen und Beschreibungen für den Personenkreis „nichtsprechende“ Kinder gibt. Grohnfeldt schreibt: „Jede Klassifikation versucht dabei, die Komplexität des vorliegenden Phänomens überschaubar zu machen, ist aber auch mit einer prinzipiellen Verengung der Perspektiven verbunden. ...von daher sollte nicht eine Objektivität vortäuschende Einteilung, sondern eine möglichst genaue Beschreibung des Erscheinungsbildes im Vordergrund stehen...“ (Grohnfeldt 2001, S.17)

Der für die Untersuchung erwählte Personenkreis ist ein Teil der Zielgruppe des Förderansatzes gestütztes Sprechenlernen und ergibt sich konkret aus der jüngeren Schülerschaft einiger Förderschulen für geistig Behinderte. Insofern bildet die Beschreibung in der KMK- Empfehlung zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine wesentliche Orientierung für den Förderbedarf. Darin heißt es: „Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung zeigen unterschiedliche Erscheinungsbilder in den verschiedenen Entwicklungsbereichen. Sie benötigen besondere Hilfen bei der Entwicklung von Wahrnehmung, Sprache, Denken und Handeln sowie Unterstützung zur selbständigen Lebensführung und bei der Findung und Entfaltung der Persönlichkeit. Vielfach wird die Lern- und Lebenssituation dieser Kinder und Jugendlichen durch körperliche, psychische und soziale Beeinträchtigungen zusätzlich erschwert.“ (KMK Empfehlungen, 1998)

Die besonderen Hilfen zur Entwicklung von Sprache sind hinsichtlich des hohen Anteils an „nichtsprechenden“ Kindern in den Schulen für geistig Behinderte zu betonen und erforderlich.

## **2.2 Problemstellung**

Die meisten Autoren (vgl. Neuhäuser, Steinhausen 1999, Mühl 1991, Wilken 2002) gehen davon aus, dass ca. ein Drittel aller Menschen mit geistiger Behinderung nicht verbal kommunizieren. „Im Bereich der Sprachentwicklung ist davon auszugehen, daß etwa ein Drittel der Menschen mit geistiger Behinderung die Stufe zum Spracheintritt nicht erreicht oder auf der Stufe der Einwortäußerungen stehen bleibt.“ (Mühl in Neuhäuser, Steinhausen 1999, S.265) Für die Gruppe der Menschen mit schweren Mehrfachbehinderungen werden bis zu 80 % erwähnt.

In einer 1995 durchgeführten Untersuchung in 48 Förderschulen für geistig Behinderte und Körperbehinderte des Bundeslandes Brandenburg wurde erhoben, dass 358 der einbezogenen 1317 Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung nicht sprechen konnten. Dies entsprach ca. 27 % der (damaligen) Schülerschaft. In einzelnen Förderschulen gab es zu diesem Zeitpunkt bis zu 62 % nichtsprechende Schüler. 47 % der Schüler, die nicht verbal kommunizierten, wurden als schwer mehrfachbehindert beschrieben. (Grüning 1999, Werkstattheft 1996)

Das Ausbleiben der lautsprachlichen Entwicklung oder deren sehr verzögerter Verlauf bedeuten eine sehr ungünstige Disposition für die Entwicklung der unterschiedlichen Persönlichkeitsbereiche. erinnert sei diesbezüglich an das ganzheitliche Entwicklungsmodell nach Fröhlich und Haupt und an die Forschungen zur frühen Sprachentwicklung (Papousek 1995, Bruner 2002, Zollinger 2002) in denen differenziert die Bedeutung der interaktional kommunikativen Kontakte zu den Bezugspersonen hervorgehoben wird. Von vielen Autoren (z.B. Stern, Schaffer, Collis und Parsons) wird das „Turn-Taking, das wechselseitige Reagieren aufeinander (Blickaustausch, Gestik, Vokalisationsaustausch, spielerische Interaktion), als eine der wichtigsten Voraussetzungen für die spätere sprachliche Kommunikation beschrieben. „Eine Veränderung oder Störung bestimmter Verhaltensweisen des Kindes führt ... zu einer veränderten oder gestörten Reaktion der Mutter, welche sich ihrerseits auf die Handlungen des Kindes auswirken“ (Zollinger 1997, S.53) Bei hochgradigen Verzögerungen oder Störungen der kindlichen Lautsprachentwicklung verändern sich die Interaktionsmuster. Es kann zu einem Rückzug im Dialog durch die Bezugsperson kommen. (vgl. Tetzchner / Martinsen 2000) Für das „nichtsprechende“ Kind bedeutet dies schwere Belastungen für seine emotional dialogischen Bindungen, Einschnitte für seine Erfahrungen und für das Verstehen von Zusammenhängen. Kristen stellte in einer Tabelle die Bedeutung von „(Nicht) sprechen können“ zusammen.

<b>„Sprechen können“ beinhaltet</b>	<b>„Nicht Sprechen können“ beinhaltet:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gefühle benennen können</li> <li>• Personen benennen können</li> <li>• nähere Begleitumstände beschreiben können</li> <li>• Bedingungen benennen können, unter denen etwas geschieht</li> <li>• Gründe nennen können, warum etwas geschieht</li> <li>• Zwecke nennen können, zu denen etwas geschieht</li> <li>• Zeiten, Situationen und Orte nennen können</li> <li>• Folgen nennen können, die eintreten</li> <li>• Fragen stellen können</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reduzierte Informationen über Gefühle, Personen, Orte, Bedingungen, nähere Begleitumstände, Gründe, Zwecke, Zeiten, Folgen und Situationen nennen können</li> </ul>

<p><b>„Sprechen können“ ist mit folgenden Erfahrungen verbunden:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfahrungen des Verstandenwerdens</li> <li>• Erfahrungen der Umweltbeeinflussung und Lebensgestaltung</li> <li>• Erfahrungen der Selbstdarstellung</li> </ul>	<p><b>„Nicht Sprechen können“ ist mit folgenden Erfahrungen verbunden</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• reduzierte Erfahrungen von Verstandenwerden</li> <li>• reduzierte Erfahrungen von Umweltbeeinflussung und Lebensgestaltung</li> <li>• reduzierte Erfahrung von Selbstdarstellung</li> <li>• Erfahrungen von extremer Abhängigkeit und Ausgeliefertsein</li> </ul>
---	--

Tab. 2: Bedeutung von „(Nicht)sprechen können“ (Kristen 1999, S. 36/37)

Die Kommunikationsentwicklung findet somit unter erschwerten Bedingungen statt.

In der Rehabilitation zeigen sich Unsicherheiten im Umgang mit diesen Kindern. Hinzu kommt, dass es oft einen Unterschied zwischen dem Entwicklungsalter und dem tatsächlichen Alter des Kindes zu verzeichnen gibt. Vor der Einschulung werden die Kinder ohne ausreichende lautsprachliche Fähigkeiten im Rahmen des Feststellungsverfahrens zum sonderpädagogischen Förderbedarf diagnostiziert. (Die Thematik der Förderung von Kindern mit hochgradiger Hörschädigung wird hier nicht beschrieben.) Aufgrund des fehlenden eindeutigen Kommunikationsmodus und trotz der Verwendung sprachfreier Prüfverfahren zeigen sich auch hier Schwierigkeiten bei der Einschätzung der kognitiven Ressourcen. Unter Berücksichtigung des Förderschwerpunktes und der notwendigen räumlichen, sächlichen und personellen Bedingungen werden von allen Beteiligten der Bildungsgang und der Lernort vorgeschlagen. (Brandenburgisches Schulgesetz und Sonderpädagogikverordnung)

Aufgrund des hohen Anteils „nichtsprechender“ Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung war und ist die Kommunikationsförderung ein wichtiger Bereich der Erweiterung der Handlungsfähigkeit und somit Bestandteil des Erziehungszieles für Schüler in Förderschulen für geistig Behinderte. (vgl. KMK Empfehlungen 1998 und Unterrichtsvorgaben für Förderschulen für geistig Behinderte im Land Brandenburg)

Schüler mit geistiger Behinderung, die Sprach- und/oder Sprechstörungen aufweisen, aber grundsätzlich über lautsprachliche Kompetenzen verfügen,

erhalten entsprechend der Differentialdiagnostik therapeutische und/oder sonderpädagogische Einzel- oder Gruppenförderungen zur Entwicklung des Sprachverständnisses, der Sprachverarbeitung und der Lautsprachproduktion. Hier gibt es eine Reihe von verschiedenen Förderansätzen. Entgegen früherer vorrangig auf die Artikulation bezogenen Therapien setzt sich zunehmend eine mehrdimensionale und ganzheitliche Kommunikations- und Sprachförderung durch, die individuum-, sozial- und alltagsorientiert ist. (vgl. Mühl in Neuhäuser, Steinhausen, 1999)

Bei Schülern mit geistiger Behinderung, die nicht oder kaum über lautsprachliche Kompetenzen verfügen, geht es im Rahmen der sonderpädagogischen Differentialdiagnostik und der interdisziplinären Zusammenarbeit um die fachkompetente Beratung und Entscheidung, wie die lautsprachliche Kommunikation gefördert und/oder welche AAC – Modi (Augmentative and Alternative Communication) angeboten werden können. Die zunehmende Etablierung und Nutzung von Methoden der Unterstützten Kommunikation, gerade in der Förderung von Schülern, die nicht über die Voraussetzungen des Lautspracherwerbs verfügen, nimmt eine positive Entwicklung. Die „Unterstützte Kommunikation zielt darauf, die Kommunikationsmöglichkeiten nichtsprechender Menschen zu verbessern, indem ihnen Hilfsmittel, Techniken und Strategien zur Verfügung gestellt werden, die die Lautsprache ergänzen (augmentative) oder ersetzen (alternative).“ (Braun, U. 1999, S.3)

Im Rahmen dieser gesamten Möglichkeiten ist es wichtig, strukturierte Angebote der kommunikativen und lautsprachlichen Förderung zu nutzen bzw. differenzierte didaktische Herangehensweisen zu suchen. Denn einerseits sind bei der Anbahnung und Nutzung beispielsweise externer Kommunikationshilfsmittel ebenfalls didaktische Ansätze gefragt, die die mehrdimensionale – hörorientierte, handlungsorientierte Erweiterung des Sprachverständnisses unterstützen, um auch Interaktionserfahrungen und damit Potentiale zur Nutzung des entsprechenden externen Kommunikationshilfsmittels zu vergrößern und andererseits, um der Frage nachzugehen, ob alle lautsprachlichen Lernstrategien genutzt wurden. Denn bei Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die über grundlegende und mögliche Voraussetzungen des (Laut-) Spracherwerbs verfügen, „tritt dieser in der Regel einige Jahre später auf. Die einzelnen Stufen des Spracherwerbs sind stark

zerdehnt, so daß die Entwicklungsstufen der einzelnen Dimensionen der Sprache – Semantik, Phonologie, Syntax und Pragmatik – ebenfalls verzögert erreicht werden. Die Verzögerung der Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen verläuft im allgemeinen parallel zur allgemeinen Entwicklungsverzögerung.“ (Mühl in Neuhäuser, Steinhausen 1999, S. 265)

Die Vielschichtigkeit und Komplexität des Spracherwerbs umfasst dabei interaktional kommunikative Prozesse, sensomotorische Entwicklungen, trianguläre Erfahrungen und verschiedene Symbolstrukturen. (Zollinger 2002, Katz Bernstein 2000)

Im Mittelpunkt aktueller Konzepte zur Förderung des Sprach- und Lautspracherwerbs stehen bei diesen Kindern vor allem handlungsorientierte Ansätze mit pragmatischer Sprachverwendung. Dabei sollte der Zusammenhang zwischen dem „äußeren und dem inneren Tun“ hergestellt werden.

Eine auf dieses Ziel bezogene Förderstrategie, die übungstherapeutische, entwicklungspsychologische und interaktionale Ansätze koppelt, ist der von Dobszlaff beschriebene Ansatz des gestützten Sprechenlernens. Im Mittelpunkt steht die ganzheitliche, kombinierte und komplexe (die Motorik, Wahrnehmung, Emotion, Kognition, Kommunikation betreffende) Förderung von Kindern mit (hohen) Sprachentwicklungsverzögerungen. Das Fernziel besteht im besseren Verstehen der Lautsprache und im Aufbau lautsprachlicher Kommunikation.

In der Charakterisierung der personellen Ausgangsbedingungen für das gestützte Sprechenlernen wird davon ausgegangen, dass bei einigen Kindern die Lautsprachentwicklung bereits auf vorsprachlicher Stufe zum Stillstand gekommen zu sein scheint. Oftmals besteht nicht einmal ein abstraktes Zeichenverständnis und ein stabiles Grundverständnis hinsichtlich einer einfachen Orientierung und Aufmerksamkeit im Kommunikationsvorgang. Diese Kinder zeigen ebenfalls Retardierungen in mehreren Persönlichkeitsbereichen. Problemfelder sind, neben Sprache und Kommunikation:

- die Motorik,
  - insbesondere die Hand- bzw. Zielmotorik und die Sprechmotorik,
- die Wahrnehmung,
  - insbesondere die phonetisch- phonematische und prosodische Diskriminationsfähigkeit sowie die kinästhetisch- kinetische Differenzierungsfähigkeit,

- die Kognition,
    - insbesondere die allgemein auditive, aber auch
  - die sprachliche Merkfähigkeit,
    - und
  - die soziale Kompetenz,
    - insbesondere die Äußerungs- und Kontaktbereitschaft.
- (vgl. Dobsiaff 2001, S.16)

Insgesamt sind mehr oder weniger alle sprachperzeptiven Fähigkeiten beeinträchtigt, besonders jedoch sind alle produktiven Fähigkeiten erheblich gemindert.

Auffällige Schlüsselfunktionen bei den Kindern mit hochgradiger Sprachentwicklungsverzögerung bilden die präverbalen Aspekte / die vorsprachlichen Voraussetzungen oder wie Dobsiaff formuliert, die sprachprozessbedingenden Fähigkeiten. Dazu gehören:

**o die Fähigkeiten hinsichtlich des Aktivitäts- und Antriebsverhaltens**

beispielsweise

- Fähigkeiten, wie die „sinnvolle“ Eigenaktivität,
- die Ausprägung von Lern- und Erkundungsbedürfnissen,
- die Reaktions-, Kontakt- und Äußerungsbereitschaft,
- Einsichten in aktuelle Notwendigkeiten,
- Einstellungen zur Kommunikation,
- Selbstvertrauen,

**o die Fähigkeiten hinsichtlich des Steuerungsverhaltens**

Bei den Kindern sind beispielsweise

- Mängel in der Konzentration und in der Aufmerksamkeit,
- eine kaum entwickelte Zuhörbereitschaft und -fähigkeit,
- wenig Geduld, ein geringes Durchhaltevermögen,
- kaum ausgebildete Kommunikationsgewohnheiten und eine
- hohe „Störanfälligkeit“ und geringe Selbststeuerfähigkeit zu beobachten.

o **die kognitiven Basisfähigkeiten für die kommunikative Prozessgestaltung**

Dazu zählen

- die allgemeine sinnliche Wachheit und die Aufnahmebereitschaft, die auditive (Lautklangbilder) und visuelle (Lautmundbilder) Merkfähigkeit, die Nachahmungsbereitschaft und –fähigkeit sowie ein kommunikatives Zeichenverständnis.
- Bei Kindern mit Alalie zeigten sich eine deutlich geringere physische und psychische Belastbarkeit sowie eine begrenzte Aufnahmekapazität für verbale Sachverhalte.

o **die emotional-soziale Stabilität**

- Das Lernen von Kommunikation und Sprache erfolgt in der Gemeinschaft bzw. im interaktionistischen Zeichenaustausch. Dafür sind Kontaktstreben, die Kontakt- und Mitmachbereitschaft, ein elementares Empathievermögen und emotionale Ausgeglichenheit sehr wichtige Voraussetzungen.

(nach Dobszlaff 2001, S.17)

Insofern besteht die entscheidende sprachbehindertenpädagogische Herangehensweise darin, dass den Kinder mit diesen Beschreibungen ein entwicklungswirksames kommunikativ- sprachliches Tätigsein angeboten wird.

Zusammengefasst

Kinder,

- die nicht oder kaum lautsprachlich kommunizieren,
- keine schwere periphere Hörschädigung haben,
- nicht hochgradig kognitiv behindert,
- nicht ausgeprägt autistisch sind und
- keine hochgradige Dysarthrophonie haben,

können hinsichtlich ihrer kommunikativen Einschränkungen und Ressourcen fachlich verschieden beschrieben werden. Sie können den Gruppen nach Kloe et. al zugeordnet werden und bilden auch eine Teilpopulation von Kindern mit hochgradiger Sprachentwicklungsverzögerung.

Da Kinder mit diesen kommunikativen und komplexen Entwicklungsproblemen oft in der Schule für geistig Behinderte lernen, wurde die Untersuchung zur Kommunikations- und Sprachförderung mit Spielliedern, Hauptmittel des Förderansatzes gestütztes Sprechenlernen, in diesen Schulen durchgeführt.

## 2.3 Forschungsabriss zur Sprachförderung mit musikalischen Elementen

Der Musik stehen als Materialien Töne, Klänge und Geräusche zur Verfügung, die nach bestimmten Prinzipien und Regeln geordnet oder geformt werden können. Die Elemente oder Idiome der Musik (Nordoff 1983) sind als Medium Begleiter und / oder Träger in der Mittel- und Mittlerstellung zwischen konkretem und abstraktem. (Laufer 1995) Die akustischen Phänomene können als Musik bezeichnet werden, wenn sie

- „von Menschen kreiert oder komponiert wurden,
- von anderen Menschen als Musik anerkannt werden,
- einige Funktionen erfüllen, die Musik in menschlichen Gesellschaften wahrnimmt.“ (Goll 1993, S.241)

Solche Funktionen können sehr vielfältig und für die einzelne Persönlichkeit psychosozial unterschiedlich bedeutsam sein. Dazu zählen z.B. Expression von Emotionen, das ästhetische Vergnügen, Unterhaltung, Kommunikation oder die Validation sozialer Gebote und religiöser Rituale. (vgl. Goll 1993, S.243ff.)

Die Grundgedanken der rhythmisch musikalischen Arbeit gehen auf Emil-Jaques Dalcroze (1922) zurück und dessen Idee, rhythmische Bewegungen in der Musik durch körperliche Wiedergabe auszudrücken. Seither gab es theoretische Beschreibungen zum körperlichen, geistigen und seelischen Entwicklungszusammenhang und umfassende praktische Anregungen.

„Die Musik als fundamentales Erziehungsmittel der Rhythmik ist gleichzeitig geistig und körperlich anregendes wie ordnendes Element, das in der Rhythmik in besonderer Weise die Beziehung zu Raum, Zeit und Kraft herstellt. In ständiger Korrespondenz von Musik und Bewegung werden ebenso musikalische Vorgänge in Bewegung wie Bewegungsabläufe in Musik umgesetzt.“ (Glathe / Krause-Wichert in Stabe Hillmer 1991, S.38)

Gerade im Bereich der Behindertenarbeit gibt es immer wieder unterschiedliche Bezugspunkte der Untersuchung oder Beschreibung von Zusammenhängen zwischen den musikalischen Angeboten und der Persönlichkeitsentwicklung. So stehen aus der personellen Ausgangslage heraus beispielsweise das kranke Kind, das Kind in der Frühförderung oder sinnesspezifischen Förderung (z.B. die rhythmisch musikalische Arbeit in der Hörgeschädigtenpädagogik), die Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen oder Wahrnehmungsstörungen,

Menschen mit Mehrfachbehinderung, mit Autismus, mit Mehrsprachigkeit oder Kinder in der Integration im Zentrum. Andere Bezugspunkte in der Forschung sind die verschiedenen Elemente oder Teilbereiche der passiven oder aktiven Musikgestaltung wie Musikhören, Bewegung und Tanz, das instrumentale Arbeiten oder sängerische (phonatorische) Tätigsein im gesamten „Geräusch und Klang“ - Kontinuum von reiner Musik- zu reiner Sprachfunktion. Hinzu kommen differenzierte Analysen und Festlegungen zur Abgrenzung und zu den Gemeinsamkeiten von Musiktherapie, Musikerziehung, Rhythmik, rhythmisch musikalischer Arbeit heilpädagogische Musiktherapie, musikalische Förderung und andere mehr.

Im Zusammenhang dieser thematischen Auseinandersetzungen und Entwicklungen seien einige Autoren und Veröffentlichungen stellvertretend benannt.

vgl. Feudel 1926, Scheiblauer 1965, 1969, Moog 1967, 1978, 1980, Schwabe 1974, 1983, Kiphard 1977, 1987, Decker- Voigt 1977, Probst 1970,1983, Probst/ Vogel- Steinmann 1978, Krenzer 1978, Vogel 1980, 1991, Neira- Zugasti 1981, Nordoff/ Robbins 1983, 1986, Winkler 1983, Bensinger 1988, Stabe- Hillmer 1991, Batel 1992, Goll 1993, Beyer 1994, Krimm von Fischer 1995, Laufer 1995, Stabe 1996, Papousek, H. 1997, Müller 1998, Hegi 1998, Riethmüller 1999

Als Beispiel für differenzierte Beschreibungen von verschiedenen Fragestellungen zur Musik in der Rehabilitation ist unter <http://www.uni-dortmund.de/FB13/Musikerziehung/lehre/staats4.html> eine Liste von Diplom- und Staatsarbeiten einsehbar. Die Internetadresse [http://www.musik-in-der-sonderschule.de/Literatur/body\\_literatur.html](http://www.musik-in-der-sonderschule.de/Literatur/body_literatur.html) bietet eine Sammlung unterschiedlicher praktischer Materialien und Medien für die musikalische Arbeit in der rehabilitativen Förderung.

In Anbetracht der Vielschichtigkeit werden im Vorfeld dieser Untersuchung nur einige Forschungen exemplarisch benannt.

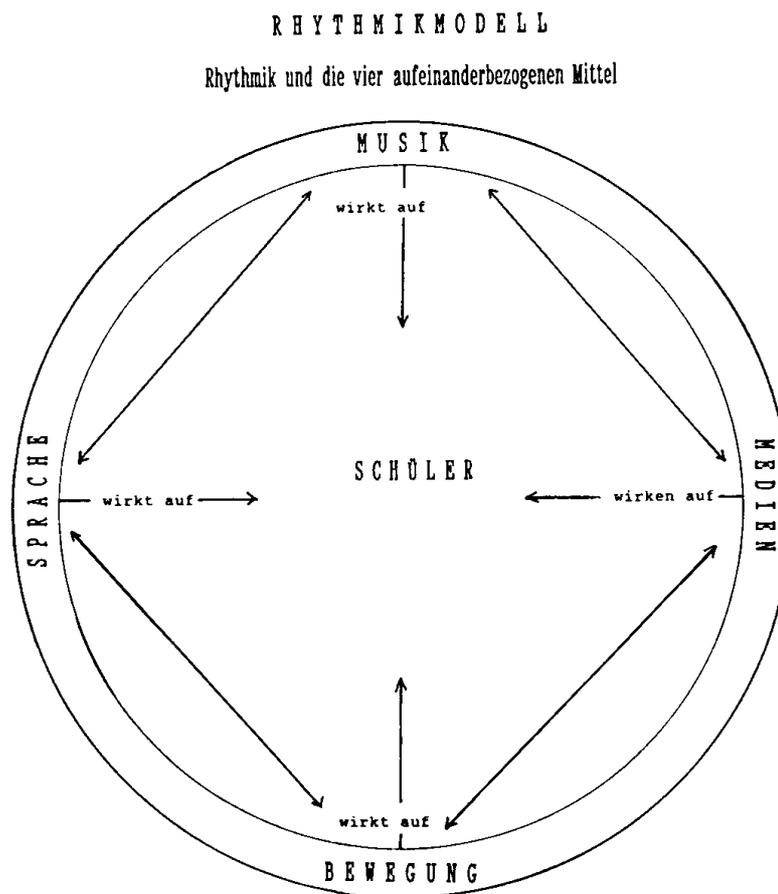
#### Untersuchungen von Nordoff / Robbins:

Parallel zur Entwicklung einfacher musikalischer Geschichten („Arbeitsspiele“) für die Gruppentherapie begann die improvisatorische Einzelmusiktherapie mit verschiedenen geistig, emotional und physisch behinderten Kindern. Die strukturierten Erfahrungen der Kinder basierten auf der Verbindung von Handlung, Sprache, Lieder und unterstützender Musik. Die in der Musik erlangten Erfahrungen – vokal, instrumental oder mit Bewegungen - konnten sichtlich auf andere Lebensbereiche übertragen werden. Für die „action- songs“ (Lieder mit oder zu bestimmter Handlung oder Bewegung) „wurde entdeckt, daß die Bewegungen der Kinder am besten unterstützt wurden durch Musik, in der das harmonische Element genauso aktiv war wie Tempo und Rhythmus.

Wohlüberlegte, gezielte Verwendung dissonanter Harmonien wirkte befreiend auf die Kinder....Die Dissonanzen befähigten sie nicht nur, mit mehr Kraft zu marschieren und sich zu bewegen, sondern halfen ihnen auch, Worte und Melodien besser zu lernen und zu erinnern.“ (Nordoff, Robbins 1983, S.20) Um die Sprache der Kinder zu stimulieren, wurden Gesang und rhythmische Sprache auch antiphonisch verwendet. (Nordoff, Robbins 1983, 1986)

### Untersuchung von Stabe- Hillmer

Sie begründet, nach umfassender Analyse und Erläuterung der verschiedenen Begrifflichkeiten: Rhythmus, Rhythmik, musikalischer Rhythmus, Sprachrhythmus, Bewegungsrhythmus, pädagogische Bedeutung des Rhythmus in der Rhythmik, ein Rhythmikmodell als theoretische Grundlage für den ganzheitlichen Handlungsansatz: Rhythmik mit Geistigbehinderten. (Stabe-Hillmer 1991)



setzen Erlebnissituationen, Gestaltungs- und Lernprozesse in Gang

Abb. 1: RHYTHMIKMODELL (nach Stabe- Hillmer 1991, S. 177)

In der empirischen Untersuchung erhielten Jugendliche mit geistiger Behinderung regelmäßig Rhythmikunterricht. Überprüft wurden Transfereffekte zu den Bereichen Wahrnehmung, Denken, Sprache und Konzentration sowie Lernverhalten. Rhythmikanfänger schnitten bei den Testergebnissen gegenüber den Fortgeschrittenen besser ab. Erklärt wurde dies mit dem Neuigkeitscharakter und der damit verbundenen erhöhten Lernbereitschaft. Stabe- Hillmer schlussfolgert aus ihrer Untersuchung, dass Rhythmik „...einen erheblichen Beitrag zur Stärkung psychischer Stabilität, zur Vertiefung der Emotionalität und des Wohlbefindens, zur Förderung der Lernbereitschaft und –ausdauer, Wahrnehmungs-, Denk- und Konzentrationsfähigkeit leistet, kurz: Rhythmik trägt zur ganzheitlichen Entwicklung geistig behinderter Menschen in entscheidendem Maße bei.“ (Stabe- Hillmer 1991, S.396) Sie empfiehlt die Suche von und den Vergleich mit anderen Förderansätzen in der Geistigbehindertenpädagogik. (Stabe- Hillmer 1991)

#### Untersuchung von Laufer

Gegenstand der Untersuchung war die Transferwirkung der Musik auf die sprachlichen Leistungen von Menschen mit geistiger Behinderung. Wichtige theoretische Grundlagen bildeten die Analysen zu auditiven Zeitgestalten und zu den identischen Konstrukten von Musik und Sprache.

Die Versuchsgruppe (Musik- Gruppe) führte gegenüber der Kontrollgruppe täglich 20-30 Minuten Musikunterricht durch, der nicht nach sprachtherapeutischen Grundsätzen gestaltet wurde. Die signifikanten Ergebnisse bestätigen berechtigte Vermutungen bezüglich der Transfereffekte von Musik auf Teilbereiche sprachlicher Leistungen (bezogen auf PPVT, BAT; SISP).

(LAUFER 1995)

#### Untersuchung von Krebber- Münch

Die Untersuchung beschäftigt sich mit dem Musikhören und dem handelnden Umgang mit Musik im Gemeinsamen Unterricht mit behinderten und nicht behinderten Kindern in der Primarstufe. Die Beobachtungen konzentrierten sich auf bewegungs- und gefühlsmäßige sowie verbale Äußerungen und musikfremde (abgelenkte) Reaktionen. Die Kinder wählten eigenständig die Arbeitsgruppe und entwickelten zunehmend Strukturen, wie sie sich mit der

angebotenen Musik auseinandersetzen wollten. Die Lehrerinnen gaben teilweise Impulse, um die Verbindung zwischen dem eigenen Handeln und der Musik wieder herzustellen. Die Ergebnisse unterstützen die Forderung, in der Schule mehr Zeit für die selbstständige Auseinandersetzung mit Musik einzuplanen. Sie bestätigen das enorme Bedürfnis nach Bewegung und handelnder Auseinandersetzung mit Musik. „Unterschiede, die sich in spontanen Handlungsweisen zur Musik bzw. in der Wahl der Zugangsweisen zeigten, erwiesen sich größer zwischen Jungen und Mädchen als zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern.“ (Krebber- Münch 2001, S.341) Die Mitschüler mit Behinderungen zeigten ein großes Bewegungsbedürfnis, aber wesentlich geringere Bewegungskompetenzen. Hören und die auditive Wahrnehmung beeinflussen Leistungen wie Aufmerksamkeit, Konzentration und Motivation.

Die Auswertung der Reaktionen der Lehrerinnen zeigte, dass Wahrnehmungen auch durch Erwartungen beeinträchtigt werden. Der materielle und zeitliche Aufwand wurde insgesamt als relativ groß eingeschätzt. (Krebber- Münch 2001)

#### Einzelfallstudien zum gestützten Sprechenlernen

Mit der Förderstrategie gestütztes Sprechenlernen wurden vor dieser Untersuchung in sieben Gruppen zehn Einzelfallstudien durchgeführt. Wichtige Ergebnisse waren, dass sich die Vorgehensweise und das Mittel Spiellied für die Entwicklung der Äußerungs- und Sprechbereitschaft und für die elementare Lautsprachentwicklung bewährt haben. Es zeichnete sich ab, dass der Zeitraum der intensiven Förderung für diese Population mit bis zu 3 Monaten zu kurz war. Eine umfangreichere empirische Beweisführung zur Wirksamkeit, z.B. bei einer zeitlichen Ausdehnung, und zu den Grenzen dieser Förderstrategie stand noch aus.

Aus der Sicht verschiedener Forschungen und der Einzelfallstudien zeigt sich die Notwendigkeit einer auf die personellen und methodischen Bedarfe ausgerichteten Unterstützung von unterrichtsbezogener Forschung.

## 2.4 Ziel- und Fragestellung der Untersuchung

Es kann davon ausgegangen werden, dass es keine empirischen Untersuchungen über die Auswirkungen der strukturierten Anwendung von Spielliedern auf die kommunikativen Fähigkeiten von jüngeren Kindern ohne ausreichende lautsprachliche Kompetenz in Schulen für geistig Behinderte gibt. Weiterhin gab es, nach Veröffentlichung des Förderansatzes gestütztes Sprechenlernen (Dobslaff 2001), neben den vorab durchgeführten Pilotstudien, noch keine umfangreichere Überprüfung der darin aufgestellten Annahmen.

Die gewählten Schüler für die hier beschriebene Untersuchung entsprechen im wesentlichen der Kennzeichnung des Personenkreises für den Förderansatz Gestütztes Sprechenlernen. Deshalb wird in unmittelbarer Anlehnung an diesen Förderansatz folgendes Ziel formuliert:

Ziel ist es, die kommunikationsfördernden Auswirkungen von Teilen des gestützten Sprechenlernens mit dem dafür erstellten Spielliedkonzept für einen besonders gekennzeichneten Personenkreis von Schülern (siehe 2.1) in Schulen für geistig Behinderte zu ermitteln.

Es wird der Frage nachgegangen, welche - die kommunikativen Fähigkeiten positiv beeinflussenden - Wirkungen mit dem Spielliedkonzept erreicht werden? Kann unter Verwendung einer höheren Datenbasis eine Trendwiederholung der Pilotstudie beschrieben werden?

Die Kernfrage lautet:

Bestehen ausgeprägte tendenzielle Beziehungen zwischen der unterrichts-immanenten strukturierten Anwendung des Spielliedkonzeptes und den Test- und Beobachtungsergebnissen zu den kommunikativen Fähigkeiten der Schüler?

Im Einzelnen sollen Überprüfungen, Einschätzungen und Beschreibungen die Auswirkungen in den Bereichen:

- **I** sprachprozessbedingende Fähigkeiten,
- **II** Verhalten und Leistungen in der gegenständlichen, nonverbalen, prosodischen und verbalen Kommunikation,
- **III** Phonemgehör,
- **IV** Sprachverständnis und
- **V** aktiver Sprachgebrauch

kennzeichnen.

### **2.4.1 Hypothesen**

Es wird bei den Schülern der Versuchsgruppe ein tendenziell ausgeprägter Zuwachs an sprachprozessbedingenden Fähigkeiten erwartet.

Es wird angenommen, dass sich bei den Schülern der Versuchsgruppe die nonverbale, prosodische und verbale Zeichenverwendung auffälliger entwickelt.

### 3. Spiellieder im Kontext von Musik und Kommunikation

#### 3.1 Was sind Spiellieder?

Allgemein wird das Spiellied dem Hauptbereich Kinderlied zugeordnet. Aus der historischen und begrifflichen Verankerung heraus wird es kaum eine einheitliche Definition zum Spiellied geben. Erinnert sei in diesem Zusammenhang an die von den erwachsenen Bezugspersonen in den entsprechenden kindlichen Entwicklungsphasen gesungenen Ammenlieder, Knireiter und Koselieder. Andererseits ermöglicht das zusammengesetzte Wort Spiellied verschiedene Sichtakzente. Im weitesten Sinne lässt sich der Begriff bei allen gesungenen Kinderreimen anwenden, „die Darstellungscharakter haben, bei denen mithin die Grenze zwischen Spiel und Lied fließend ist“. (Baader, 1979) Baader definiert folgendermaßen: „Im engeren Sinne gehören die Spiellieder zu den Gruppenspielen; sie bilden unter den Bewegungsspielen, wie Fang-, Versteck-, Ball-, Hüpfspiele u.a. eine eigene Gattung. Spiellieder sind Sing- und Tanzspiele, in denen die Spielbewegung rhythmisch durch Kinderreim und Kinderlied unterbaut wird.“ (Baader, 1979, S.12) Er geht davon aus, dass das Spiel mit der Musik eine Ganzheit darstellt. Krenzer betont insbesondere den Aufforderungscharakter und schreibt: „Spiellieder fordern die Bewegung geradezu heraus. Sie bieten sich an als Fingerspiel, Knireiter, Partnerspiel und in Form des Kreis- und Tanzspieles ausgeführt zu werden. Die Aufforderung zum Tanz, zum Spiel, zur Mimik und Gestik hängt von der Aussage des Textes ab. Der Aufforderungscharakter, sich zu bewegen, ist allen Spielliedern gegeben. Die Motorik wird gelenkt, indem sie den Aufforderungen des Textes nachkommt.“ ( Krenzer, 1978, S. 362 )

Dobslaff geht in dem von ihm beschriebenen Förderansatz davon aus, dass das Spiellied therapeutische Anteile der Musik (passive Musiktherapie), des Singens, des darstellenden Ausdruckstanzes, der Bewegungserziehung aber auch der Gruppendynamik und Formen des sozialen Tätigseins vereint. (Dobslaff 2001)

Einen vor allem musikalisch intendierenden Schwerpunkt der Spiellieder beschreiben Nordoff und Robbins. „Kinder wollen singen: Sie haben eine innige Liebe zur Musik, die sie in der Aktivität des Singens ausdrücken möchten. Wenn die Lieder die richtigen sind, können sie's tun. Die Worte müssen unmittelbar bedeutungsvoll sein, so daß die Singenden die Bedeutung im

Augenblick des Singens spüren können. Das melodisch rhythmische Setzen der Worte und das Tempo, in dem sie gesungen werden, müssen für die Kinder richtig sein – und für die Stimmung des Liedes. Die Harmonien müssen die Stimmung weitertragen und unterstützen und die Melodie beleben. Dann werden die Kinder fühlen, daß die Lieder *ihre* Lieder sind und werden sich selbst singen, während sie ihre Lieder singen.“ (Nordoff, Robbins 1983, S.154) Diese Feststellungen beruhen auf der umfangreichen musiktherapeutischen Erfahrung in der Einzel- und Gruppentherapie bei Kindern mit Kommunikationsstörungen. Vorausgesetzt werden hierbei die „richtigen Lieder“, die inhaltlich bedeutungsvoll, somit auch umsetzbar, und melodisch harmonisch von den Kindern verstärkter annehmbar sind.

Batel setzt sich ebenfalls kritisch mit der melodisch harmonischen Struktur der Kinderlieder auseinander und formuliert sehr prägnant : „Wenn in Zusammenhang mit den Gesangsmelodien der Fünfton- und Dreitonraum erwähnt wurde, der Kinderlieder aus der Sicht der Erwachsenen gern als für sie typisch zugrundegelegt wird, so ist hervorzuheben, daß der Ambitus der dokumentierten Singmelodien keineswegs nur auf den „Kuckucksruf“, den „Leierton“ oder die Pentatonik beschränkt bleibt. Der Umfang der Kinderstimme ist auch nicht so begrenzt, wie er in Melodien von Erwachsenen für Kinder gewöhnlich zum Ausdruck kommt. Der große Variantenreichtum und die melodische Improvisationslust in der Kindermusikkultur , die bislang kaum zur Kenntnis genommen wurden, stehen in bemerkenswertem Widerspruch zu überholten Vorstellungen von einer angeblich naiven musikalischen Artikulationsfähigkeit der Kinder.“ (Batel 1992, S.27) Es ist anzunehmen, ohne die Aussagen zur kindgemäßen rhythmisch melodischen sowie harmonischen Vielfalt zu schmälern, dass bei dieser Beschreibung nicht die Kinder besonders Berücksichtigung fanden, die umfassendere Auffälligkeiten in der impressiven und expressiven Sprachgestaltung aufweisen. Denn nicht unbedingt im Widerspruch, aber doch im Kontrast dazu weist Dobsloff (vgl. auch Krenzer 1993) auf die Anwendung von Liedern hin, die eine einfache melodische Gliederung und kurze, klare, harmonische Abläufe haben. Er begründet dies mit Untersuchungsergebnissen, in denen jüngere Schüler mit erheblichen Sprachentwicklungsproblemen einen deutlich geringeren Singstimmumfang und

auch verminderte prosodische Differenzierungsleistungen aufweisen. (Dobslaff 1995)

Unter dem Begriff Spiellied können verschiedene musikalisch spielerische Aktivitäten zusammengefasst werden, beispielsweise:

- Kinderlieder, deren Text in eine Spielhandlung umgesetzt wird,
- Lieder, zu denen Bewegungsabläufe vorgesehen sind,
- Lieder, die z.T. mit leicht anwendbaren Instrumenten begleitet werden,
- vertonte Geschichten oder Märchen,
- Bewegungsspiele, die mit Gesang begleitet werden.

### **3.1.1 Zur Spielliedforschung und historischen Entwicklung**

Für die mündlich überlieferten und komponierten Kinderlieder bilden die ethnischen Bindungen, die gesellschaftlichen Hintergründe und pädagogischen Konzepte die wichtigsten Grundlagen. Beispielsweise regte die differenzierte Betrachtung der Kinder- und Erwachsenenwelt die Pädagogen des 18. Jahrhunderts zur Entwicklung pädagogischer Konzepte an. Gesellschaftliche Normen und damit einhergehende Erziehungsabsichten wurden auch über den Einsatz von Liedern vermittelt. Sogenannte Tugendlieder sollten den Kindern erstrebenswerte Haltungen nahe bringen. (Baader 1979) Die Kritik dieser moralisierenden Kinderlieder trug zur Entwicklung des volkstümlichen Kunstliedes für Kinder bei. In diesen Liedern bemühten sich die Komponisten um das Vermeiden von Moralisationen. Die Melodien wurden vereinfacht, um wieder zurück zum schlichten und echten Kinderlied zu finden. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden die Kindergartenlieder des Pädagogen Friedrich Fröbel, die unter erzieherischen Gesichtspunkten komponiert wurden. Fröbel ging es in den Kinderliedern, die er auch als Spiellieder gestaltete, um die Beachtung des „reinen Kinderwesens“, das sich im Spiel entwickelt und gestaltet. (vgl. Baader 1979, S.60ff.)

Zu den bekanntesten Kinderliedkomponisten des 19. Jahrhunderts gehörte Heinrich Hoffmann von Fallersleben. Seine Lieder gefielen durch ihre „natürliche Musikalität“. Neben eigenen Melodien verwendete der Komponist immer wieder volkstümliche Melodien, denen er eigene Texte unterlegte. Seine Kinderlieder, beispielsweise „Sum, sum, sum, Bienchen sum herum“, „Ein

„Männlein steht im Walde“ oder „Winter ade“, errangen eine große Popularität und sind bis heute in den Liederbüchern zu finden,.

Anfang des 20. Jahrhunderts entstanden in der Nachfolge der Fröbel'schen Kindergartenlieder immer mehr Lieder in der Verbindung mit Melodien volkstümlicher Lieder und konstruierter Texte. Die Jugendmusikbewegung (*Nach dem 1. Weltkrieg gründeten sich Sing- und Spielkreise mit dem Ziel der Neuorientierung und Wiederbelebung der überlieferten Volkslieder und Musikkultur.*) wehrte sich gegen die konstruierten Kinder- und Schullieder und griff auf überlieferte Kinderlieder zurück. Die Pädagogik in Deutschland nach dem 2. Weltkrieg knüpfte in Ermangelung neuer Konzepte an die alten Kinderlieder der 20er Jahre an. Seit den 50er Jahren hat die rhythmisch musikalische Erziehung als musikpädagogisches Konzept einen zunehmend starken Einfluss auf die musikalische Praxis. Die revolutionären Bewegungen der 68er Generation veränderte das Bewusstsein in der Kindererziehung. Im pädagogisch emanzipatorischen Verständnis wurde das Kind als Träger seines eigenen Willens ernstgenommen und in die Welt der Erwachsenen bewusst mit einbezogen. Seit Beginn der 80er Jahre veränderte sich das pädagogische Verständnis verstärkt in Richtung Erziehung zum Miteinander, zur Toleranz und zum Verständnis für die Mitmenschen, sowie einer intensiveren Sensibilität für die emotionalen Bedürfnisse der Kinder.

In der ehemaligen DDR gab es aufgrund vorgegebener Erziehungspläne für die Kindereinrichtungen und Schulen einerseits eine intensive musikalische Betätigung orientiert an den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder, andererseits wurden viele Lieder kreiert und vorgegeben, die die Kinder frühzeitig mit den politischen Zielen des Staates konfrontierten.

Die Betrachtung der historischen Entwicklung der Kinderlieder zeigt auch, wie eine jeweils aktuelle pädagogische Haltung die Inhalte der Kinderlieder prägte. Es kann nicht von einer linearen Weiterentwicklung des Kinderliedes gesprochen werden, da die Vertreter der unterschiedlichen pädagogischen Richtungen nach wie vor auf überlieferte Kinderlieder zurückgreifen.

Liedermacher der heutigen Zeit übertragen die Bedürfnisse der Kinder in ihre Lieder. So können die Zuhörenden und Singenden die Gefühlswelt aus der Perspektive der Kinder erleben.

### 3.1.2 Spielliedermacher und ihre Akzente

Die Spiellieder können nicht losgelöst von ihren Produzenten, deren Intentionen und Umsetzungsideen gesehen werden. Exemplarisch sollen einige Spielliedpädagogen / Spielliedmacher, die im pädagogischen und sonderpädagogischen Bereich eine wesentliche Bereicherung darstellen, mit ihren Herangehensweisen kurz vorgestellt werden.

*Paul Nordoff* und *Clive Robinson* – Ihre intensive musikalische Arbeit etablierte sich in Deutschland eher als klinische Musiktherapie und fand, eventuell aufgrund der fehlenden Übersetzungen, kaum Einzug in die praktische sonderpädagogische Förderung. In ihrer Musiktherapie mit Kindern mit verschiedensten Behinderungen kamen Spiellieder, die musikalische Improvisation und komponierte Musik mit strukturierter Gesetzmäßigkeit bewusst zum Einsatz. In „Music Therapy in Special Education“ (Nordoff, Robbins 1995) wurden von Nordoff und Robinson besondere Aspekte und Erfordernisse zur musikalischen Gruppenarbeit hervorgehoben:

- Das Kind mit seiner musikalischen Individualität („music child“) erlebt sich in einem aktiven, aufmerksamen sozialen Zusammenhang.
- Der Realitätsbezug der Lieder ist wichtig. Die Spiellieder müssen nachvollziehbar und verständlich sein.
- Ohne unnötig viel zu verbalisieren sollte die Freude und das Interesse der Kinder durch die Musik wach gehalten werden.
- Die Lieder und Spielstücke müssen einfach und überschaubar, jedoch nicht primitiv sein. Eine besondere Einbettung der Aktivitäten ermöglichen die reichhaltige und klare Harmonisierung und Arrangements der Spiellieder.
- Betont wird die Stimmigkeit zwischen Sprechen und Vertonung unter Berücksichtigung von Sprechfluss, Sprechmelodie und Akzenten. Der natürliche Sprechverlauf kann somit gut unterstützt werden.
- Die Spannbreite von emotionalen Erfahrungen kann über den Text und die Vielfalt von Harmonien vermittelt werden. Die Lieder können aufregen, erheitern, beruhigen usw.
- Das Erlebnis musikalischer z.B. antiphonischer Strukturen unterstützt das Hören sowie die Bewusstheit für den Aufbau des Liedes.

*Gerda Bächli* – als Musik- und Sonderpädagogin entwickelte sie ihre vielerorts bekannten Lieder in der Zusammenarbeit mit den Kindern. Wichtig sind ihr der spielerische Umgang mit den Liedern, die Begeisterung sowie Spielfreude zu erzeugen. Ihre Lieder eignen sich in besonderer Weise für Kinder mit schwerer Mehrfachbehinderung. Die Ansprache beginnt auf der emotionalen Ebene, ohne unbedingt den Sinngehalt der Wörter zu verstehen. Für sie werden die prosodischen Elemente zu einer musikalischen Qualität und die Sprache damit zu einer „subtilen Form von Musik“. (Bächli 1980, S.175) Ihre musikalische Arbeit dient als Kommunikationsangebot, als Sinnesschulung und als Hilfe zum sozialen Miteinander. Ihre Lieder beinhalten auch Lerninhalte. „Im Gegensatz zum erlahmenden Repetieren eines wörtlichen Ablaufes stört es niemanden, den Text eines Liedes immer wieder zu singen.“ (Bächli in Rakow 1998, S.26)

*Rolf Krenzer* – als langjähriger Sonderpädagoge in einer Schule für Geistigbehinderte betont die Bedeutung der musischen Erziehung im sonderpädagogischen Prozess. Sein Schwerpunkt liegt in der Behandlung des Spielliedes als Spiel. Musik, Spiel, Bewegung und Sprache gestalten sich dabei zu einer Einheit. Geschichten oder Handlungen werden spielerisch umgesetzt und ermöglichen den Mitspielern „echte und nachhaltige Erlebnisse“ (Krenzer 1978). Krenzer geht davon aus, dass durch die sich wiederholenden, einfachen Liedertexte sich der Sprachschatz der Kinder erweitert, soziales Lernen geübt wird, Spielregeln vereinbart und akzeptiert werden. Die Melodie sollte keinen zu großen Tonumfang haben und die Harmonisierung nicht so anspruchsvoll sein. Sie sollte sich auf die Hauptharmonien beschränken.

*Fredrik Vahle* – verwendet häufig traditionelle Folksongmelodien und dichtet Texte, die den Bedürfnissen der Kinder gerecht werden. Er integriert bewusst sprachwissenschaftliche Überlegungen zu Klangformen, Konsonant-Vokalverbindungen innerhalb der frühkindlichen Sprachentwicklung. So nutzt er entwicklungspezifische einfache phonetische und semantische Formen. Mit den Silben / Wörtern bim- bam, pitsch- patsch, tick- tack, gick- gack werden beispielsweise primäre Vokaloppositionen zwischen dem engen Vokal „i“ und dem offenen Vokal „a“ berücksichtigt. Die wiederholten Silben können auch Geräusche und Klänge darstellen. Diese Maximalopposition ist auditiv besser wahrnehmbar und aufgrund des Kontrastes auch kinästhetisch sprechmotorisch einfacher zu realisieren. Durch die Rhythmisierung und melodische Gestaltung

können sich die Kinder das jeweilige Wort im Handlungskontext des Liedes einprägen. Für Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen empfiehlt er, dass die Inhalte in konkrete Handlungen umgesetzt werden sollten, um besser begreifbar zu sein. Vahle benennt, dass viele Kinder mit geistiger Behinderung nicht fähig sind, die in den Liedern kennen gelernten Wörter aus dem ursprünglichen Kontext in andere Lebensbereiche zu übertragen. (vgl. Vahle 1992, S.59ff. und 185)

Die spielerischen, kreativen und improvisierenden Angebote aller benannten Spielliedmacher sollen die Kinder über die emotionale Ebene hinaus in den Bereichen Sinneswahrnehmung, des Körperausdrucks, des sozialen Verhaltens, der Kognition und Kommunikation ansprechen. Unterschiedliche Akzente gibt es dagegen im Sinne von Elementarisierung der Musik und der Musik als Kunstform, hinsichtlich des Zusammenhanges sprachlicher und melodischer Phänomene, der Harmonisierung und Improvisation.

### **3.1.3 Struktur und Themenbereiche**

Die Spiellieder sind zum einen Produkte von Erwachsenen für Kinder, vermitteln somit auch erzieherische Intentionen. „Die Inhalte der Lieder müssen ... für die Kinder nachvollziehbar und verständlich sein, damit sie sich innerlich mit ihnen identifizieren können. Das bedeutet Themen zu wählen, die aus dem Alltag und der Lebenswelt der Kinder stammen (z.B. die Wochentage, das Wetter, Zähllieder, Buchstabierlieder, das Benennen von Kleidungsstücken, Körperteilen, die Farben, das Zuhause, Tiere, Pflanzen, Geburtstag, Naturelemente, Verkehr, Spielaktivitäten, Gefühle u.v.a.m.).“ (Rakow 1998, S.38)

Die Spiellieder werden andererseits auch von den Kindern selbst kreiert, gesungen und gespielt. Wesentlich ist dabei insgesamt die Variiertheit bezogen auf den Inhalt und die Gestaltung, begründet durch die Zeit, die räumlichen Gegebenheiten, die Stimmung oder Intention. „Die Melodien und Texte der Spiellieder sind immer ein schöpferischer Werdeprozeß, haben keine endgültige Fassung und bleiben dem jeweiligen Auffassungsvermögen der Ausführenden angepaßt.“ (Batel 1992, S.21) Spontane Emotionen der Kinder können sich im Text oder in der Melodie widerspiegeln. Die von Batel genannte Systematisierung der Spiellieder (Batel 1992, S.21f.) berücksichtigt

Tanz- und Bewegungslieder mit einfachem Charakter, im Kreis, mit Auflösen des Kreises, mit Nachahmungen oder Pantomime. Er stellt fest, dass die meisten Spiel- und Bewegungslieder der Kinder in europäischen Ländern dieser Systematik zugeordnet werden können.

Unter dem Aspekt der Entwicklung sprachstruktureller Fähigkeiten bei Kindern mit hochgradiger Sprachentwicklungsverzögerung hält Dobszlaff folgende Arten von Spielliedern, die auch „Überschneidungen“ aufweisen, für besonders wichtig. (Dobszlaff 2001, S. 63ff.)

1. Lieder zur Festigung von Einzellauten, Lautkombinationen oder Sprechsilben
  - Bsp.: „La- Melodien“, d.h. auch Klänge in Liedern nachahmen
2. Thematische Lieder zum Aufbau semantischer Felder
  - Bsp.: Tierbeschreibungen, „Onkel Paul“
3. Darstellende Lieder zur Entwicklung der Semantik
  - Bsp.: „Kopf und Schulter“
4. Lieder zur Entwicklung grammatischer Strukturen
  - Bsp.: „Zappellied“
5. Erzählende bzw. beschreibende Lieder
  - Bsp.: „Hänsel und Gretel“
6. Dialog- Lieder
  - Bsp.: „Ich bin ein Musikante“
7. Lieder, die besonders die Phonemdifferenzierung üben
  - Bsp.: „Nanu, nanu, was hab ich denn im Schuh“
8. Lieder, die verstärkt der Aktivierung der Sprechatmung dienen
  - Bsp.: Lach- Lieder, „Stöhnlied“
9. Improvisationslieder
  - Bsp.: eine weitere Zeile wird zu einer vorgegebenen erfunden

Bei der Umsetzung sind die „körpereigenen Instrumente“ (Hände, Arme, Beine...) gegenüber anderen Instrumenten zu bevorzugen. Der günstige methodische Einsatz dieser Spielliedarten ermöglicht eine geringe kommunikationspsychologische Belastung für die Kinder mit Sprachentwicklungsbeeinträchtigungen.

### **3.2 Begründungszusammenhänge von sprachlicher Entwicklung und Musik**

Mit den Wechselbeziehungen von Sprache und Musik beschäftigen sich Musikwissenschaftler, Linguisten, Philosophen, Semiotiker, Neurophysiologen, Phonetiker, Akustiker und Sonderpädagogen. Der Bericht des internationalen Symposiums über Music, Language, Speech and Brain (Sundberg et. al. 1991) gibt eine umfassende Betrachtung der vielfältigen Zusammenhänge und berücksichtigt solche Schwerpunkte wie die strukturelle Beschreibung und die akustischen Merkmale von Musik und Sprache, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der menschlichen Stimme und Musikinstrumenten. Der Bericht weist auf die Relevanz der Bedeutungsgebung von Hörweisen hin und beschäftigt sich mit Aspekten der neuronalen Repräsentation von musikalischen und sprachlichen Wahrnehmungsinhalten.

In den Untersuchungen zur Transferwirkung der Musik auf die sprachlichen Leistungen von Menschen mit geistiger Behinderung (Laufer 1995) erörtert Laufer nicht nur Analogien, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Musik und Sprache, sondern sie erweitert auf der Grundlage transfertheoretischer Überlegungen die Darstellung auf die wechselseitige Beeinflussung von Musik und Sprache im (Laut-) Spracherwerbsprozess.

*(Für die weiteren Erläuterungen wird ein generelles begriffliches Verständnis über Musik (siehe auch 2.3) und Sprache vorausgesetzt.)*

Laufer schlägt für die Betrachtung des Zusammenhanges der auditiven Zeitgestalten Musik und Sprache unter Berücksichtigung von Geräusch folgende begriffliche Präzisierung vor.

- Bei ‚Geräusch‘ ist im engeren Sinne die Geräuschfunktion gemeint, die jeder akustischen Erscheinung innewohnt und die auf deren Herkunft verweisen kann. (vgl. Lindner 1992)
- Unter ‚Sprache‘ soll der Einsatz von Klanggestalten im Sinne der Sprachfunktion gemeint sein, wobei durch die Existenz eines gemeinsamen Codes zwischen Hörer und Sprecher ein Informationsaustausch ermöglicht wird.
- Unter ‚Musik‘ wird die Musikfunktion verstanden, d.h. die ästhetische Betrachtung klanglicher Phänomene.

(vgl. Laufer 1995, S.54f.)

Es sei angemerkt, dass es für die Diskussion von Sprachaufbau insgesamt, auch hinsichtlich der Verwendung von augmentativen und alternativen Kommunikationshilfen (AAC- Modi), nicht unproblematisch ist, Sprache mit Lautsprache oder Klanggestalten einschließlich im impressiven und expressiven Sinn gleich zu setzen. Dies wird hier aber nicht weiter thematisiert.

Das Kontinuum zwischen „reiner“ Sprachfunktion und „reiner“ Musikfunktion zeigt Beispiele für Überschneidungen und Abstufungen und ermöglicht eine Zuordnung der Spiellieder (siehe Tab.) ohne Darstellung der (psycho-) motorischen und / oder gestalterischen Dimensionen. Singen stellt in diesem Sinne die engste Verbindung von Musik und Sprache dar. Beide nutzen die gleichen Organe, um sich in ihrer Klanggestalt zu verwirklichen. Sie nutzen das gleiche akustische Übertragungsmedium.

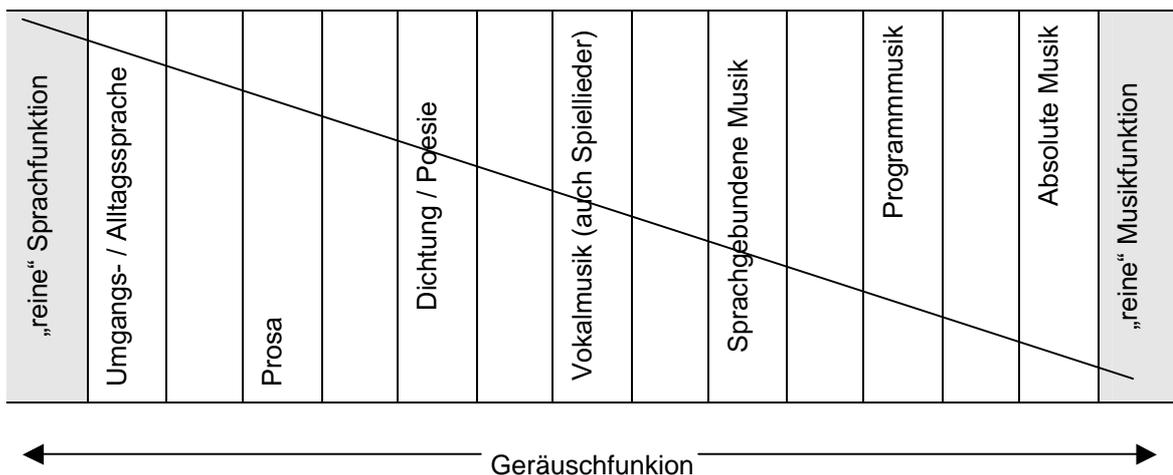


Abb. 2: Kontinuum von reiner Musik- zu reiner Sprachfunktion (nach Laufer 1995, S.53)

Laufers theoretische Begründung für Transferprozesse von musikalischen Aktivitäten auf sprachliche Leistungen basiert auf der Idee von identischen Konstrukten (vgl. Klauer 1975 in Laufer 1995). Durch diesen Ansatz wird die behavioristische Theorie von Thorndike (Thorndike 1923 in Laufer 1995), der identische Elemente als assoziative Verbindung zwischen der Lern- und Anwendungssituation für notwendig hielt, mit kognitivistischen Transfermodellen verbunden. (vgl. Laufer 1995, S.115ff.) Die identischen Konstrukte gliedern sich in sachstrukturelle und personal- kontextliche Bedingungen. Die sachstrukturellen Transferbedingungen sind wiederum aufgeteilt in materiale Übereinstimmungen, die gemäß Thondike's Theorie als ‚identity of substance‘

bezeichnet werden sowie in Übereinstimmungen im Verarbeitungsprozess, die als ‚identity of procedere‘ benannt sind.

Die personal- kontextlichen Bedingungen berücksichtigen den interaktiven Aspekt von Lernsituationen, in denen nicht nur Wechselwirkungen zwischen beteiligten Personen, sondern auch der Einfluss anderer Umfeldvariablen hineinwirken. Zu den Personvariablen gehören z.B. die individuelle Ausprägung der verschiedenen Entwicklungsbereiche wie Sensomotorik und Kognition oder die emotionale Befindlichkeit. Die Umfeldvariablen umfassen das Verhältnis zu den auf den Lern- bzw. Transferprozess einwirkenden anderen Personen, Raumverhältnisse und zeitliche Bedingungen. Laufer's weitere Analyse berücksichtigt eine gestaltpsychologische Sichtweise, nach der Lernprozesse von der individuellen Interpretation der erfassten Elemente (hier: Geräusche und Klänge sowie deren Bestandteile) abhängen und, dass ein Transfer nur durch das Wiedererkennen einer Gestalt oder Struktur möglich wird.

### **3.2.1 Materiale und strukturelle Begründungsebene**

Akustische Analysen bestärken die Annahme, dass es sich bei Musik und Sprache um das gleiche akustische Material handelt. Geräusch als auch Musik und Sprache schöpfen aus dem gleichen Klangreservoir. Die Grundeigenschaften des Klanges (auch des reinen Tones) lassen sich durch die Parameter Höhe, Lautstärke, Klangfarbe und Dauer darstellen. (vgl. Lindner 1992, Terhardt 1987, Laufer 1995) „It is the interesting fact that the material used in music and language ... is the same: sound with certain durations and combinations of frequencies of different intensity“ (Sigurd 1991, S.58) Der eigentliche Unterschied zwischen Musik und Sprache als auditiv wahrgenommenem Material liegt in der Funktion, die sie im Leben des Menschen einnimmt. (vgl. Laufer 1995, Sigurd 1991) Um das akustische Material als eine bestimmte Form wie z.B. einen Ton oder ein Phonem zu erkennen, sind Vorerfahrungen notwendig, mit denen es verglichen wird. Die Hörverarbeitung ist ständig vor die Aufgabe gestellt, Klänge auf ihren kommunikativen Informationswert zu prüfen. Das Abspeichern von Klängen, die sich häufig wiederholen und als bedeutsam erlebt werden, ist ein kognitiver Prozess und an die kategoriale Wahrnehmung gebunden. Solch ein Prozess

wird von Papousek am Beispiel der Vokalisationsentwicklung anschaulich beschrieben. (vgl. Papousek 1997, S.546f.)

Die materiale Darstellung muss mit der Betrachtung der klanglichen Phänomene im Zeitverlauf ergänzt werden. Sie ist gekennzeichnet durch einen überschaubaren Anfang und das Ende. Aus der Anordnung dieser Dauerverhältnisse entsteht im Zeitverlauf ein Rhythmus. Das rhythmische Prinzip – als das Hin- und Herfließen zwischen zwei Polen (vgl. Frohne-Hagemann 1996) – kann in allen Grundeigenschaften des Klanges wahrgenommen werden. Um zwischen den zur Verfügung stehenden „Bezeichnungen“ (Bsp. hoch-tief, lang-kurz, laut-leise, dunkel-hell) für seine Wahrnehmung die „passende“ zu finden, sind zur Analyse eine seelische Präsenzzeit (Laufer 1995) und wiederum Vorerfahrungen nötig. Bestimmte Tonhöhenverläufe können beispielsweise als musikalisches Motiv zusammengefasst werden und im Verlauf eines Musikstückes wiederkehren. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht stellen die klanglichen Eigenschaften die prosodischen bzw. suprasegmentalen Merkmale der Lautsprache dar.

Dobslaff nennt folgende Einteilungen der prosodischen Ausdrucksfähigkeiten der Stimme:

- Melodische Gestaltungsfähigkeiten
  - Dazu gehören u.a. Intonationssicherheit, Klangqualität, Stimmeinsatz und –absatz, Sprechstimmumfang und die Sprechmelodiegestaltung.
- Dynamische Gestaltungsfähigkeiten
  - Hierzu gehören u.a. Lautstärkesteigerungsfähigkeit, der Lautstärkeumfang, die dynamische Akzentsetzung beim Sprechen, der flexible Gebrauch der dynamischen Parameter.
- Temporale Gestaltungsfähigkeiten
  - Dazu zählen Sprechtempo und Sprechrhythmus (Sprechpausen inbegriffen).

Das akustische Material wird je nachdem, ob es als Musik oder als Sprache interpretiert wird, auf auditiver Ebene in klangliche Gestalten mit sprachlicher oder musikalischer Bedeutung zerlegt. Die Darstellung der materialen Gemeinsamkeiten soll deshalb um Hinweise zur strukturellen Analogie von

Musik und Sprache ergänzt werden. „Linguisten und Musikwissenschaftler versuchten in den letzten Jahren, Oberflächen- und Tiefenstruktur von Musik zu definieren und die strukturellen Merkmale als ‚Grammatik der Musik‘ mit den linguistischen Methoden der Sprachanalyse zu parallelisieren.“ (Altenmüller 2000, S. 23) In der „Generative Theory of Tonal Music“ versuchen Lerdahl und Jackendoff, ausgehend von der Idee, die generative Transformationsgrammatik (vgl. Chomsky) auf tonal gebundene Musik zu übertragen, nachzuweisen, dass die Wahrnehmung der Musik und Sprache auf den gleichen organisatorischen Prinzipien beruht. (vgl. Sundberg 1991) Gemeinsamkeiten sahen sie z.B. darin begründet, dass beide das oberflächliche Tonmaterial (tonales Musikmaterial und prosodische Strukturen) nach hierarchischen Strukturen ordnen. Parallelen des Musikerlebens und der sprachlichen Relationen stellt Laufer, bei Unterscheidung von Oberflächen- und Tiefenstruktur, in zwei Pyramiden dar. Die Tiefenstruktur stellt dabei die gespeicherten, z.B. durch die Musiktheorie festgelegten Gesetzmäßigkeiten dar, während die Oberflächenstruktur in der kreativen Ausgestaltung sichtbar wird.

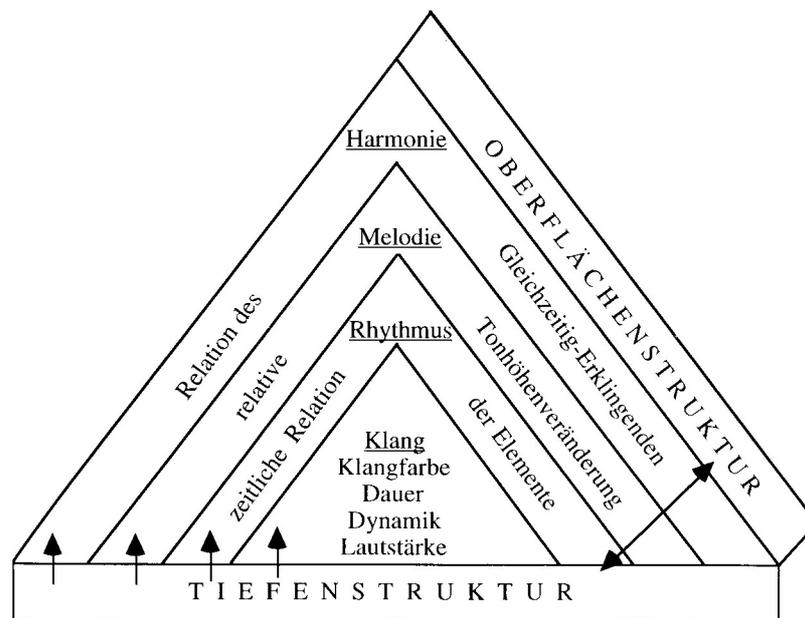


Abb. 3: Relationen des Musikerlebens (Laufer 1995, S. 61)

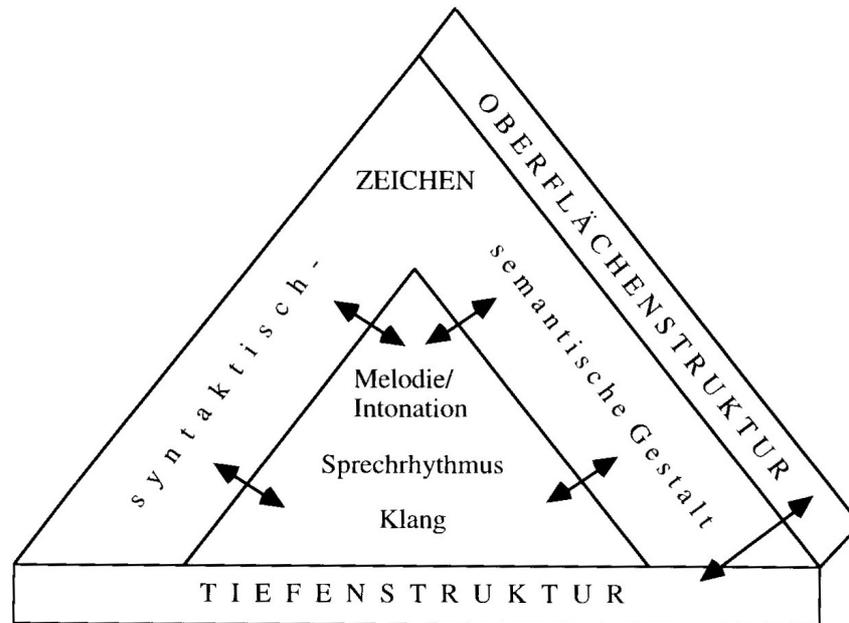


Abb. 4: Pyramide der sprachlichen Relationen (Laufer 1995, S. 67)

Die klanglichen Materialien sind in der Musik die strukturbildenden Elemente. Daraus ergibt sich für die Harmonie eine wesentliche Funktion im musikalischen System, die im System der Sprache nicht angesiedelt ist. Altenmüller beschreibt als prinzipiellen strukturellen Unterschied zwischen Musik und Sprache den „vertikalen Aufbau der Klangräume“ in der Musik am Beispiel eines Symphoniekonzertes im Gegensatz zu den „horizontalen, in der Zeit ablaufenden melodischen und rhythmischen akustischen Ereignissen“, die auch auf die Sprache zutreffen. Eine vertikale Klanganordnung ist in der Sprache nicht gegeben. D.h. es gibt kein sprachliches Äquivalent zu dem zur Musik gehörenden strukturellen Merkmal der Harmonie oder allgemeiner der Gleichzeitigkeit gleicher Strukturen. Altenmüller bezeichnet dies als höheren vertikalen und horizontalen Komplexitätsgrad von Musik gegenüber Sprache. (vgl. Altenmüller 2000, S. 26f., vgl. Wilhelm 2002) Demgegenüber enthält die Sprache einen konstruierten Überbau über dem Klanglichen, der sich aus verschiedenen sprachlichen Zeichen zusammensetzt. Dabei „bleiben die Phoneme und die daraus zusammengesetzten Wörter und Sätze dennoch zunächst auditive Reize, bei denen... all jene Charakteristika unterschieden werden können, die wir... für Klanggestalten mit Eigenvalenz festgestellt haben: Sie haben eine bestimmte Dauer, Dynamik, Lautstärke und Klangfarbe.“ (Laufer

1995, S. 63) Die Segmentierung des Klanglichen zu sprachlichen Zeichen „liegt nicht in den akustischen Reizen begründet, sondern...hängt von einem konstruktiven Prozess beim Hören ab.“ (vgl. Laufer 1995, S. 65)

Unter Berücksichtigung der Argumente von Nordoff und Robinson kann für eine wirksame Umsetzung der Spiellieder mit musikalischer Begleitung ergänzt werden, dass die Harmonien bedeutungsvoll die sprechsprachlichen Abläufe, die Stimmung und somit die Aussage unterstützen können. (vgl. Nordoff, Robbins 1983, S.154ff.)

### **3.2.2 Bedeutungs- und funktionsbezogene Begründungen**

(Laut-)Sprache und Musik stellen zwei Formen zwischenmenschlicher Kommunikation dar, die sich akustischer Signale bedienen. (vgl. Vieregge 2000, S. 163) Welche Unterschiede bestehen nun zwischen Musik und Sprache als Zeichensystem?

Der funktionale Aspekt hängt eng mit der Bedeutung zusammen, die Musik und Sprache allgemein und subjektiv erlangen. Die Funktion soll dabei die Anwendungsbereiche und Tätigkeiten beschreiben, die durch die Zeichensysteme erschlossen werden.

Die Entwicklung der unterschiedlichen Funktionen von Musik und Sprache lässt sich – bezogen auf die Vokalisation - (vgl. Papousek 1994 und 1997) durch die sich getrennt entwickelnde Nutzung begründen. „Alles kann zum Zeichen werden..., wenn es sich in einer Zeichensituation befindet“ Die Situation spielt eine zentrale Rolle, „weil nichts ‚an und für sich‘ ohne die Zeichensituation Zeichen sein, sowie ‚alles‘ in der Zeichensituation Zeichen sein kann“. (Jiránek 1999, S. 50) Gemeint ist, dass die Bedeutung von etwas Wahrgenommenen eben nicht per se existiert, sondern nur dadurch zustande kommt, dass es interpretiert, auch benannt und zum Bezeichneten wird. In der ‚vorsprachlichen‘ Kommunikation werden die Emotionen des Säuglings durch stimmlich-melodische Äußerungen in einer bestimmten Interaktionssituation durch die Bezugspersonen bewertet und mit einer Bedeutung unterlegt, was wiederum bestimmte Handlungsweisen nach sich zieht. Aufgrund der wesensmäßigen Übereinstimmung zwischen Musik als Zeichensystem für Emotionen und der vorsprachlichen melodisch- dynamischen, Emotionen vermittelnden und regulierenden Kommunikationsform scheint die Feststellung berechtigt, dass es

sich um eine musikalische handelt. (vgl. Beyer 1994, Plahl 2000, Papousek & Papousek) Beyer vertritt die Ansicht, dass „Sprache und Gesang ... in diesem Alter ... undifferenziert zusammenlaufen“. (Beyer 1994, S.209) Gemeint ist die kommunikative Phase, in der die vorsprachliche Vokalisation bzw. die intonative Entwicklung im Vordergrund steht.

Die frühe Kommunikationsform zwischen Säugling und Bezugspersonen geschieht über musikalische Zeichen, die zunehmend sprachlich interpretiert und später von diesen überlagert werden. Durch die Übernahme soziokultureller Normen und das Hineinwachsen in die Fähigkeit, Absichten in sprachliche- semantische Zeichen auszudrücken, stehen dem Kind sowohl die Zeichen der Musik als auch das konkrete Zeichensystem der Sprache zur Verfügung. Das, was weiterhin Emotionen in der Stimme vermittelt, könnte als das Musikalische in der Sprache bezeichnet werden. „In den ästhetischen Parametern der Sprache verdeutlicht sich ihr ‚mussisches Gesicht‘.“ (Willkomm 1980, S. 514)

Der Unterschied zwischen verschiedenen Klangereignissen liegt in deren Funktion begründet, die wiederum vom Erleben des Hörers abhängig ist. „Musikalischer Sinn wird somit erst im Prozeß der ästhetischen Wahrnehmung generiert, ist nicht trennbar vom Vorgang des Hörens... Damit kann musikalische Realität, da sie gebunden ist an die Sinnesfunktion, auch nie den Grad von Abstraktheit erreichen wie Klanggestalten mit Sprachfunktion...“ (Laufer 1995, S.48) Moog sieht die Funktion als Unterscheidungskriterium zwischen Musik und Sprache an und formuliert: „Maßgebend für das Erleben als Musik oder als Sprache ist nicht die Formungsart – silbenartige, geräuschartige, rhythmische oder tonhöhenmäßige Formung – sondern einzig die Funktion, in der so geformte Reizgrundlagen aufgenommen und erlebend modifiziert werden“. (Moog 1967, S.327)

Der Musikfunktion kommt eine Mittelstellung zwischen Geräusch und Sprache zu. Sie „...beinhaltet in sich einerseits sinnenhafte Konkretheit, die sie mit der Geräuschfunktion verbindet, andererseits die Nicht- Dinghaftigkeit, die ihr mit der Sprachfunktion eigen ist“. (Laufer 1995, S. 49) Der musikalische Klang ist mit den Sinnen direkt in der Gegenwart erfahrbar und deshalb konkret. Musik steht für sich selbst und nicht für ein anwesendes oder vorgestelltes ‚Ding‘, wobei ein Ding auch eine Person oder ein Tier einschließt. (vgl. Moog, S. 85f)

„Das Wahrnehmen des Stückes im Laufe seines Geschehens ist schon das erreichte Verstehen davon.“ (Agud 1999, S. 78) Hier lässt sich eine Verknüpfung zum strukturellen Vergleich von Musik und Sprache herstellen: In der Sprache kann zwischen Form und Inhalt unterschieden werden. Der Inhalt kann z.B. in eine andere Sprache übersetzt werden. Dies ist bei Musik nicht möglich. Ihre Form ist zugleich ihr Inhalt. (vgl. Agud 1999, S. 83f) „Sprache teilt mit, was sie bezeichnet, Musik kann nur mitteilen, was sie selber ist. (Eggebrecht 1999, S.9)

Sigurd beschreibt, dass Musik und Sprache unterschiedliche „units“ bzw. Einheiten oder Zeichen haben, denen bestimmte Bedeutungen zugeordnet werden können. Dadurch ergebe sich für die Musik mit Ausnahme der Imitation von Vögeln etc. eine allgemeine emotionale Interpretationsmöglichkeit des akustischen Materials. Linguistische Zeichen könnten dagegen so kombiniert werden, dass sie „hundreds of thousands of things, properties, events, actions etc.“. (Sigurd 1991, S.66) auszudrücken vermögen. Die Musik habe kein Äquivalent zu den Wortklassen Subjekt oder Prädikat aufzuweisen, mit deren Hilfe es möglich ist zu beschreiben, was ein Ding oder eine Person macht oder ist oder nicht ist etc.. Auch Behauptungen könnten nicht musikalisch markiert oder feine semantische Unterschiede ausgedrückt werden, z.B. ob eine Sache wirklich wahr ist oder ob es möglich ist, dass sie wahr ist. (vgl. Sigurd 1991, S.66f.)

Die genannten Autoren sind sich einig, dass der entscheidende Unterschied zwischen Musik und Sprache in ihren definierten Funktionen liegt, die sie für den Menschen einnehmen. Während die Hauptfunktion der Musik die Darstellung von Emotionen ist, ist die Hauptfunktion der Sprache, bestimmte Informationen zu vermitteln. „Der entscheidende Wesensunterschied zwischen Musik und Sprache ist der Bestimmtheitsgrad der Informationsübermittlung“ (Altenmüller 2000, S.26) Die unterschiedliche Verarbeitung hängt mit den unterschiedlichen Funktionen zusammen. (siehe 3.2.1)

In den Spiellieder kommen sprachliche und musikalische Zeichen in engster Kopplung zum Tragen. Die unmittelbare Verbindung kann somit in harmonisch intendierter Strukturiertheit gleichermaßen die Emotionen ansprechen und sprachliche Informationen übermitteln.

### 3.2.1 Physiologisch prozessorientierte Zusammenhänge

Zur Plausibilität des Förderansatzes gestütztes Sprechenlernen gehört die Erörterung gemeinsamer und unterschiedlicher Prozesse in der Verarbeitung der musikalischen und sprachlichen Zeichen, der ‚auditiven Zeitgestalten‘. Die sinnesphysiologische Aufnahme bildet einen gemeinsamen Ausgangspunkt. „Jede Empfindung hat vier Grunddimensionen, nämlich die Dimensionen der Räumlichkeit und der Zeitlichkeit, die Qualitätsdimension und die Intensitätsdimension.“ (Birbaumer u. Schmidt 1996, S. 304) Die Qualitäten bezogen auf den Hörsinns sind verschiedene Tonhöhen, denen auf physiologischer Ebene bestimmte Rezeptoren zugeordnet werden können. Die Intensität des Gehörs betrifft die Lautheit des Klanges oder Geräusches und entsteht sinnesphysiologisch durch den Aktivierungsgrad afferenter Nervenfasern. Die Länge des Schallreizes wird über die Dauer der Aktivierung verschlüsselt. (vgl. Birbaumer u. Schmidt 1996, S. 420) Die räumlich auditiven Wahrnehmungen wie Richtungshören und Entfernungslokalisation sind erlernte Leistungen des Hörens. (vgl. Bruhn u. Michel 1997, vgl. Lindner 1992)

Im primären auditorischen Kortex wird das akustische Material nach seiner Klangqualität analysiert. (vgl. Lauer 1999, S. 25f., vgl. Bruhn 2000, S. 137) Die Wahrnehmung / Dekodierung der Sprachlaute (phonetisch, phonematisch) wird dem sekundären auditorischen Kortex zugeordnet. Hier findet auch die Speicherung des Wortklanges statt. (vgl. Birbaumer, S. 423, vgl. Laufer, S. 40) Die Speicherung von Klangerinnerungen ist die Voraussetzung für die eigene Produktion akustischer Ereignisse.

*Zu einigen aktuellen elektrophysiologischen Erkenntnissen der auditiven Verarbeitung:*

Anhand der Methode der ereigniskorrelierten Potentiale (EKP), die ein hohes zeitliches Auflösungsvermögen im Millisekundenbereich besitzt, ist es möglich, auf einzelne Teilschritte der auditiven Analyse und Sprachverarbeitung zu schließen. Ereigniskorrelierte Potentiale sind im Elektroenzephalogramm (EEG) sichtbar werdende Spannungsänderungen, „die in einem zeitlichen Zusammenhang (d.h. vor, gleichzeitig oder nachfolgend) zu einem Ereignis

stehen, das sensorischer, motorischer oder psychischer Art sein kann.“ (Uwer 2001, S. 73) Für die Untersuchung der auditorischen Verarbeitung spielen bestimmte Potentiale eine wichtige Rolle. Je nach dem Zeitbereich in einer Spannungskurve, in dem die akustisch evozierten Potentiale auftreten, werden sie in frühe, mittlere (ca. 8 – 40 ms) oder späte (ca. 50 – 150 ms) Potentiale eingeteilt. Das Mismatch Negativity (MMN) ist eine Komponente der SAEP (Späte akustisch evozierte Potentiale).

Die folgende Tabelle stellt Schritte der zentralen auditorischen Verarbeitung und entsprechend evozierte Potentiale dar (vgl. Uwer 75ff.):

<b>Zentrale Verarbeitung</b>	<b>Evozierte Potentiale</b>	<b>Erläuterung / Interpretation</b>
Reizweiterleitung von der Cochlear zum Hirnstamm und zum Mittelhirn	frühe akustische Potentiale (FEAP)	Es können Schädigungen der Nerven erfasst werden. Sie ermöglichen eine objektive Bestimmung der Hörschwelle ohne Mitarbeit der Testperson.
Überleitung vom Mittelhirn zum akustischen Kortex	Mittlere akustisch evozierte Potentiale (MEAP)	Sie sind bei Kindern nicht zuverlässig ableitbar und variieren stark. Der diagnostische Wert ist gering.

<b>Zentrale Verarbeitung</b>	<b>Evozierte Potentiale</b>	<b>Erläuterung / Interpretation</b>
<p>Basale Verarbeitung im primären und sekundären Kortex</p>	<p>Späte akustisch evozierte Potentiale (SEAP)</p>	<p>Sie spiegeln in den auditorischen Arealen der Hirnrinde die Verarbeitung physikalischer Reizeigenschaften wie Tonhöhe, Dauer und Lautstärke wieder. Bei den SEAP zeigen sich bis zum Jugendalter entwicklungsbedingte Veränderungen. Mit höherem Alter verkürzen sich die Latenzen, was einer wachsenden Verarbeitungsgeschwindigkeit entspricht. Dies geschieht aufgrund zunehmender Myelinisierung und durch die Zunahme neuronaler Verschaltungen. Die Amplituden nehmen während der Kindheit erst zu und im frühen Jugendalter wieder ab, was sich durch eine stärkere Spezialisierung der Neuronenpopulationen für bestimmte Funktionen erklären lässt. (vgl. Uwer S. 77)</p>
<p>Sensorisches Gedächtnis / Vergleichsprozesse im Schläfenlappen des auditorischen Kortex und im Stirnhirn</p>	<p>Mismatch Negativity (MMN)</p>	<p>Die MMN ist das Ergebnis eines automatischen Vergleichsprozesses zwischen akustischen Reizen. Die Unterschiede können die Tonhöhe, Tondauer, Tonintensität oder Vokale bzw. Konsonanten- Vokal- Silben betreffen. Die Ableitung des MMN ist damit eine geeignete Methode zur Beschreibung der Diskriminationsfähigkeit, unabhängig von der Aufmerksamkeit.</p>

<b>Zentrale Verarbeitung</b>	<b>Evozierte Potentiale</b>	<b>Erläuterung / Interpretation</b>
Kontrollierte, d.h. durch gerichtete Aufmerksamkeit beeinflusste Verarbeitung: in weniger begrenzten Regionen; P3a entstehen in Stirnhirn und Hypocampus, P3b z.B. im Scheitelhirn und in der Wernicke Region	P 300 (P3a und P3b)	<p>Sie spiegeln subjektive Reaktionen auf einen Reiz wieder und treten auf, wenn den Reizen Bedeutsamkeit beigemessen werden. Die durch das P3 sichtbare Aktivität der neuronalen Netzwerke deutet darauf hin, dass Informationen im Gedächtnis gespeichert werden. (vgl. Uwer S.87)</p> <p>P3a wird beobachtet, wenn ein Reiz wie z.B. ein Ton überraschend auftritt.</p> <p>P3b wird mit Verbalisierungsprozessen in Verbindung gebracht.</p>
Prozesse der semantischen Analyse; im vorderen Bereich des Schläfenhirns	N 400	<p>Sie sind um so ausgeprägter, je stärker z.B. ein Wort vom Kontext abweicht.</p> <p>Sie eignen sich zur Objektivierung des rezeptiven Wortschatzes.</p>
Prozesse der syntaktischen Analyse: linke vordere Schädelregion (ELAN), parietale Region (P600)	ELAN, P 600	<p>Basierend auf Friederici's seriellem Modell des auditiven Sprachverstehens können einzelne Verarbeitungsschritte verfolgt werden. (vgl. Friederici 2002)</p> <p>Untersuchungen bei Kindern wurden vereinzelt durchgeführt.</p>

Tab. 3: Schritte der auditorischen Verarbeitung (in Anlehnung an Uwer 2001 und Wilhelm 2002)

Die Erkenntnisse durch die SAEP bieten für den Begründungszusammenhang von Musik und Sprache die wichtige Annahme, dass bei der Verarbeitung von sprachlich- prosodischen und musikalischen Zeichen auf kortikaler Ebene keine Unterschiede bestehen. Für den physikalischen Aspekt der Verarbeitung sind

die gleichen Hirnareale und Neuronenverbände zuständig. Sie bestätigen auch den angenommenen gleichen Verarbeitungsweg.

Die Zunahme und Sensibilisierung der neuronalen Verschaltungen vollzieht sich durch die perzeptive Auseinandersetzung mit akustischem Material, sei es in Form von Musik oder durch Sprache mit ihren prosodischen Elementen.

Abgeleitet von den Erkenntnissen über schnellere Verarbeitungsabläufe, die sich neurophysiologisch durch die zunehmende Latenz und abnehmende Amplitude mit steigendem Lebensalter ausdrücken (siehe Tab.), lassen sich durch die Auseinandersetzung mit Musik Transferwirkungen auf die sprachliche Entwicklung erwarten.

Die (subjektive) Bedeutsamkeit ist ein ausschlaggebender Faktor für die Unterstützung von Lernprozessen. Insofern ist der Einsatz von Musik, wenn das Kind dafür aufgeschlossen ist und unter Berücksichtigung der bisherigen Ausführungen, aus lernpsychologischen Gründen zu empfehlen.

Die Gemeinsamkeiten der physiologischen Abläufe beziehen sich auch auf die auditive Verarbeitung in der zeitlichen Dimension. (vgl. Kegel 1990) Kegel geht in seinen Forschungen von drei miteinander interagierenden Sprach- und Zeitverarbeitungsebenen aus. Auf der Integrationsebene (ca. 3 Sek.) würden sprachlich gesehen prosodische Gestalten erkannt, die auf der Strukturierungsebene (100 bis 500 ms) in Phoneme, Laute, Silben, Wörter, Wortgruppen und Sätze umgewandelt werden. Analog dazu werden in der musikverarbeitenden Präsenzzeit rhythmisch- melodisch- dynamische Gestalten wahrgenommen, die ebenfalls auf der Strukturierungsebene kategorial (Geräusche, Töne, Motive, Phrasen, Themen, Sätze, Lied...) verarbeitet werden. (vgl. Wilhelm 2002)

Bezüglich der Analogien in der Wahrnehmungsverarbeitung von Musik und Sprache werden beispielsweise die Phänomene der kategorialen Wahrnehmung, des Antizipierens des nachfolgenden Materials und des Segmentierens in kognitiven Einheiten (Chunks = Ketten; auch Chunking genannt) sowie die Kontextabhängigkeit erwähnt. (vgl. Klemm 1987, Laufer 1995) Durch das Chunking werden auditive Reize in Gruppen zusammengefasst. Der sensorische Speicher stellt dem Kurzzeitgedächtnis ankommende umfassende Informationen zur Verfügung. Dieses Material wird mit Hilfe von

Mustererkennungsprozessen und selektiver Aufmerksamkeit zu bestimmten Konfigurationen zusammengestellt. (vgl. Lindner 1992, vgl. Schoor 2002)

Die kategoriale Wahrnehmung ermöglicht die Einordnung des klanglichen Materials in bestimmte Laut- oder tonal- melodische Kategorien.

Unterschiede in der Verarbeitung des sprachlichen und musikalischen Materials ergeben sich bereits aus der Repräsentation im Gehirn. „Für die rechte Hirnhälfte sind ganzheitliche Verarbeitungsstrategien charakteristisch. Emotionale Aspekte der Sprache, Intonation, Dialekt und Erkennen des Sprechers werden vermutlich vorwiegend von Sprachregionen der rechten Hemisphäre sowohl produziert als auch entschlüsselt.“ (Suchodoletz 2001, S.29) Der Hörer von Musik kann zwischen der analytischen oder ganzheitlich globalen Hörweise „wählen“. (vgl. Altenmüller 2000, S. 26) Der Hörer in der lautsprachlichen Kommunikation ist dagegen auf einen schnellen Analysevorgang, beispielsweise der Phoneme, angewiesen. Auch beim Musikhören werden schnelle Analysestrategien z.B. beim Erkennen der Instrumente am Einschwingvorgang eingesetzt. Der Musikhörende ist jedoch nicht auf die analytische Hörstrategie angewiesen, um die emotionale Botschaft zu verstehen.

### **3.2.1 Wechselwirkungen in der sprachlichen und musikalischen Entwicklung**

Papousek & Papousek vertreten die Ansicht, dass durch die vorsprachliche Kommunikation „spezifische auf die Sprache ausgerichtete Einübungsprozesse“ (Papousek 1997, S. 541) verwirklicht werden. Sie betrachten das Kommunikationsverhalten des Kindes und der Mutter dabei „als dyadisches System von aufeinander bezogenen Partnern..., die sich in einem dynamischen Prozess wechselseitiger Anpassung entwickeln“. (ebd. S. 541) Der Spracherwerbsprozess wird damit in ein komplexes dynamisches Gefüge aus Reifungs- und Einübungsprozessen, der kindlichen Prädisposition zum Spracherwerb und den elterlichen Prädispositionen zur säuglingsgerechten Vermittlung der Sprache eingeordnet. (vgl. Papousek 1994, S. 15 – 40)

Als sprachrelevante Einübungsprozesse nennt M. Papousek vier nicht hierarchische Bereiche:

- die Vorsprachliche Vokalisationsentwicklung
- das Integrieren von Erfahrungen in den Interaktionsrahmen der vorsprachlichen Kommunikation
- das Wahrnehmen und Integrieren des mütterlichen Sprachangebotes
- die Entwicklung der stimmlichen Kommunikationsfähigkeiten

(vgl. Papousek 1994, S.78)

In der Vokalisation gewinnt der Säugling schrittweise die Kontrolle über Phonation und Artikulation. Es konnte nachgewiesen werden, dass der viermonatige Säugling die in der Ammensprache ausgeprägte melodische Struktur vor der dynamischen oder der zeitlichen Komponente bevorzugt. (ebd. S. 147) Zur Entwicklung der prosodischen Wahrnehmungsfähigkeiten vermerkt Penner, dass sich das Kind bis zum 10. Monat auf suprasegmentale Hinweisreize beschränkt. Danach kann es auch segmentales Material zur Erkennung von Wortgrenzen mit einbeziehen. Insgesamt unterstreicht er die Entwicklung der kategorialen Wahrnehmung von allgemeinen zu spezifischen Merkmalen. (vgl. Penner 2000)

Zu den emotionalen Prozessen beim Spracherwerb gehören solche Reaktionsarten wie Freude, Trauer, Furcht, Wut oder Ekel. Ohne Interpretation bleiben diese physiologischen angeborenen Reaktionen „richtungslos“. Neben kognitiven Bedingungen hängt es vor allem von der Interpretation der Bezugsperson ab, ob sie eine stimmliche Äußerung des Kindes als Informationsträger wahrnehmen und welche Bedeutung sie ihr geben. Der Erwerb des durch Emotionen an Bedeutung gewinnenden Inhalts geschieht vor dem Erwerb der formalen Struktur. Diese emotional kommunikative Grundlage sowie die Entstehung des Selbst (vgl. Stern) können als „Motor“ der gesamten Entwicklung bezeichnet werden. Dafür ist es notwendig, auf die Verhaltensweisen des Kindes mit einer gewissen Konstanz zu reagieren, damit für das Kind eine Regelmäßigkeit erkennbar und ihm somit die Möglichkeit geschaffen wird, sein Verhalten im Sinne von Zweck- Mittel- Verknüpfungen (vgl. Bruner 2002) intentional zu steuern. Durch die stimmlichen Äußerungen der Bezugsperson, mit der Vermittlung einer Absicht und Emotion, bekommt der Säugling Hinweise auf Gefühle und Absichten des Anderen. (vgl. Zollinger

2002) Auf diese Weise wird es ihm möglich, seinen stimmlichen Äußerungen selbst eine Absicht zu unterlegen. (vgl. Szagun 1996) „Die ersten Bedeutungen von Lauten sind Korrespondenzen zwischen stereotypen prosodischen Mustern und bestimmten Gefühlen.“ (Szagun 1996, S. 190) Auch Beyer beobachtete, dass das Kind ihrer Fallstudie von Geburt an stimmlich über die Intonation kommunizierte, musikalische von sprachlichen Äußerungen jedoch erst ab dem 17. Monat zu unterscheiden waren. (vgl. Beyer 1994) Ihre Aufzeichnungen der Intonationsentwicklung erfolgten im Notenliniensystem. Es wurden Intonationen des Kindes in verschiedenen sozialen Kontexten dargestellt wie z.B. „Bittintonation“ mit 0;6 Monaten oder „Euphorieintonation“ mit 0;7 Monaten. (ebd. S. 198) Imitationsversuche bekannter Lieder zusammen mit dem Vorbild in Form von Glissandi, indem eine ungefähre Kontur der Tonhöhen zu treffen versucht wurde, konnte Beyer schon ab dem 9. Monat feststellen. Wobei die Intonationsschleifen nur als musikalisch interpretiert werden konnten, weil sie nach gerade erfolgtem musikalischen Stimulus auftraten. In den Intonationsschleifen bemerkte sie eine „Entwicklung von den größeren und gesamten Strukturen zu den spezifischen und differenzierten“ (ebd. S. 93), d.h. von einem ungefähren Melodieverlauf zum gezielten Treffen der Tonhöhen. Insgesamt betrachtete sie die vorsprachliche Entwicklung unter den Schwerpunkten der Entfaltung musikalischer Reproduktionen und Produktionen im Zusammenhang mit der phonologischen Ausbildung. (vgl. Plahl 2000, S. 23ff.) Sie beobachtete die Entwicklung der Fähigkeiten in Bezug auf die Koordination von Melodie und Text und schlussfolgert, dass die Intonation die gemeinsame Wurzel und das verbindende Element zwischen sprachlicher und musikalischer Entwicklung ist. Beyer vertritt die Ansicht, dass (Laut-)Sprache und Gesang in der kommunikativen Phase, in der die intonative bzw. die vorsprachliche Vokalisationsentwicklung im Vordergrund stehen, undifferenziert zusammenlaufen. (vgl. Beyer 1994, S.209ff.) Im Zusammenhang der Ausdifferenzierung, wenn die Kinder vor die Aufgaben gestellt sind, ihre sprachlichen und musikalischen Fähigkeiten mit Hilfe des Angebotes der Bezugsperson zu erweitern, weist sie auf unterschiedliche Lernstrategien hin. (ebd. S. 211ff.) Sie beschreibt, dass einige Kinder ihre kognitiven Etappen (vgl. ebd. S. 215 – 218) mit der Entwicklung des Gesanges anfangen, jedoch später zu sprechen beginnen, dann jedoch Satzkonturstrukturen anstatt einzelne

sprachliche Elemente produzieren. Andere Kinder dagegen würden früher mit Einwortstrukturen zu sprechen anfangen, dafür später zu singen beginnen und nicht so sehr die Melodiekontur, sondern die Wörter und den Rhythmus betonen. Dies erklärt sie mit der Annahme, dass die Kinder dann bereits höhere Strukturen erworben haben, die sie dann einsetzen und meint, dass es bei der Entwicklung der musikalischen Fähigkeiten leichter zu sein scheint, erst die Kontur und dann einzelne Töne zu erwerben, für die Sprache sei es leichter, mit Lauten und Protowörtern als mit der Satzkontur zu beginnen. Trotzdem diese Aussagen nicht umfassend abgesichert sind, ist bekannt, dass Kinder auf unterschiedliche Weise Sprache aufnehmen und verarbeiten. (vgl. Szagun 1996, Kap.8) Die unterschiedlichen Herangehensweisen bewegen sich zwischen den Extremen referentiell vs. expressiv bzw. analytisch vs. Holistisch. (vgl. auch Grimm 1994) Grimm betont, dass dem Kind für einen gelingenden Spracherwerb sowohl eine kontur geleitete als auch eine Wort- für- Wort-Verarbeitung möglich sein muss. (vgl. Grimm 1994) Szagun weist darauf hin, dass den Kindern die jeweils andere Verarbeitungsstrategie ebenfalls zur Verfügung steht, auch wenn sie eine Strategie bevorzugen. (vgl. Szagun 1996, S. 250) Sie schlussfolgert: „Die Kontinuität der Spracherwerbsstile über verschiedene Bereiche der Sprache hinweg (Semantik, Grammatik, Phonologie) spricht eindeutig gegen separat funktionierende Komponenten von Sprache (Szagun 1996, S. 260) Willkomm betont, dass sich der Mensch, um sich weiter zu entwickeln, immer ein Material sucht, was „er bearbeitet und integrierend bewältigt“. (Willkomm 1980, S. 513) Diese Materialien könnten beispielsweise „das Klanggeschehen von Musik und Sprache“ (ebd.) sein und meint: „Die Gemeinsamkeit ihrer (Sprache und Musik) Tätigkeitsformen ermöglicht Übertragungen, wenn in einem dieser Bereiche etwas gelernt wird.“ (ebd.) Die Annahme, dass Kinder von den bereits erworbenen Fähigkeiten in einem der Systeme (Sprache – Musik) für das andere profitieren, kann somit zutreffen.

Eine weitere Perspektive für mögliche Wechselwirkungen zwischen musikalischer und sprachlicher Entwicklung zeigt H. Papousek (1997) auf. Er ordnet das musikalische Verhalten als Spielverhalten ein, wodurch sich entwicklungsfördernde Aspekte des Spiels auf die musikalischen Aktivitäten übertragen lassen. (vgl. auch Stadler- Elmers 2000; bezüglich des Einflusses

der Musik auf die Symbolisierungsfähigkeit im Spiel) Papousek beschreibt viele der intuitiv elterlichen Verhaltensweisen, die sie bei der Unterstützung der stimmlichen Entwicklung ihrer Kinder zeigen, als Anregung zum Spiel. Durch die Stimmintonationen seien diese Spielanregungen häufig musikalischer Art, durch die der Säugling angeregt wird, mit seiner Stimme zu experimentieren. (Papousek 1997, S. 576ff.) Die menschliche Stimme sei anderen Instrumenten vorzuziehen, „um die Fähigkeit des Säuglings, zwischen kontrastierenden Mustern zu unterscheiden, voll auszubilden“. (ebd., S. 581) Insofern ist die musikalische Sprachentwicklungsförderung am besten überwiegend über die stimmliche Interaktion zu initiieren. „Die musikalischen Spielchen und stimmlichen Äußerungen der Eltern regulieren zum einen die Aufmerksamkeit und Spannungszustände des Säuglings, zum anderen können das Baby und auch später das Kind die musikalische Ausdrucksform selbst für die Regulation von Gefühlen und damit als sinnstiftende Tätigkeit verwenden.“ (Wilhelm 2002, S.39) Beyer beschreibt anschaulich, dass das Kind die sogenannte Kernimprovisation verwendete, während es im (Explorations-)Spiel vertieft war. (vgl. Beyer 1994) Für die Exploration benötigt das Kind Aufmerksamkeit und Geduld. Ein kontinuierlicher Singsang, durch den sich das Kind selbstständig begleitet, könnte Ausdruck solcher die Aufmerksamkeit und Ausdauer stützender Funktion sein. Hingegen können lebendige Sprungimprovisationen als emotionsregulierende Verhaltensweise gewertet werden, in der sich das Kind „austobt“ und das Ausleben der Emotion im Vordergrund steht.

### **3.3 Spielliedgestaltung und Kommunikation**

Das Spiel beinhaltet allgemein die Beteiligung von Emotionen und hilft den Umgang mit Gefühlen zu regulieren. Im Spiel wird der Zweck einer Handlung so verändert, dass er zu den verfügbaren Mitteln passt, während beim Problemlösen Mittel derart verändert werden, dass sie einen geforderten Zweck erfüllen. (Bruner in Papousek 1997) Im Spiel können sich sensorische, motorische, soziale und kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten, emotionale Erfahrungen sowie kognitive und symbolische Kompetenzen in altersentsprechenden sinnhaften und durch die Kinder beeinflussbaren Zusammenhängen ausbilden. Aus therapeutischer und pädagogischer Sicht schafft das Spiel somit vielfältige Anreize und kindgerechte Lern- und

Entwicklungsgelegenheiten. Wird das Spiel zielgerichtet zur Realisierung bestimmter Lernsituationen angewendet ist es zugleich Mittel zur Harmonisierung der inneren Spannungen. Das Spiellied vereint neben den spielerischen Elementen, Anteile der Musik mit Gesang und Instrumenten, den Tanz, die Bewegung, aber auch therapeutische Anteile der Gruppendynamik und ermöglicht soziales Tätigsein und somit Interaktion und Kommunikation. Insofern scheint es für die Phase des Spracherwerbs prädestiniert zu sein. Die Spiellieder können von Eltern, Pädagogen, Therapeuten und „Laien“ gesungen und gestaltet werden. Sie sind einfach, gut bekannt, lassen sich im pädagogischen Prozess praktisch und unkompliziert, ohne großen materiellen und organisatorischen Aufwand einsetzen und können inhaltlich- thematisch sehr vielfältig sein. Bei jüngeren Kindern sind sie fast ausnahmslos sehr beliebt. Aus diesem Grund und unter Berücksichtigung einer günstigen didaktischen Gestaltung ist es eine Sprachförderung mit emotional positiver Prägung. Die sprachfördernde Spielliedgestaltung ist eine Gruppenaktivität, in der die Kinder mit ihrem sehr unterschiedlichen Sprachniveau angeleitet selbsttätig reproduzierend oder perzeptiv- produktiv tätig sind. Insbesondere die zu fördernden Kinder agieren zunächst aus der „anonymen“ Gruppe heraus, dann aus der Teilgruppe und schließlich einzeln. Direkte Aufforderungen zum Agieren oder andere Aktivitäten, die das Kind bewusst hervorheben, sollten vermieden werden. Es ist möglich und wünschenswert, dass die Spiellieder mit anderen Fördermaßnahmen gekoppelt werden.

### **3.3.1 Sprachfördernde Wirkungsbereiche**

Die sprachfördernden Potentiale der Spiellieder, die zum Sprachtherapiemittel werden sollen, ergeben sich aus dem Charakter dieser Lieder, der entsprechenden kriteriengeleiteten Auswahl (vgl. Dobsclaff 2001, S.59ff., Batel 1992, S.14f.) sowie der besonderen didaktischen Gestaltung im Sprachförderprozess. Die nachstehenden Teilbereiche der Spiellieder wirken in ihrer Einheit und beeinflussen sich untereinander.

*Musik* :        zum Hören, Produzieren und Gestalten,  
                     mit Instrumenten und Gesang,  
                     mit Klängen und Geräuschen,  
                     mit Melodie, Rhythmus und Harmonie

*Singen* : mit Variabilität in der Textstruktur, verschiedenen semantischen Feldern und Themenbereichen, unter Berücksichtigung stimmlicher und sprecherischer (phonologischer) Aspekte

*Soziales Tätigsein*: mit Gruppendynamik, Interaktion, mit Stärkung des Selbstbewusstseins und Förderung sozialer Kontakte und Verhaltensformen,

*Tanz und Bewegung*: mit gesamt- und teilkörperlicher Geschicklichkeit, Orientierung in Raum und Zeit, mit Spielfunktion, variiertem Spiel und Symbollernen, mit szenischer Gestaltung

Alle Bereiche bieten eine Sensibilisierung der Ausdrucks-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeit.

### **Exkurs: Bewegung**

„Alles was lebt, bewegt sich, und was sich bewegt, bildet einen bestimmten Rhythmus. Leben ist eine Wiederholung gleicher Bewegungen in neuen Zeiträumen. Rhythmus ist Leben.“ (Hegi 1998, S.32) Musik und Bewegung stehen in einem besonderen Verhältnis zueinander. Musik löst beim Hörer den Wunsch aus, sich nach ihr zu bewegen. Musik beeinflusst auch eine innere Bewegung, d.h. sie löst Gefühle aus (‚bewegt sein‘ / ‚gerührt sein‘), die durch Bewegungen nach außen sichtbar werden. (vgl. Richter 1989, S. 409) Rhythmische Bewegungen, die zugleich den vestibulären Sinn ansprechen, stimulieren durch organische und funktionelle Verbindungen wiederum das Hören. Auch Sprache und Bewegung stehen in einem engen Zusammenhang. Der frühe Spracherwerbsprozess vollzieht sich vor allem über Bewegung und über den Aufbau erster sinnesspezifischer Wahrnehmungsschemata sowie kommunikativer Handlungs- und Verhaltensmuster. Bis zum zweiten Lebensjahr korrelieren insbesondere die feinmotorische und die sprachliche Entwicklung. Mit zunehmendem Alter sind die Zusammenhänge mehrdimensional verknüpft und indirekter. (vgl. Eggert 1990)

*Unterbrechen zu können*, um z.B. neu wahrzunehmen oder um anderen zuzuhören, *umschalten zu können*, um sich auf neue Situationen und

Anforderungen einzustellen, *durchhalten zu können*, um sich für etwas mit Ausdauer einzusetzen, sind Komponenten rhythmischer Bewegung. Diese Flexibilität wird im sprachlichen Bereich benötigt.

Die aus der Psychomotorik bekannte Trias Körper- bzw. Ich- Erfahrung – Materialerfahrung – Sozialerfahrung mit ihrer Ich-, Sach- und Sozialkompetenz baut ebenfalls auf dem Körpererleben auf.

Spiele mit Bewegung sind bei den Kindern beliebt und kommen dem Grundbedürfnis nach Bewegung in diesem Alter entgegen. Die hohe Motiviertheit steigert die Eigenaktivität, unterstützt das Durchhaltevermögen, fördert Phantasie und Kontaktfähigkeit und stimuliert die geistige Wachheit. Neugier und Aufmerksamkeit für Bewegungsangebote sowie erfolgreiche Erlebnisse bewirken positive Reaktionen und begünstigen Assoziationen, auch hinsichtlich des Kurz- und Langzeitgedächtnisses. Die grobmotorischen Bewegungen wirken spannungsregulierend. Durch zweckgerichtete und koordinierte Bewegungen werden die Integration der unterschiedlichen Sinnesreize als auch die kortikalen Vorgänge verstärkt. Neurobiologisch und neuropsychologisch können damit gute Sprachlernvoraussetzungen geschaffen werden. Das sprachbegleitende Bewegungsspiel beeinflusst beim ‚alalischen‘ Kind eine idiomotorische Aktivität im Bereich des Ansatzrohres. Die eigene äußere Handlung steuert die Atmung bzw. den Regelkreis von Respiration und Phonation oder den Regelkreis Respiration- Phonation- Artikulation.

(vgl. Dobszlaff 2001)

Insofern sind das Entwickeln von motorischen und sensorischen Voraussetzungen, das Sammeln von Erfahrungen mit Symbol- bzw. Zeichensystemen, einschließlich der Ausdrucksbewegungen und das damit verbundene Verstehen kommunikativer Vorgänge, Schwerpunkte der Förderung.

Unter diesen Gesichtspunkten kann die Spielliedgestaltung folgende Anforderungen an sprachfördernde Tätigkeiten erfüllen.

Die Tätigkeiten

- sind kindgemäß, können dem Entwicklungsstand entsprechen und ermöglichen das aktive Mitwirken.
- fördern die sprachprozessbedingenden Fähigkeiten.

- begünstigen aktive Kommunikationsverhaltensweisen, erleichtern das „Sich- Äußern- Können“.
- begünstigen das Verstehen und Produzieren von Superzeichen. (betrifft die kommunikative Einheit von nonverbalen, ektosemantischen und verbalen Zeichen)
- dienen der Entwicklung der auditiven und der sprechmotorisch-kinästhetisch- kinetischen Diskriminationsfähigkeit.
- fördern die Herausbildung des Sprachgedächtnisses.
- ermöglichen ein integratives Zusammenwirken von Teilfunktionen bzw. mehreren Förderschwerpunkten.

(in Anlehnung an Dobszlaff 2001, S. 44ff.)

Die Förderung mit Spielliedern ist keine systematische übungstherapeutische Förderung für Teilleistungen sprachstruktureller Fähigkeiten, sollte aber jene in der Erweiterung natürlich unterstützen.

### **3.3.2 Unterstützung in der sprachstrukturellen Entwicklung**

Die Einteilung in sprachstrukturelle Ebenen ist eine Möglichkeit der kategorialen Zuordnung und differenzierten Betrachtung linguistischer Teilsysteme. In früheren Darstellungen fehlte manchmal die kommunikativ pragmatische Ebene. (vgl. Carroll in Speck 1993, S. 114; Wirth 1990, S. 115)

#### ***Kommunikativ pragmatische Ebene***

Aber gerade die Elemente der Prosodie – die Sprechausdrucksmerkmale wie Dynamik, Melodie, Stimmklang, Rhythmus, Dauer und Tempo - werden häufig für die verschiedensten Wahrnehmungs-, Imitations- und Strukturierungsübungen in der kommunikativen Förderung herangezogen. Wie bereits erwähnt, sind es in der Ontogenese der Sprachentwicklung vor allem diese prosodischen Elemente, die als erstes aufgenommen werden. Sie lassen eine vertraute, liebevolle, ernste, „bedrohliche“ oder paradoxe Situation in der Kommunikation erkennen. Diese Fähigkeiten sind untrennbarer Bestandteil der verbalen passiven und aktiven Kommunikationsfähigkeit. Die kommunikativ wahrnehmenden und imitatorischen Leistungen beim gestützten Sprechenlernen betreffen ebenfalls vor allem die prosodisch pragmatische Ebene.

Eine Analyse des stimmlich prosodischen Förderbedarfs bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung zeigte, dass sie zum Teil erhebliche Probleme bei der Dekodierung prosodischer Zeichen haben. „Diese Kinder und Jugendlichen sind sowohl auf der nonverbalen und verbalen Ebene als auch auf der ektosemantischen Ebene kommunikationsgestört. Schon beim Anhören der Sprechstimme machen sich einige Eigenarten bemerkbar. Es wechseln dumpfe mit weichen Klängen, die verhaltene Lautstärke steht plötzlich einer übermäßigen gegenüber. Auch wechselt übermäßig, aber wenig situationsbezogen der Redefluß und pendelt zwischen schleppender und gehetzter Redeweise. Trotz dieser Wechselhaftigkeit zeigt sich stärker die Tendenz hin zum Schleppenden, Dumpfen, zur Phonasthenie und zur Eintönigkeit und temporaler und dynamischer Monotonie... In der Tendenz zeigte sich ein Zusammenhang zwischen dem Niveau der prosodischen Differenzierungsfähigkeit und dem Niveau der allgemeinen Sprachentwicklung ab.“ (Dobszlaff, 1995, Teil II, S.130)

Die Erweiterung der melodischen Gestaltungsfähigkeiten betreffen vor allem die Stimme als Melodie- bzw. Klangerzeuger und die ‚innere Klangvorstellung‘ des zu artikulierenden ‚Vokal-Konsonanten-Gebildes‘. Die nuancierte Lautstärkegestaltung unterstreicht die Textaussage, schwächt sie ab oder sensibilisiert für bestimmte Emotionen. Die temporale Gliederung / der Rhythmus aus den Spielliedern gibt ein geschlossenes und überschaubares Muster, welches lautsprachlich mit einem Schlaginstrument oder mit dem Körper (als Instrument) kopiert werden kann. Die Kinder erspüren den Zusammenhang von Musik und rhythmisierter Bewegung indem sie z.B. tanzen, sich drehen, hüpfen, laufen, schaukeln, schunkeln oder etwas zeigen und verschiedene Raumlagen und Geschwindigkeiten / Tempi erfahren. „Die Art und Weise der Gestaltung eines Sprechimpulses kann ein ebenso großes (oder auch größeres) Anregungspotential für das Kind beinhalten wie (als) sein Inhalt.“ (Kalde1992, S. 76) „Da die Sprache vieler Menschen mit geistiger Behinderung oft durch Zerdehnungen, Undeutlichkeiten und Unklarheiten auffällt, besteht gerade im Bereich dieser exakten Übermittlung ein Übungs-, Handlungs- und Transferbedarf, der auch und besonders durch Musik leistbar ist.“ (LAUFER, 1995, S. 129)

**Phonetisch phonologische Ebene**

Das agierende und lallende (lautproduzierende) Imitationsverhalten soll durch die animierenden Spiellieder unterstützt werden. Die Einzellaute und Lautgebilde erlangen eine entsprechende Konstanz und erhalten durch die strukturierte Wiederholung und Beständigkeit animierenden Charakter. In Ergänzung der prosodisch zu berücksichtigenden Parameter ist es wichtig, die Absehbarkeit der Laute und die kinästhetische Strukturierung günstig zu ermöglichen. Dazu gehören z.B. das leichte Schnuten – „M“ für das Lied „Der Frosch am Teich“ oder die Pappröhre in der die Mundformung für das „Sch“ für das Lied „Mit der Eisenbahn“ erfolgen kann.

Insofern es machbar ist, sollten einige Grundsätze des ontogenetisch begründeten phonetischen Gliederungsprozesses berücksichtigt werden. „Der Erwerb des Phonemsystems soll sich vielmehr stufenförmig vollziehen. Er gehorcht dabei dem Grundsatz des maximalen Kontrastes und schreitet vom Einfachen und Ungegliederten zum Abgestuften und Differenzierten voran. Jeder später auftretende Sprachlaut ist in einem älteren begründet. Die alten Konsonanten sind diejenigen, die beim Kauen hervorgebracht werden.“(vgl. Wirth 1990, 108ff.) Die erste Sprechentwicklungsstufe wird durch den Aufbau des Vokalismus eingeleitet.

**Exkurs: Lautnachahmung als Invariantenbildung**

Als zu "leicht" bzw. zu abstrakt muss die Formulierung angesehen werden, dass das Kind die Lautsprache auf dem Weg der Nachahmung erwirbt. Die Analyse des Begriffes der Nachahmung (vgl. Lindner 1981) lässt erkennen, dass in ihm zwei meist nicht getrennte Komponenten enthalten sind: die Kopie und die Nachgestaltung. „Der Unterschied zwischen beiden Komponenten ist darin zu sehen, dass bei einer Kopie ein Objekt entsteht, das in allen bestimmbar Parametern dem Vorbild gleicht, bei der Nachgestaltung ein solches, das dem Vorbild in den wesentlichen Bestimmungsmerkmalen ähnlich ist.“ (Lindner 1981, S. 162) Gegenüber dem Kopieren müssen also beim Nachgestalten wesentliche Merkmale erkannt werden. Der Kehlkopf und die Artikulationsorgane des Kindes sind analog denen der Erwachsenen, aber es bestehen unterschiedliche Größenverhältnisse und Proportionen. Allgemein bekannt ist z.B., dass die Stimmlippen der Kinder kürzer sind als die Erwachsener und somit die Stimmlage höher ist, aber eine weitere Konsequenz

ist, dass, dadurch bedingt, die Nachahmung der Sprechmelodie im Grunde eine Nachgestaltung sein muss und keine unmittelbare Kopie sein kann. Hinzu kommt das Timbre als persönliche Klangfarbe. Es beeinflusst einerseits die prosodischen Elemente des sprecherischen Musters und andererseits die des Nachahmers. Die Stimmlage muss transponiert werden. Beim Vergleich von Fremd- und Eigenproduktion muss das Kind also Invarianten herausarbeiten, die in den Relationen (nicht absoluten Werten) der Tonhöhen zueinander liegen. Bezogen auf die Zeitverhältnisse (temporale Strukturierung) kann festgestellt werden, dass die zeitlichen Verläufe kopiert werden können. Im Gegensatz dazu muss bei der Dynamik wiederum relativiert werden. Die Invariantenbildung ist kein bewusster Vorgang. Für Kinder mit einer geistigen Behinderung, die in der auditiven Wahrnehmung und Verarbeitung Diskriminationsschwächen aufweisen, kann dieser komplizierte Prozess der Invariantenbildung sehr beeinträchtigt sein.

Zusammengefasst sei festgestellt: "Ahmt das Kind Rhythmus und Melodie eines sprachlichen Vorbildes nach, so kann es dabei den zeitlichen Verlauf exakt kopieren. Um Melodie und Dynamik nachzuahmen, muss es jedoch Invarianten ausbilden, da für die Lautsprache nicht die absoluten Werte, sondern die relativen Werte - ausdrückbar in Melodie - oder Intensitätsunterschieden - bestimmend sind. Bei der Melodie müssen Invarianten in bezug auf die Tonhöhe, bei der Dynamik hinsichtlich der Intensität gebildet werden." (Lindner G. 1981, S. 164) Für die frühkindliche Sprachentwicklung gilt, dass die natürliche Lautnachahmung erst dann einsetzen kann, wenn die Sprechmelodie- und Rhythmusnachahmung (Bildung ein-dimensionaler Invarianten) bereits beherrscht werden. Charakteristisch für die Lautformung sind veränderliche Klänge (Veränderungen des Ansatzraumes / der Artikulationsorgane / auch des subglottischen Anblasedruckes). In der zweiten Lallperiode gelangt das Kind im allgemeinen zu der Feststellung, dass ganz bestimmte Bewegungen immer wieder die gleichen Klangveränderungen hervorrufen. "Während es bei der Melodie und auch bei der Dynamik möglich ist, Invarianten in bezug auf jeweils eine Merkmaldimension des lautsprachlichen Zeichens auszubilden, handelt es sich bei den für einen Laut typischen Klangmerkmalen um mindestens zweidimensionale Invarianten." (Lindner G. 1981,S.165)

Auch Kinder mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und Beeinträchtigungen in der auditiven Differenzierung müssen im Verlauf des (sprachlichen) Hören Lernens zur Bildung von Invarianten gelangen. Die unmittelbare Lautnachahmung sollte nicht am Anfang der Hörübungen stehen. Günstig wirken rhythmisch strukturierte Übungen, da der zeitliche Verlauf die einzige Komponente ist, die kopiert werden kann. (vgl. Plenzke 2001)

### ***Lexikalisch semantische Ebene***

Die strukturierte Spielliedanwendung kann ein besseres Verständnis von Wort- und Satzinhalten ermöglichen. Die Bedeutung wird aus dem Kontext und der Handlung herausgestellt, nicht durch die Arbeit am Einzelwort.

Durch die didaktisch vereinfachte, intensiv musikalisch gestaltete sowie häufige Handlung werden einzelne Elemente so wiederholt, dass sich das Verständnis für die Situation und für die Lautmalerei / das Wort oder die Aussage zunehmend stabilisiert.

Die Erweiterung der semantischen Ebene erfolgt hauptsächlich durch das Handeln. Durch die Assoziationen erlebt das Kind den Sinnzusammenhang zwischen dem lautlichen und / oder verbalen Symbol und dem damit Bezeichneten. Ein Mensch mit geistiger Behinderung „kann die Äußerungen anderer über Sachen und innere Vorgänge nur so weit entschlüsseln und erkennen, als ihm die dahinterstehenden Inhalte durch Erfahrung bekannt sind. Je gegliederter und differenzierter die eigene Erfahrung ist, um so klarer und reicher wird die Verständigung mit anderen. Anleitung und Hilfe zu geben bei der Gestaltgliederung des eigenen Erlebens, und damit die Begriffsbildung zu fördern, stellt sich so gesehen als eine zentrale Aufgabe der Erziehung neben der gleichzeitig erforderlichen Sprachbildung in operationaler Hinsicht.“ (Speck 1993, S. 124) Die Anwendung der Spiellieder sollte, bezüglich einer kognitiven entwicklungs-konformen Begriffs- und Wortschatzerweiterung, die „Objekt-konstanz“ (allseitig stabil), die „semantische Relation“ (angemessene Benutzung), die „Objektpermanenz“ (nicht sichtbar und trotzdem vorhanden) und die „Objektidentität“ (ständig stabil, heute und immer) unterstützen. (vgl. Plenzke 2001)

Das zunehmend differenziertere Verstehen der gesungenen Lautsprache in der handelnden Situation („Verständnisschwelle“) ist Grundlage für die Zunahme vokalischer echolalischer Äußerungen im Sinne einer „Hör- Sprech- Schwelle“. Für einige Textaussagen (Sammelbegriffe, Oberbegriffe ...) in den Liedern kann es später Bedeutungserweiterungen, Bedeutungsverengungen und einen Bedeutungswandel geben.

Der Rhythmus in Musik und Sprache ist durch Länge-, Kürze- und Betonungsrelationen gestaltet. Es ist zwingend anzunehmen, dass der wahrgenommene musikalische Rhythmus und der Bewegungsrhythmus die rhythmische Strukturierung der Sprache hinsichtlich der Perzeption und Artikulation beeinflusst. Die Rhythmisierung lautsprachlicher Muster erleichtert somit die Wiedererkennung und Identifikation. Ein „.... hohes Maß an rhythmischen Elementen genügt als willkommener Anlaß zur sprachlichen Wiedergabe. In der heutigen Popmusik treffen wir häufig auf ein ähnliches Phänomen. Nicht selten ist ein eingängiger, auch monotoner Rhythmus Basis und Garant dafür, um eine besonders hohe Identifikation mit dem entsprechenden Schlager zu erzielen. Vielfach kann man beobachten, daß hierbei vor dem Mitsingen einer Textsequenz der Versuch steht, zunächst den Rhythmus des Liedes aufzugreifen und „mitzugehen“. Je komplizierter die Taktgefüge, desto schwieriger erscheint der Einstieg...“ (Kalde 1992, S. 74)

### ***Syntaktisch morphologische Ebene***

Ein Teilprozess in der Ontogenese der Sprachentwicklung ist die Nachahmung und Verkürzung. Das Kind ahmt Inhaltswörter nach und lässt Funktionswörter aus. Während im umgekehrten Prozess, dazu zählen Nachahmung und Erweiterung, Erwachsene die Äußerungen von Kindern erweitern. Den ersten semantischen Beziehungen folgen die syntaktischen Relationen. Es gibt eine Entwicklung vom Gebrauch nur eines Wortes zum Gebrauch aufeinander folgender Ein- Wort- Äußerungen. Anzunehmen ist, dass die Kinder durch die Spiellieder ebenfalls zuerst die konkrete ‚Bezugs- und Gegenstandswelt‘ (Namen, Körperteile - Substantive) und dann die Vorgänge stärker erfassen (Aktionen - Verben). Anschließend werden zunehmend die Beziehungen zwischen mehreren Dingen (Relationen) sowie Merkmale einzelner Dinge wahrgenommen.

Auditive Trägheit, ungenügende Speicherung und nicht ausreichend sequentielle Wahrnehmung als ungünstige Voraussetzungen für die Wahrnehmung von Syntax und Morphologie sollen durch die verbesserte Erkennung der prosodischen Elemente positiv beeinflusst werden.

Verschiedene Raum-Lage-Beziehungen, die durch die Gestaltung mancher Spiellieder gefordert sind, unterstützen z.B. präpositionale Fügungen und Merkmalszusammenhänge. Das mit Bewegungs-, Rhythmus-, Melodie- und versprachlichten -Abläufen gestaltete szenische Spiellied lässt Handlungsabfolgen, Zuordnungen, symbolische Beziehungen und sprachliche Zusammenhänge besser erkennen. Gerade bei Kindern mit kognitiver Beeinträchtigung unterliegen die Sprachwahrnehmungen auch sehr unterschiedlich den emotionalen und persönlich bedeutsamen Aspekten.

„Im Spiellied verbinden sich Sprache, Gesang, Darstellung, Spiel und Bewegung zu einer Einheit. Alle Elemente stehen dabei in einer dynamischen Wechselwirkung, innerhalb derer sie sich gegenseitig impulsieren und verstärken“. (Rakow, 1998, S.5) Die multisensorische, sensomotorische, sinnhaft handlungsorientierte Förderung mit Spielliedern ermöglicht eine günstige Verknüpfung der sprachstrukturellen Ebenen und eine diesbezügliche Fähigkeitsentwicklung.

## 4. Spiellieder im Förderansatz gestütztes Sprechenlernen

Die wichtigste Grundlage der hier beschriebenen praktischen Untersuchung bildet die von Dobsiaff publizierte Methode des gestützten Sprechenlernens. Die Methode ist Gegenstand der Forschung an der Universität Potsdam.

Für das Verständnis von Begrifflichkeiten, theoretischen Zuordnungen, neurodidaktischen Zusammenhängen und didaktischen Vorgehensweisen müssen aus der Publikation ‚Gestütztes Sprechenlernen bei Kindern mit hochgradiger Sprachentwicklungsverzögerung – Methodische Hilfen für die Lautsprachförderung‘ (Dobsiaff 2001) Textpassagen und wesentliche Aussagen stark verdichtet in den folgenden Gliederungspunkten zitiert und dargestellt werden.

### 4.1 Kennzeichnung der Sprachförderung

Gestütztes Sprechenlernen ist ein komplexes pädagogisch orientiertes Vorgehen mit dem Ziel, elementare kommunikative Fähigkeiten, einschließlich rezeptive und aktive lautsprachliche Fähigkeiten (im Kontext mit anderen grundlegenden Persönlichkeitsbereichen) herauszubilden. Es geht vorrangig um die Auslösung des Lautspracherwerbsprozesses bzw. um das Forcieren der Anfangsphase. Denn die gruppenbezogene kommunikative Beschreibung der Kinder (vgl. Kap. 2) geht von dem Förderbedarf aus, der vor allem folgende innere lautsprachrelevante Basisfähigkeiten betrifft:

- auditiv- visuell- taktile Trägheit und Retardation, welche zur Beeinträchtigung der Aufnahme und Verarbeitung von Sprache führt,
- Merkschwäche für vorsprachliche und lautsprachliche Sequenzen verbunden mit einer begrenzten Kapazität der Aufnahme,
- Mangelndes Zeichenverständnis und Verständnis für die Bestandteile des Kommunikationsprozesses,
- „gestörter Zugriff“ zum Sprachspeicher - zum phonologischen Speicher, zum Lexikon und grammatischen Regelwerk sowie
- sprechmotorische Hemmungen, Abrufstörungen von Sprechbewegungsmustern.

Ausgangspunkt der Förderung sind die nachstehenden Fragen.

Über welche kommunikativen bzw. kommunikativ bedingenden Fähigkeiten verfügt das Kind bereits? Welche Entwicklungsprobleme bestehen, die den Sprach- bzw. Kommunikationserwerb zusätzlich belasten, gar verhindern? Worin bestehen die Stärken des Kindes, woran kann man im Förderprozess anknüpfen?

Mühl weist auf neuere Konzepte und damit bedeutsame Akzentverschiebungen in der Kommunikationsförderung bei Menschen mit geistiger Behinderung hin und charakterisiert folgende Kriterien:

„Individuumsorientierung: Im Vordergrund stehen nicht Regeln der allgemeinen Entwicklung, sondern die jeweilige Situation des Lernenden und das, was für ihn von Interesse ist. Das können alltäglich wiederkehrende soziale Situationen, aber auch Lieblingsspielzeuge u.ä. (oder Lieblingslieder - Anmerk. d.A.) sein. Bildmaterial...hat ...an Bedeutung verloren.

Berücksichtigung der sozialen Umgebung: Die Partner und Betreuer aus dem sozialen Umfeld der Lernenden werden als Kommunikationspartner, als Modelle in das Förderungsprogramm einbezogen. ...

Alltagsorientierung: Förderung soll weniger in der Eins-zu-eins-Situation und in abgeschirmter Umgebung, sondern im Rahmen des täglichen Lebens angesiedelt werden. Damit soll die Einzelförderung nicht völlig ausgeschlossen sein, aber sie soll auf ein notwendiges Minimum beschränkt bleiben, da sie eher reaktives als spontanes Verhalten herausfordert. Kommunikationsförderung strebt jedoch vor allem spontane Interaktionen an.

Orientierung an einem umfassenderen Konzept: Kommunikationsförderung soll kein isolierter Lernbereich sein, sondern in allen Lernbereichen und im Alltag eingebunden werden.“ ( Mühl in Neuhäuser, Steinhausen 1999, S.266)

Diese formulierten Kriterien lassen sich auf das gestützte Sprechenlernen übertragen. Das ‚Besondere‘ des Ansatzes besteht darin, dass über einen längeren Zeitraum ein ganzes System von stimulierenden Bedingungen – dynamisch offen und gleichzeitig kontinuierlich und konsequent - durchgesetzt wird. Die konkrete Förderung kann folgendermaßen beschrieben werden. Eine Gruppe von Kindern mit sehr unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten gestaltet mehrmals innerhalb des Tages, prozessimmanent und alltagsnah, aktiv Spiellieder. Bei diesen Liedern werden Bewegungen, Handlungen, auch

partnerbezogene Übungen sowie einfache Gleichgewichts- und Koordinationsübungen ausgeführt. Pädagogen oder Therapeuten stehen hilfreich zur Seite. Die Situation ist durchweg freudvoll. Es wird getanzt, musiziert, gesungen, die Kinder können sich schminken, verkleiden, nutzen Alltagsgegenstände und Requisiten, agieren vielfältig und hören Musik. Zwischendurch können sie auch lauschen oder ruhen. Nicht die einzelne Bedingung ist das Besondere, sondern die qualitativ und quantitativ zusammengeführten Wirkmechanismen.

Für die Schülerschaft mit geistiger Behinderung, die über eine geringe Sprechfertigkeit verfügt, schreibt Speck, dass es unter Berücksichtigung der Sicherheit im sozialen Bezug andererseits notwendig ist, „Anregungsbedingungen zu schaffen, die geeignet sind, bestimmte Äußerungen, Verbalisierungen in bestimmten Formen, hervorzulocken.“ (Speck 1993, S.119)

Dobslaff strukturiert verschiedene Ansätze der Sprach- und Kommunikationsförderung bei Alalikern und schlägt folgende Einteilung vor.

- *Primär sozial- emotional orientierte Sprachförderansätze*
- *Primär rehabilitativ orientierte Sprachförderansätze*
- *Primär habitative Förderung*

Bei der Methode des gestützten Sprechenlernens handelt es sich um einen primär habitativen Sprachförderansatz. Trotz verschiedener Schwerpunktsetzungen in den Förderansätzen unterscheiden sie sich nur in ihrer Wichtung und schließen von der Zuordnung einander nicht aus. Parallele oder sukzessive Kombinationen sind möglich und zweckmäßig.

#### **4.1.1 Ziele der Sprachförderung**

Die Zielstellung des gestützten Sprechenlernens leitet sich aus den ressourcenorientierten und problematischen personellen Ausgangsbedingungen ab. (vgl. Kap. 2) Das sprachheilpädagogische Fernziel richtet sich auf die Lautsprache. Es soll erreicht werden, dass das Kind die Umgangssprache in einer sich wiederholenden konkreten Anforderungssituation des Alltags auf elementarem Niveau sinnvoll gebrauchen lernt. Bezogen auf die Kennzeichnung des Personenkreises „nichtsprechender Kinder“ geht es um die Minderung oder Vermeidung der weiteren

Manifestierung der Sprach- und Kommunikationsprobleme und um das Auslösen eines aktiven Spracherwerbsprozesses.

Es handelt sich nicht um eine ontogenetisch strukturierte reine Imitationsmethode mit „Soll- Vorstellung“, sondern um eine Stimulierung der sprachprozessbedingenden Fähigkeiten und der sprechrelevanten funktionellen Teilsysteme, nicht losgelöst von anderen grundlegenden Persönlichkeitsbereichen. Die Entwicklung der primären lautsprachbedingenden Fähigkeiten soll vor allem über den indirekten Weg erfolgen, über die Aktivierung bzw. Stabilisierung des Funktionsablaufes. Unter Berücksichtigung des Prozesses, ausgehend vom Auslösen des Spracherwerbs bis zur Fernzielstellung Lautsprache, und der etwaigen Unterschiede des in der Publikation beschriebenen Personenkreises (ebd. S.15ff.) sowie der Schüler in der Untersuchung, muss nochmals betont werden, dass jede Erweiterung kommunikativer Fähigkeiten positiv zu werten ist. Es besteht auch keine „Erfolgsabhängigkeit“ des Sprachförderansatzes bezüglich der umfänglichen lautsprachlichen Kompetenz. Die Bereicherung durch das gestützte Sprechenlernen besteht auch bei Kopplung und Nutzung anderer oder weiterer Förderangebote. Die Eigenaktivität der Kinder erhält bei all dem Geschehen Vorrang.

#### **4.1.2 Strukturierte Zielhierarchie**

Die Ziele des gestützten Sprechenlernens beziehen sich zunächst nicht auf die sprachlichen Sachverhalte im *engeren Sinne*. Die Förderung orientiert sich an folgende Teilschritte.

##### Entwicklung der allgemeinen Äußerungs-, Mitmachbereitschaft und speziell des Sprechantriebs

Ausgehend von den methodischen Herausforderungen Einflussmöglichkeiten zu finden und Bereitschaft zu wecken, hat diese Zielstellung eindeutige Priorität. Im Vordergrund steht die zunehmende Eigenaktivität bei den Spielliedtätigkeiten, die den Kindern Spaß macht und die es kann. Das Ausführungsniveau der „sprachlichen Beteiligung“ ist zweitrangig, entscheidend ist das Aktivitätsniveau.

### Entwicklung der allgemeinen prozessniveaubestimmenden Qualitäten

Dazu zählen die ‚positive Einstellung‘ und Haltung zur Kommunikation und das soziale Kontaktbedürfnis. Es gilt kommunikative Verhaltensgrundmuster zu entwickeln und die Gerichtetheit der auditiven und visuellen Zeichenwahrnehmung zu verbessern.

### Herausbildung der sozialen Kompetenz

Sie setzt zunächst Vertrauen, Akzeptanz, Respektierung des Sich-so-Verhaltens voraus, wird aber vor allem durch die konsequente gleichberechtigte Teilnahme am Sing- und Bewegungsspiel erreicht.

### Entwicklung des Funktionsverständnisses der Sprache bzw. der bewussten Zeichengebung

Hier geht es um das Begreifen der Regulationsfunktion der Sprache bzw. der Zeichengebung und um das Verstehen, dass Zeichen zu einem gemeinsamen Handeln führen können.

### Entwicklung des Zeichen- und Kommunikationsverständnisses

Damit wirksame, auch andere Sprachfördermethoden zur Anwendung kommen können, muss das Kind über ein Zeichen- und Kommunikationsverständnis, über ein gewisses Sprachverständnis verfügen.

### Entwicklung eines elementaren Wort- und Aufforderungsverständnisses

Im Zusammenhang mit dem vorherigen Ziel können zunehmend die Spracherkennung und das Sprachverstehen sowie das verbale Situationsverständnis erleichtert werden, wenn beispielsweise das verbale Verstehen durch nonverbales Verstehen unterstützt wird.

### Förderung einer elementaren lautsprachlichen Kommunikationsfähigkeit

Sie betrifft elementare rezeptive und auch produktive lautsprachliche Fähigkeiten. Es wird eine Verbesserung:

- beim Rhythmusempfinden – einschließlich des Sprechrhythmus – und beim synchronen rhythmischen Bewegungen,
- beim Tempo- und Intensitätsempfinden sowie bei der Steuerung,
- beim Erkennen und Behalten der vorgegebenen Sing- und Sprechmelodie bzw. bei der Gestaltung,
- bei der Entwicklung der grobmotorischen Koordinationsfähigkeit in Einheit mit sprechmotorischen Bewegungsabläufen,
- bei den atem- und stimmsteuernden Fähigkeiten und

- bei der Spracherkennung und Sprachspeicherung (Worterkennung, Wortunterscheidung, Bedeutungserkennung...) angestrebt.

Im Rahmen dieser Strukturierung muss bedacht werden, dass einerseits funktionelle Zusammenhänge (vgl. 4.4) bestehen und es andererseits aber auch Probleme oder Überforderungen bei der Verknüpfung von Sprache und Handeln geben kann. Die hohe Konzentration auf das eine kann zur Blockierung des anderen führen. Es könnte sein, dass der Handlungsplan bei „kognitivem Störreiz“ zerfällt.

Generell wird das Kind bei dieser Förderstrategie nie überfordert, weil es nicht „gezwungen“ wird, weil es sich selbst fordert und grundsätzlich durch sein Verhalten das Anforderungsniveau selbst bestimmt.

### **4.3 Spiellied – Hauptmittel des Förderansatzes**

Das Spiellied ist tragendes Mittel des gestützten Sprechenlernens. Hinsichtlich der musischen, textlichen, gestalterischen und sozialen Potentiale und Wirkungsbereiche scheint es für die Phase des Spracherwerbs sehr plausibel zu sein. (Eine umfassende Erläuterung der Charakteristika von Spielliedern erfolgte im dritten Kapitel.) In Bezug zum Förderansatz kann betont werden, dass Spiellieder den Eltern, anderen Bezugspersonen, Pädagogen, Therapeuten allgemein bekannt sind. Sie sind einfach, bedürfen keiner aufwendigen Unterweisung und benötigen wenig organisatorischen und materiellen Aufwand. Jeder durchschnittlich musikalisch Begabte kann sie singen und vor allem gestalten.

Berücksichtigt man die verschiedenen Wahrnehmungskanäle der Kinder ermöglichen auch hier die Spiellieder entsprechend des „Lerntyps“ verschiedene Zugangsweisen.

Für den Förderansatz werden Merkmale der auszuwählenden Spiellieder benannt:

- Die genutzten Spiellieder sollten bei den Kindern beliebt sein. Lieder, die von den Kindern nicht angenommen werden, sollten nicht zur Anwendung kommen.

- Nach Möglichkeit werden bekannte Lieder erwählt und eventuell textlich so verändert, dass sie sprechmotorisch und inhaltlich- begrifflich vereinfacht werden. Eine inhaltliche Einseitigkeit ist dabei zu vermeiden.
- Die Texte der Spiellieder sollten möglichst die Bewegungen exakt benennen, damit die Zuordnung für das Kind möglichst eindeutig ist. Die Einheit von nonverbalen, tonalen und verbalen Zeichen sollte synchron gestaltet werden.
- Das Spiellied sollte in etwa der Hörgewohnheit des Kindes und seinem Ausführungsniveau entsprechen. Die Forderung nach einer einfachen melodischen Gliederung und nach kurzen, klaren, harmonischen Verläufen darf nicht im Widerspruch zum absoluten Alter und zur Hörgewohnheit stehen. Die ‚fallende Terz‘ mit Erweiterung auf Quarte usw. entspricht einem lockeren Singsang, bietet so eine schnelle innere Anpassung, kann aber auch zu uninteressanten ‚Leiermelodien‘ führen. Differenzierte Rhythmus-, Melodie- und Harmoniestrukturen mit intendierender Wirkung werden von den Kindern schneller und leichter wiedererkannt, behalten und eher reproduziert.
- Große Tonhöhen und übermäßige Lautstärken sollten vermieden werden, weil diese zu einer höheren Anspannung führen. Der Übergang zum Klangsprechen ist durch geringere Tonumfänge besser zu realisieren.
- Bei der temporalen Gestaltung muss beachtet werden, dass sprachentwicklungsverzögerte Kinder eine vermutlich weitaus höhere auditive Ordnungsschwelle haben.
- Die Lieder dürfen nicht zu hoch angestimmt werden. Die Intonation der Lieder muss die physiologische Sprechstimmlage berücksichtigen. Dies ist für die melodische, dynamische und temporale Invariantenbildung (vgl. Kap. 3) sehr bedeutsam.
- Die Wörter sollten eine einfache phonologische Wortklangstruktur aufweisen. Kurze und sprechmotorisch einfache Wörter lassen sich besser phonetisch- phonematisch und kinästhetisch unterscheiden, sich besser merken und imitieren.
- Die ersten Lieder sollten möglichst Tierstimmennachahmung, schallmalende Wörter, Interjektionen oder Lautmalereien enthalten.

- Günstig für die Entwicklung des Sprach- und melodischen Gedächtnisses sind Lieder, die häufige Wiederholungen aufweisen. Für die Begriffsbildung ist es wesentlich, wenn Bewegungen im Lied benannt werden und wenn die Aussage mit der darstellenden Bewegung eine die Einheit bildet.
- Einfache Requisiten, Verkleidungen, Masken usw. unterstützen die Aussagen des Liedes und die Semantikentwicklung.
- Hervorzuhebende Laute, Wörter oder grammatische Konstrukte sollten möglichst auf einem musikalischen Spannungsbogen (Taktschwerpunkt, rhythmische Akzentuierung, melodischer Akzent) stehen und / oder am Ende von Phrasierungen stehen und / oder prosodisch verstärkt werden.
- Ein aktueller Bezug zum Lebensalltag der Kinder, in denen sie Lebenserfahrung, Bedürfnisse und Wünsche ausdrücken können, erleichtert die Überleitung des Gelernten in die Alltagskommunikation.
- Die Inhalte der Lieder dürfen die Kinder in kognitiver Hinsicht nicht überfordern. Der inhaltliche Anspruch muss angepasst werden.
- Dem Spiellied kommt in dem Förderansatz auch die Funktion eines psychophysischen Entspannungsverfahren zu, um dem Entstehen und Manifestieren von so genannten Fehlspannungen vorzubeugen, bereits entstandene zu mindern.

Bei der Gestaltung der Spiellieder sollten die ‚körpereigenen Instrumente‘ wie Arme, Hände, Beine vor den externen Instrumenten Vorrang haben. Das Erleben des eigenen Körpers bewirkt mehr Körperbewusstsein und trägt zur Entwicklung des Körperschemas bei.

Alle Aspekte zu bedenken scheint fast unmöglich, dennoch sollte ein Optimum angestrebt werden.

#### **4.4 Die Stützung als Hauptmethode der Förderung**

Bei der Stützung – als Hauptmethode dieses Förderansatzes - handelt es sich um eine neurodidaktische Herangehensweise. Stützung bedeutet, dass durch eine direkte Verknüpfung von Sachverhalten bzw. Funktionssystemen geschwächte bzw. schwächer entwickelte sensorische oder motorische Funktionssysteme mehr oder weniger „ausgeglichen“ werden. Andere Funktionssysteme „übernehmen“ teilweise die Aufgabe mit, um die Ausführung von Tätigkeiten zu ermöglichen. So kann eine Funktionsausübung möglich

werden, auch wenn die dazu erforderlichen Teilfähigkeiten noch labil bzw. noch nicht das erforderliche Funktionsniveau besitzen. Alle Elemente, die die Animation und Mitmacheffekte verstärken, haben stützenden Charakter.

„Nun kann sich die intentional gerichtete Intervention Stütze auch auf die Ausführung des Vorganges durch das betroffene Kind selbst beziehen. Mit Hilfe *fremdphysischer* oder *ideeller* Einwirkung (zum Beispiel Impulse, Konzepte zur Selbstregulierung) kann sowohl der Beginn der Handlung „angestoßen“ oder auch der gesamte Ablauf durch systematische Impulsgebung „getragen“ werden. **Bezieht sich das gestützte Vorgehen auf den Prozess des Lautspracherwerbs, dann soll vom gestützten Sprechenlernen gesprochen werden.**“ (Dobslaff 2001, S. 70) Ausgangspunkt ist hier, dass noch nicht auf ein „fertiges“ Zeichensystem zurückgegriffen werden kann. Das (Lautsprach-) Zeichensystem muss erst aufgebaut werden. Die Stützung soll ein präverbales, später verbales Tätigwerden ermöglichen, und zwar mit zunehmender Intensität und Qualität.

Auf einige Stützmechanismen, die in diesem Förderansatz wirken, soll beispielhaft eingegangen werden.

#### **4.4.1 Die multi- und / oder transsensorische Stützung**

Das sprachfunktionale System enthält mehrere sensorische Teilsysteme. Für das oralsprachfunktionale System sind dies insbesondere:

- Das Teilsystem der auditiven Sprachwahrnehmung

Zu diesem Bereich gehören das Erkennen und Unterscheiden von verschiedenen Schalleindrücken. Da dieses System die fremden und eigenen Lautsprachprodukte betrifft (also 2 Kontrollsysteme) kann die Fremdorientierung die Eigenkontrollfähigkeit stützen.

- Das Teilsystem der taktilen Wahrnehmung von Sprechbewegungen

Die Eigenwahrnehmung wird geprägt durch das nachahmende Lallen, durch den visuellen Vergleich mit den Sprechbewegungen anderer und korreliert mit dem Hören. Das Sprachmaterial der Spiellieder ist durch das häufige gemeinsame Agieren/Singen/Sprechen bekannt und ermöglicht deshalb einen markanten Vergleich.

- Das Teilsystem der Sprechbewegungswahrnehmung

Für die Herausbildung der Sprechgeläufigkeit sind parallel verlaufende grobmotorische Handlungen unterstützend. Motorisch strukturierte automatisierte Vorgänge können eher erreicht werden, wenn vielfältige Übungen erfolgen und wenn diese Übungen mit auditiven, visuellen Tätigkeiten verbunden und über Bewegungsfolgen (Bewegungsempfinden) rhythmisiert werden.

- Durch multisensorisches Vorgehen erfolgt eine stärkere Beachtung des Lerntyps

Die Impulse eines multisensorisch ausgerichteten Spracherwerbs regen mehrere Bereiche und Assoziationsfelder im Gehirn an. Die neuronale Vernetzung in den frühen Entwicklungsphasen und die Kommunikation der sensorischen Systeme untereinander stärken die Voraussetzungen zum Spracherwerb.

#### **4.4.2 Die intramodale Stützung**

Der intramodalen Stützung werden zwei Mechanismen zugeordnet:

Einerseits das Voranstellen einer gleichen (oder ähnlichen) Aktivität auf einem qualitativ geringeren Niveau im Sinne eines „Anwärm- Effektes“ und andererseits eine Stützwirkung durch das parallele Mitagieren einer ähnlichen Aktivität. Solche intramodalen Beziehungen sind beispielsweise die:

- Intramodale Beziehung zwischen Bewegungsantrieb und Phonations- bzw. Sprechtrieb

Ein Antrieb zur Bewegung ist angeboren. Die Qualität ist unterschiedlich. Die jeweiligen Bewegungen sind autonom, zugleich zeigt sich aber eine mehr oder weniger starke Mitwirkung auf andere motorische Bereiche. Aus dieser myofunktionalen Einheit heraus können die grobmotorischen Bewegungen vielfältige Wirkungen auf die Sprech- und Kommunikationsbewegungen haben. Hieraus ergeben sich Anknüpfungspunkte im Hinblick auf die Invariantenbildung durch die Koaktivierung.

- Intramodale Verknüpfung zwischen grob- und handmotorischer Bewegungswahrnehmung und Sprechkinästhesie / Sprechkinetik

Für die Steuerung der Lautbildung und für die Entwicklung des Phonemgehörs ist die Fähigkeit wichtig, Impulse bzw. Reize an den Sprechwerkzeugen im

Ansatzrohr different wahrnehmen zu können. Körperkinästhesie, Handkinästhesie, Mundkinästhesie, Sprechkinästhesie - diese Bereiche entwickeln sich nebeneinander (vom Niederen zum Höheren), sie bedingen aber auch einander, das heißt sie stimulieren oder belasten sich gegenseitig. Das Druck-, Lage- und Spannungsempfinden ist myofunktional und sensorisch miteinander verbunden.

Das Spiellied ist für die Verknüpfung zwischen den Bewegungswahrnehmungen geeignet, denn:

- die Grobkinästhesie stützt durch eine ähnlich gelagerte Parallelaktivität die Sprechkinästhesie.

Der Wechsel der muskulären An- und Entspannung der größeren Muskelgruppen überträgt sich auf die kleinere Muskulatur.

und

- die Sprechkinästhesie wird durch stummes, inneres Nachahmen entwickelt.

Stark rhythmisch strukturierte Lieder, evtl. etwas lauter als gewohnt angeboten, dazu ein begleitendes Schlagwerk, regen nicht nur den grobmotorischen Bewegungsantrieb an, sondern erzeugen auch eine erhöhte Muskelgrundspannung in allen an der Aktion beteiligten Muskelgruppen.

#### **4.4.3 Die intermodale Stützung**

Sie wirkt durch die Verknüpfung von mindestens zwei unterschiedlichen Aktivitäten bzw. Tätigkeiten. Die entstehenden Fähigkeitsstrukturen sind durch ihre vielfältigen Verankerungen recht stabil. Durch das integrative Zusammenwirken ergeben sich Potenzierungseffekte, was zur günstigeren Fähigkeitsentwicklung führen kann.

Drei Bereiche finden dabei Berücksichtigung:

- die Verknüpfung innerhalb der grundlegenden Persönlichkeitsbereiche (Die Fähigkeiten und Parameter in den Bereichen Motorik, Wahrnehmung, Kognition, Emotionales und Soziales können sich durch die Spielliedaktivitäten ausdifferenzieren.),
- die Verknüpfung der grundlegenden Tätigkeiten mit der sprachlichen Tätigkeit,
- die Verknüpfung von drei natürlichen Zeichensystemen

Das Spiellied selbst und die Gestaltungsweise der Aktivitäten bieten vielfältige Möglichkeiten zur intermodalen Kopplung. Dazu einige Sichtweisen:

- Die Bewegung als Stütze

In Bezug zum Punkt 3.3.1 kann hier zusammengefasst werden, dass es keine Entwicklung ohne Bewegung gibt. Welche Formen der inter- und intramodalen Verknüpfung können aus Sicht der Bewegung für den Förderansatz insbesondere benannt werden?

- Die intermodale Verknüpfung von Bewegung und Sprechen/Singen bzw. Kommunikation zur Stützung der Äußerungsbereitschaft

Beim Spiellied stehen die zweck- und zielgerichteten Bewegungen im Mittelpunkt und impulsieren somit auch zweckgerichtete Äußerungen. Die Einheit von Handeln, Wahrnehmen und Erleben ist gegeben. Rhythmische multisensorische Stimulierungen, die in der koordinierten Verdichtetheit von auditiven, visuellen, propriozeptiven, vibratorischen Reizen erfolgen, regen die gesteuerte grobmotorische Eigenaktivität an. Der innere Bewegungsdrang wird erhöht, was sich wiederum stimulierend auf die gesamte nonverbale, prosodische oder verbale Äußerungsbereitschaft auswirkt.

- Die Intermodale Verknüpfung von Bewegung und Sprechen/Singen als Stütze für die Redeflussbewältigung

Einzelne Bewegungen der Kommunikationshandlungen lassen sich in vielfältigen Formen verknüpfen. Funktionell bedingte physiologische Mitwirkungen zeigen sich bei den Bewegungseigenschaften wie Spannung, Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer, Zielsicherheit, Rhythmus oder Koordinationsfähigkeit. Durch die grobmotorische, handmotorische und sprechmotorische Koordinations- und Kombinationsfähigkeit ergibt sich die Möglichkeit, das Prinzip der Koaktivierung anzuwenden. (Ein bekanntes Beispiel ist die Anwendung in der Therapie von Menschen mit Redeflussauffälligkeiten.)

- Intermodale Verknüpfung von Bewegung und Sprechen/Singen als Stütze für den Sprechlernprozess

Mit Hilfe grobmotorischer Bewegungen lässt sich ein Zustand erhöhter psychischer Wachheit erreichen, der zu einer besseren Aufmerksamkeit und Konzentration führen kann. Beim Spiellied werden häufig körperwiegende, körperschaukelnde und rotierende Bewegungen ausgeführt, die wiederholt die vertikale und sagittale Körpermittellinie überschreiten. Die Verknüpfung solcher

Bewegungen mit den musischen und textlichen Aspekten trägt zum besseren Zusammenspiel der Hirnfunktionsabläufe bei.

- Die soziale Stützung

Kommunikative Fähigkeiten lassen sich nur im sozialen Tätigsein entwickeln. Soziale Situationen können stimulierend, aber auch belastend sein. Das Ausschalten sozial-kommunikativer Belastungen in Einheit mit der sozial-kommunikativen Stützung wird als entscheidende Bedingung gesehen. Ein stabiler sozialer Kontext ermöglicht harmonische Rahmenbedingungen, eine soziale Bedürfnisbefriedigung, das Gefühl des Dazugehörens, des Geschütztseins, eine Rückkopplung und bringt die förderlich wirkende kommunikative Dynamik. Das Erleben der Wertschätzung und Anerkennung gibt Selbstvertrauen. Die Kinder lernen voneinander, deuten kommunikative Angebote und wagen mehr Kommunikation. Mitwirkungsversuche werden erwidert und bekräftigt. Die Gruppe erfüllt eine Verstärkerfunktion und damit eine stärkere ideomotorische Aktivierung. Die Wirkung des sozialen Motivationsgefüges wird genutzt, um eventuell negativ verfestigte Einstellungen und Haltungen zur Kommunikation zu mindern.

Im Spiellied geht es um ein gemeinsames Gestalten einer Vorgabe oder Idee mit stabilen Strukturen in vereinfachter Form. Überschaubare, stabile Anforderungskonstellationen sind für die Herausbildung von Reaktionsmustern hilfreich. Die Stabilität in der Zuwendung ist auch erforderlich, wenn das Kind die Fähigkeit erwerben soll, so genannte Superzeichen aufzunehmen und auszusenden.

- Die kognitive Stützung

Dazu zählen Maßnahmen, wie die kognitive Vereinfachung und ein System steigender Anforderungen, die den Prozess des rezeptiven und produktiven Lautspracherwerbs unterstützen. Es geht insbesondere um die Prozesse des Semantikerwerbs und der Generalisierung, der Speicherung lexikalisch-semanticischer Einheiten und des Prozesses der Steuerung der aktiven bewussten Lautsprachverwendung.

- Gestützt wird der Prozess des Kognizierens durch die Beachtung der etappenweisen Ausbildung semantischer Beziehungen.

Die Vorgehensweise im Förderansatz geht davon aus, dass sprachlich kognitive Fähigkeiten das Produkt eines Entwicklungsweges darstellen, an

dessen Anfang äußere (gegenständliche oder pantomimisch – darstellende) Handlungen stehen. (vgl. Wygotzki, Galperin, Leontjew in Dobszlaff 2001) Die etappenweise Ausbildung der sprachlich- semantischen Fähigkeit ist eine geistige Tätigkeit, die als Verinnerlichung von realen äußeren Bewegungshandlungen und zugleich von „äußeren“ Sprachhandlungen anzusehen ist. Das Kind erlebt im Spiellied zunächst die äußere Handlung in Form von stabilen wiederkehrenden textgeleiteten Bewegungshandlungen. Die Lautsprache wirkt dabei bewegungssteuernd, handlungsbegleitend und handlungsreflektierend. Allmählich wird die darstellende Handlung im Prozess des Semantikerwerbs auch zu einer geistigen Handlung, die dann wiederum in zunehmenden Maße die „äußere“ sprachliche Handlung bestimmt.

- Gestützt wird die Aktualisierung des Sprachhandlungsmodells durch zielgerichtete und bewusste Impulssetzung.

In den Netzwerken des mentalen Lexikons sind bestimmte lexikalische Konstellationen „enger“ assoziiert und somit schneller einander zu aktivieren. Das Sprachmaterial, welches bei dieser Aktivierung die meisten intentionalen Merkmale auf sich vereint, kommt zur Anwendung. Ähnlich scheint es auch für rhythmisch- prosodische, reimartige lexikalische Konstrukte, wie bestimmte Redewendungen, Floskeln, Liedpassagen, Verse usw., zum Teil auch bei thematischer Orientierung, recht stabile assoziative Konstellationen zu geben. Deshalb sollen auch die Spiellieder stabile textliche, musische und gestalterische Strukturen aufweisen.

Eine weitere Möglichkeit ist das Nutzen von stimulierenden Impulsen. Durch diese sinnlichen oder textlichen Erinnerungstützen erfolgt bei dem Kind ein Vergleich des exemplarisch bzw. gering Wahrgenommenen mit dem in der Vorstellung Gespeicherten. Es könnte eine antizipierende Entscheidungsstrategie folgen, beispielsweise für eine erhöhte Äußerungsbereitschaft, für eine darstellende Handlung oder für den Wortfindungsfluss.

- Gestützt wird die Anschaulichkeit bei der Lautsprachaufnahme und Lautsprachverwendung.

Dynamische, wechselnde Sprachangebote würden das Kind überfordern. Deshalb haben die Angebote eine strukturierte Form: feste oder klare textliche, melodische, rhythmisch- temporale und dynamische Strukturen, eindeutige dazugehörige darstellende Bewegungsformen, konkrete Anregungen zur

Durchführung des Spielliedes. Die Anschaulichkeit bei der Lautsprachaufnahme und Lautsprachverwendung wird durch konkrete und abbildbare Aussagen gestützt.

- Gestützt wird die Transferleistung.

Es geht um den Vorgang, dass das Kind, das bei Anderen während der Spielliedaktivität Gesehene und Gehörte auf seine eigenen darstellenden und lautsprachlichen „äußeren“ Handlungen überträgt. Eine Transferleistung wird zum einen von identischen und von ähnlichen situativen Aspekten und Fähigkeitselementen und zum anderen durch generalisierte Einsichten bzw. durch das Erfassen relevanter Beziehungen, Prinzipien und Lösungsstrategien bewirkt. Beim verbal- kognitiven Transfer (Übernahme des Gehörten) wird das Kind wahrscheinlich zunächst „im Schlepptau“ agieren und verzögert intentionale Passagen phonieren. Der Transfer des unmittelbar vorher Gesehenen (Demonstration) setzt ein entsprechendes Niveau an Merkfähigkeit voraus. Ein Transfer des lautsprachlich mechanisch Gelernten (Singen bzw. Sprechen eines Spielliedtextes) auf eine nächst höhere Anforderung bei anderen Spiel- und Lernaktivitäten ist eine anspruchsvolle Erwartung und Aufgabe. Ausgangspunkt für den Transfer ist ein elementares Verstehen einer semantischen Relation (Klangwort oder Erscheinung) d.h. ein Klangwort muss mit einem konkreten Inhalt belegt werden können. Durch die Spielliedanwendung wird ein Schallmuster mehr oder weniger verinnerlicht und mit einem Inhalt „gefüllt“. Je mehr Merkmale zugleich verändert werden, um so anspruchsvoller ist die zu erbringende Transferleistung für das Kind. Dies muss zum Vermeiden einer Überforderung berücksichtigt werden.

#### **4.4.4 Die Stützung durch Verknüpfung von drei natürlichen Zeichensystemen**

Die kommunikativen Fähigkeiten der Kinder mit Spracherwerbsstörungen sind nicht nur deshalb gemindert, weil ihr lautsprachliches Zeichensystem stark eingeschränkt ist, sondern auch, weil weitere natürliche Zeichensysteme keine angemessene Entwicklung aufweisen.

In der alltäglichen und üblichen Kommunikation kommen meistens Superzeichen zur Anwendung. Sie entstehen, wenn natürliche Zeichensysteme – wie die nonverbalen, verbalen und ektosemantischen bzw. stimmlich- prosodischen

– miteinander und / oder untereinander kombiniert werden. Dabei können unterschiedliche Akzente auftreten:

- verbale Zeichen mit nonverbalen
- verbale Zeichen mit ektosemantischen
- nonverbale Zeichen mit ektosemantischen
- verbale Zeichen mit nonverbalen und ektosemantischen

Durch die gleiche Semantik der Zeichen verstärkt sich der Gesamtaussagewert. Das synergetische Zusammenwirken der Zeichensysteme sollte deshalb für die frühe Spracherwerbsphase bedacht werden. Das Üben des Zusammenspiels in den Spielliedern ist Ziel und Mittel der Förderung.

#### **4.4.5 Die Stützung der Aktivierungsformen**

Im Zentrum der Bemühungen steht die lautsprachstimulierende Aktivität des Kindes. Im Ablauf lassen sich die Prä- Aktivierung, Parallelaktivierung im Sinne der simultanen Stützung und eine Post- Aktivierung unterscheiden. Es soll eine zunehmende Intensitätssteigerung des komplexen Handlungsprozesses des Spielliedes durch die Qualifizierung dieser Aktivitätsstufen bzw. –formen erreicht werden. Zwei methodische Ansätze werden genutzt:

- a) Sichern, dass die einzelnen Aktivierungsformen auch wirklich zum Einsatz kommen, und dass dabei eine optimale Stimulierung erfolgt,
- b) Sichern, dass die Aktivierungsformen sinnvoll verknüpft werden, um eine potenzierende Wirkung zu erreichen.

Spiellieder eignen sich in besonderer Weise für die Verknüpfung der Aktivierungsphasen. Sie enthalten Elemente eines Reigens, das heißt, die Ausdruckshandlungen oder Textpassagen wiederholen sich. Sie tragen beispielsweise Strophencharakter, haben einen Refrain oder eine wiederkehrende hinführende, einleitende Textpassage. Oftmals unterscheiden sich die Strophen nur dadurch, dass ein Wort ausgetauscht wird. Das Kind erlebt Vorläufer im Sinne der Demonstration, erlebt Parallelaktivitäten im Sinne der Orientierungshilfe und erlebt Nachklänge, um das eigene Tun zu reflektieren.

#### 4.4.6 Die Stützung durch ein System didaktischer Maßnahmen

Das Gelingen des Förderansatzes hängt vor allem vom Niveau der didaktischen Gestaltung ab. Wichtige Voraussetzungen sind, wie engagiert die Pädagogen oder Therapeuten diesen Ansatz verfolgen, sich mit der Denkweise und Mittelverwendung identifizieren und ob sie Begeisterung übertragen sowie organisatorische Parameter einhalten.

- Allgemeine Hinweise zur didaktischen Gestaltung des Förderprozesses
  - Es erfolgt vom Grundsätzlichen her eine positiv orientierte Herangehensweise.

Es wird daran angeknüpft, was die Kinder mögen und können. Dazu zählt Musik hören, Musik erleben, sich nach Musik bewegen, Musik gestalten, den Körper als Gestaltungs- und Ausdrucksmittel verwenden. Die Spielliedlernsituation ist eine Als– ob- Situation. Gemeint ist, dass den Kindern die Erfüllung der Anforderungen positiv unterstellt wird.

- Es erfolgt eine funktionsübende Vorgehensweise.

Hierzu gehören wiederkehrende, kurzzeitige Lernaktionen in der Gruppe und von der Gruppe. Die Spielliedbeschäftigungen werden über mehrere Wochen, regelmäßig zu gewohnten Zeiten des gesamten Tages realisiert. Zwei - dreimal, täglich werden mehrere inhaltlich und methodisch ähnliche Lernaktionen durchgeführt.

- Das Sprachlernen erfolgt in einem indirekten Ansatz.

Grundlage bildet das Spiel als wichtige Tätigkeit der Kinder, insbesondere beliebte Sing- und Bewegungsspiele. Die Lernaktionen erfolgen in sozial stimulierender Atmosphäre, in einer bekannten, stabilen Lerngruppe und mit vertrauten Kontaktpersonen. Es gibt keine vorrangige Zielorientierung auf sprachliche Sachverhalte.

- Die Inhalte der Spielliedaktivitäten dienen der rehabilitativen Zielrealisierung.

Singen und sprechen bildet eine Einheit mit den darstellenden und tanzenden Bewegungen. Die Inhalte sind eingegrenzt und fest strukturiert. Die Lieder sind vom Anforderungsniveau her angepasst und einfach strukturiert.

- Es wird eine stimulierende Lernatmosphäre gesichert.

Freude und Lachen reduzieren physische und psychische Verspannungen. Es werden motivierende Tätigkeiten und Mittel (verkleiden, schminken, Masken,

Requisiten, Instrumente...) verwendet. Das Tun ist bewertungsfrei zu führen. Es gilt das Prinzip der Freiwilligkeit. Mit Lob wird nicht gespart.

- Der Generalisierung der im Spiellied erworbenen Sprachformen ist große Aufmerksamkeit zu schenken.

Die Überführung von Sequenzen in die Unterrichts- und Alltagskommunikation sollte bewusst und planvoll erfolgen. Für den Transfer müssen räumliche, sächliche und soziale Bedingungen stabil gehalten werden.

- Stufen der Verinnerlichung des Sprachmaterials

Bei der Überführung von ausgewählten gesungenen Spielliedinhalten in die Alltagskommunikation sind verschiedene Stufen der Überleitung zu beachten.

- Spielliedeinführung

Zunächst erfolgt die Bekanntmachung mit den Bewegungs- und textlichen Inhalten des Spielliedes. Ein erstes wahrscheinlich geringes Inhaltsverständnis wird vor allem über Gegenstände, Gesten oder das Benennen der Bewegung möglich sein. Durch die stabilen räumlichen und personellen Gegebenheiten, Instrumente oder Recorder wird eine allgemeine Orientierungsgrundlage geschaffen. Aus dem allgemeinen Situationsverständnis entwickelt sich ein elementar konkret- situatives Wort- und Satzverständnis.

- Verinnerlichung der melodischen Parameter und der darstellenden Bewegungen und Bewegungsfolgen

Das Kind braucht für die ausreichende Gesamtorientierung entsprechend Zeit. Es muss das Spiellied mehrmals hören und die Durchführung sehen können. Die mehrmalige vollständige und phasenweise Demonstration und Erarbeitung sollte motivierend und methodisch abwechslungsreich sein.

- Schaffung der sprechmotorisch- kinästhetisch- kinetischen Voraussetzungen

Die elementaren Voraussetzungen werden durch das „innere Mitsingen“ (idiomotorische Realisation) beim Anschauen der Demonstration, durch mögliche La-Lieder oder durch flüsterndes oder lautes Chorsprechen geschaffen. Die Textverinnerlichung sollte bewegungsgestützt erfolgen.

- Verbindung der darstellenden Bewegung mit dem gesungenen Textinhalt

Es geht um das Aufbauen eines konkret- situativen Wort- und Satzverständnisses durch das motorische Selbsterleben in Einheit mit dem Hören des

Wortklangbildes. Wenn nötig, erfolgt die Bewegung zum Text nach dem Marionettenprinzip bzw. Handling, später nicht mehr fremdgestützt.

- Verbindung der darstellenden Bewegung mit dem Inhalt des Sprechgesanges

Die Übernahme der lexikalisch semantischen Einheiten aus dem Liedtext in die Alltagskommunikation sollte nicht unstrukturiert dem „hoffenden“ Selbstlauf überlassen werden. Ein wichtiges Bindeglied zwischen dem Singen und der „normalen“ Sprechintonation ist der Sprechgesang. Die Gestaltungsgrundlage des Liedes berücksichtigt, kann der Sprechgesang oder das Klangsprechen choralartig, stark deklamierend oder beschwörend sein und als Gruppen- oder Teilgruppensprechen durchgeführt werden.

- Gruppensprechen mit Sprechintonation

Der nächste Schritt ist, dass das Gruppen- oder Teilgruppensprechen zunehmend den natürlichen Sprechton annimmt. Beispielsweise kann durch eine Veränderung der dynamischen Aspekte eine melodische Eingrenzung erfolgen, die zu einer natürlicheren Sprechstimme führt. Auch andere Verfremdungen (z.B. die Stimme leihen) führen zum Abrücken vom melodischen Vorbild.

- Wechsel von Teilgruppen- und Einzelsprechen auf der Grundlage der analogen feststehenden darstellenden Bewegung

Ziel ist die Vorbereitung auf das Solosprechen. Dafür werden nur gut verinnerlichte Passagen verwendet. Beispielsweise spricht ein Kind / ein Erwachsener den Text und die Gruppe oder ein Teil der Gruppe bewegt sich analog dazu, unmittelbar oder zeitlich verzögert.

- Überführung ausgewählter Sprachinhalte in andere Beschäftigungen  
Relevante sprachliche Passagen werden in unterschiedliche kommunikative Anforderungssituationen übernommen.

- Die Anwendung im freien Dialog in der Alltagskommunikation

Der letzte Schritt ist die Verwendung im kommunikativen Alltag, d.h. in nicht geplanten unterschiedlichen Situationen, bei wechselnden Themen und Gesprächspartnern.

- Die planerisch-organisatorischen Merkmale des Förderansatzes

Die Spielliedaktionen erfolgen nicht wahllos, ziellos, völlig sporadisch oder wenig durchdacht. Im Gegenteil, sie sind didaktisch aufbereitet und organisiert.

- Das Vorgehen erfolgt zielgerichtet.

Direkt oder indirekt wird am Aufbau einzelner perzeptiver und produktiver sprachstruktureller Fähigkeiten in Einheit mit den nonverbalen und ekstosematischen Fähigkeiten gearbeitet. Die Angebote sind vor allem auf die sprachprozessbedingenden Fähigkeiten ausgerichtet. Die Zielerwartung sollte nicht zu hoch sein.

- Das Vorgehen erfolgt systematisch und planmäßig.

Das Vorgehen sollte das Prinzip steigender Anforderungen beachten, zum Beispiel hinsichtlich der Bewegungsanforderungen (Länge der Aktionen, Wechsel der Figuren, Anzahl und Kompliziertheit...). Das Anforderungsniveau muss im wesentlichen dem Realisierungsvermögen entsprechen und eine systematische Entwicklung ermöglichen. Natürlich muss auch akzeptiert werden, dass nicht immer das Spielliedmaterial beispielsweise die phonologische Struktur und gleichzeitig den Abstraktionsprozess und die Relevanz des Wortes für die Alltagskommunikation gleichermaßen berücksichtigen kann, dies gilt ebenfalls für Melodie, Rhythmus und Bewegungsfolge.

Systematisch muss auch die Anforderungsdauer gesteigert werden, von anfangs 10 – 15 Minuten bis später ca. 30 Minuten.

- Das Vorgehen ist organisiert.

Die räumlichen, zeitlichen, personellen und sächlichen Bedingungen sind stabil zu halten. Das Förderangebot erfolgt in Form einer regelmäßig wiederkehrenden und gehäuft stattfindenden Beschäftigung, d.h. drei bis vier Spielliedaktivitäten über den Tag verteilt. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Intensivphase bis zu 20 Wochen dauert.

- Das Vorgehen erfolgt bewusst.

Um die Kinder nicht physisch oder psychisch zu belasten, sind die fördernden und hemmenden Voraussetzungen zu beachten. Die Bewusstheit im Vorgehen zeigt sich in der inhaltlichen Strukturierung und in der Planung sowie Anwendung spezieller Stützmaßnahmen, z.B. durch den begleitenden Pädagogen.

- Das Vorgehen ist ganzheitlich und indirekt.

Weil anzunehmen ist, dass die direkte Einflussnahme auf die Perzeption und die produktiven lautsprachlichen Fähigkeiten bei den Kindern kaum Wirkungen

hinsichtlich der Entwicklung lautsprachlicher Eigenaktivität gezeigt hat, wird ein indirektes basisstimulierendes Vorgehen gewählt. Zum einen werden Sprachprozessvoraussetzungen und ein Kommunikationsverständnis geschaffen und zum anderen erfolgt die Stimulation für die Teilsysteme des komplexen lautsprachfunktionalen Systems über die Invariantenbildung

- Das Vorgehen ist sozial vermittelt und wird unter Anleitung des Lehrers realisiert.

Ein Pädagoge, der mit dem Förderansatz vertraut ist und musikalisch in der Lage ist, führt die Förderung durch. Es muss keineswegs ein Musikpädagoge sein. Kassetten-, Video- oder CD- Technik kann genutzt werden. Es kommt hierbei nicht auf das Singenlernen an!

- Das Vorgehen ist persönlichkeitszentriert und komplex orientiert.

Trotz der umfangreichen auffälligen Sprachsymptomatik geht es nicht um eine syndromzentrierte Vorgehensweise. Im Mittelpunkt des sonderpädagogischen Handelns stehen die sehr differenziert wahrzunehmenden Interessen und Stärken des Kindes.

- Der Förderprozess ist angereichert mit allgemeinen stimulierenden Faktoren.

Die spezielle sprachliche Zielstellung der Förderung tritt in den Hintergrund. Für die Kinder ist der Inhalt der Fördersituation nur das Spiellied mit seinen vielfältigen Erscheinungen. Dies ermöglicht ein positives Erleben und eine erfolgsorientierte Aktivität.

#### **4.5 Didaktisches Vorgehen beim Förderschwerpunkt geistige Entwicklung**

Die Kennzeichnung und Beschreibung des gestützten Sprechenlernens, insbesondere die der didaktischen Maßnahmen entsprechen auch den Anforderungen an die handlungsorientierten pädagogischen Ansätze in der Geistigbehindertenpädagogik. Zahlreiche Fachvertreter (vgl. Josef, Bach, Klein, Fischer, Theunissen in Mühl 1991) betonen, dass Handeln, Bewegen, Selbstständigkeit durch Selbsttätigkeit, Mitverantwortung und eine ganzheitliche entwicklungsbezogene Auseinandersetzung mit der Umwelt in der didaktischen Vorgehensweise zu berücksichtigen sind. Speck betont: „Ganzheitliches Lernen ist sinnorientiertes Lernen. Es ist darauf gerichtet, wann auch immer und soweit

als möglich auch den Sinn dessen, was man wahrnimmt, und was man tut, zu erfassen oder zu errahnen, Beziehungen zu sehen, Einsichten zu gewinnen. Daß es dem Kinde mit einer geistigen Behinderung nur in geringem Maße möglich ist, Sinnzusammenhänge zu erkennen, ist im wesentlichen ein didaktisches Problem.“ (Speck 1993, S.185) Der strukturierte Einsatz speziell erwählter Spiellieder ermöglicht lebenspraktische sinnhafte Lernsituationen. Josef fordert eine besondere Strukturierung der Lernsituationen für Menschen mit geistiger Behinderung und fasst diese in Prinzipien zusammen:

- *Motorisches Prinzip* – Der Lernstoff ist in Bewegung und im Handeln zu erarbeiten.
- Das *rhythmische Prinzip* stellt eine wichtige Orientierung und Lernhilfe dar.
- *Prinzip der kleinen Schritte*
- *Prinzip der Festigung*
- *Prinzip der Isolierung von Schwierigkeiten*
- *Prinzip des Individualisierens* – bedeutet Rücksichtnahme der individuellen Möglichkeiten
- Das *grob sinnliche Prinzip* setzt vereinfachende Modelle mit den wesentlichsten Merkmalen ein.
- Das *allsinnige Prinzip*
- *Prinzip der Anschauung*
- *Prinzip der räumlichen und der zeitlichen Nähe* – bedeutet keine Trennung von Erfahren und Bearbeiten.
- *Prinzip der Affektivität* – lustbetontes Lernen ist oberste Maxime
- *Prinzip der Lebensnähe*
- *Prinzip der psychodynamischen Entlastung* – bedeutet auch eine Befreiung von hemmenden Faktoren
- *Prinzip der Haltgebung* – Lehrpersonen geben Sicherheit
- *Prinzip der Angepasstheit* – heißt, den Schüler dort abholen, wo gerade sein Lebensweg steht.
- *Prinzip der Erziehung* – bezieht sich auf das Heranführen an soziale Regeln (vgl. Josef nach Laufer 1995, S.102)

Der Vergleich der aufgeführten Prinzipien mit dem Ansatz des gestützten Sprechenlernens zeigt kongruente Beziehungen und stärkt die Auffassung, dass der spezielle Sprachförderansatz, auch wenn das Fernziel Lautsprache

nicht erreicht werden kann, ein plausibles inhaltliches und didaktisches Angebot für die nicht oder kaum sprechenden Kinder mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist.

Die gestalterische Umsetzung und die inhaltlichen Anforderungen des gestützten Sprechenlernens entsprechen den KMK- Empfehlungen für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (1998) und den Unterrichtsvorgaben für Förderschulen für geistig Behinderte (1996) im Land Brandenburg. Die Spiellieder können im Morgenkreis, im Musikunterricht, im Rhythmikunterricht, in der Sprachförderung oder in verschiedenen thematischen Zusammenhängen, auch fächerübergreifend, im Tagesablauf der Klasse eingesetzt werden.

## 5. Vorbereitung und Durchführung der Untersuchung

Kinder mit hochgradiger Sprachentwicklungsverzögerung sind auch in der Schule für geistig Behinderte anzutreffen, wobei die Kennzeichnung dieses Personenkreises nicht kongruent mit der schuldiagnostischen Festlegung des Förderbedarfes im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist. Die zu untersuchenden Schüler aus den Förderschulen für geistig Behinderte sollen hinsichtlich ihres gesamten Förderbedarfes im wesentlichen dem Klientel für den Sprachförderansatz gestütztes Sprechenlernen entsprechen. (vgl. Kap. 2)

### 5.1 Untersuchungsbedingungen und Vorbereitung

Die Planung begann im Jahr 2000 mit dem Antrag zur Genehmigung der Untersuchungsdurchführung beim Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Anhang II S. 413), den Absprachen zu den organisatorischen und personellen Voraussetzungen in den entsprechenden Förderschulen für geistig Behinderte und der Kontaktaufnahme mit den Klassenlehrerinnen. Die Einhaltung des Datenschutzes (Anhang II S. 414) wurde versichert. Die Eltern gaben schriftlich ihr Einverständnis zu den verschiedenen diagnostischen Erhebungen und zu den Spielliedübungen. (Muster im Anhang S. 415 und 416)

In Auswertung bisheriger Pilotstudien und Erkundungsuntersuchungen wurde das Spielliedmaterial neu zusammengestellt. Für die praktische musikalische Umsetzung durch die Lehrerinnen musste eine CD mit den erwählten Spielliedern zu den verschiedenen Themenbereichen produziert und ein Begleitheft mit didaktischen Anregungen erstellt werden.

Der Untersuchungszeitraum war das Schuljahr 2000 / 2001.

Die Lehrerinnen wurden in der Verwendung der Test- und Prüfverfahren sowie der Beobachtungsbögen mündlich und/oder schriftlich angeleitet.

Alle an der Untersuchung beteiligten Lehrerinnen und pädagogischen Mitarbeiterinnen kannten das Übungsmaterial und die Beobachtungskriterien. Vor jedem neuen Spielliedthema erfolgte die Beratung des Mitarbeiterteams der jeweiligen Klassen zur Aufgabenverteilung bzgl. der Materialbereitstellung, Instrumentalbegleitung, Beobachtung und Unterstützung der ausgewählten Schüler.

### **5.1.1 Teilnehmende Untersuchungsgruppen**

Zu der untersuchten Zielgruppe gehörten Schüler von Unterstufenklassen und jüngeren Mittelstufenklassen in Förderschulen für Geistigbehinderte im Land Brandenburg. Aus den bestehenden Klassen wurden für die Untersuchung diejenigen Schüler erwählt, die, entsprechend der Theorie des gestützten Sprechenlernens, über grundlegende Voraussetzungen des Lautspracherwerbs verfügen. Im Anschreiben an die Schulen hieß es: „Im Mittelpunkt der von mir geleiteten Untersuchungen stehen nicht bzw. wenig sprechende Schüler einer Unterstufenklasse, die nicht schwer mehrfach behindert sind, nicht gehörlos sind, nicht schwer motorisch eingeschränkt sind und keine anarthrischen Störungen zeigen. Jede Förderschule für Geistigbehinderte im Land Brandenburg wird gebeten, mit einer Unterstufenklasse (als Versuchs- oder Kontrollgruppe) an der Untersuchung teilzunehmen.“

Die gemeinsam oder nur von den Lehrerinnen erwählten Schüler der einzelnen Klassen bildeten in der Gesamtheit die Versuchs- bzw. Kontrollgruppe. Es wurde davon ausgegangen, dass es ein bis drei Schüler pro teilnehmender Klasse sind. An der Spielliedförderung waren jedoch alle Schüler der Versuchsklassen entsprechend der natürlichen heterogenen Zusammensetzung an den Förderschulen beteiligt. Sie bildeten die grundlegende Voraussetzung der sozialen Stützung dieser pädagogischen Intervention. Alle teilnehmenden Kinder wurden nach den Unterrichtsvorgaben für geistig Behinderte unterrichtet. Grundlage für diesen Bildungsgang ist die Entscheidung nach einem Förderausschussverfahren. Eine vom Förderansatz ausgehende Beschreibung, dass die Kinder keine schwere geistige Behinderung haben sollten, konnte unter praktischen Unterrichts- und Therapieanforderungen nur eine Orientierung sein.

Für die gruppenbezogene Beschreibung und Auswertung wird folgende Einteilung bestimmt:

- Untersuchungsgruppen (UG) = sind alle teilnehmenden Schüler, unterteilt in Klassen mit Schülern der Versuchsgruppe und Klassen mit Schülern der Kontrollgruppe.
- Kontrollgruppe (KG) = umfasst die Schüler, die keine Förderung mit dem erarbeiteten Spielliedkonzept erhalten. Der gesamte Unterricht und die individuellen Förderungen verlaufen entsprechend der

regulären Planungen und Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule. Dies betrifft auch die im weitesten Sinne logopädische und musikalische Arbeit. Der Kontrollgruppe wird keine Förderung vorenthalten und es wird kein Einfluss auf Häufigkeit und Verdichtetheit der Angebote vorgenommen. Eine Alternative zum Spielliedangebot der Versuchsgruppe wird nicht gesehen.

- Versuchsgruppe (VG) = umfasst die Schüler, die während des Untersuchungszeitraumes täglich mit dem Spielliedkonzept arbeiten. Diese besonderen Fördersituationen werden in den bestehenden Unterrichtsrahmen eingefügt oder ersetzen musikalisch ähnliche Fördersequenzen im Morgenkreis oder in der Verabschiedungsrunde.

Diagnostische Erhebungen erfolgten bei allen ausgewählten Schülern der Klassen zum Anfang, zum Ende und während des Schuljahres. Zur ergänzenden abschließenden Einschätzung wurden die Lehrerinnen gebeten, einen Fragebogen auszufüllen. Eine beschreibende Vergleichbarkeit zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe wurde angestrebt.

Die Förderung mit den Spielliedern erfolgte in unmittelbarer Anlehnung an die didaktischen Empfehlungen des gestützten Sprechenlernens. (vgl. Kap. 4). Die Planung sah eine drei- bis viermal tägliche Spielliedförderung innerhalb der Klasse vor.

### **5.1.2 Vorstellung der Schüler**

An der Untersuchung nahmen 55 Schüler aus 24 Klassen in 23 Förderschulen für geistig Behinderte teil. (vgl. Anhang I, S. 1 – 4) Bis auf eine Förderschule, in der sich eine Klasse der Versuchsgruppe und eine Klasse der Kontrollgruppe befanden, waren alle Förderschulen geografisch über das Flächenland Brandenburg verteilt, so dass ein Austausch im Rahmen dieser Untersuchung nicht stattfand.

Alle Klassen hatten ähnliche Ausgangssituationen. Es waren meist sieben bis neun Schüler in jeder Klasse. Die Schüler hatten sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und wiesen verschiedene Stärken und Beeinträchtigungen in der Wahrnehmung, der

Motorik, der Kommunikation und im emotionalen Bereich auf. In jeder Klasse befanden sich auch Schüler mit schwerer Mehrfachbehinderung.

Die folgende Tabelle zeigt die konkrete Schülerverteilung zur Untersuchung:

<b>24 Untersuchungsklassen in 23 Schulen für geistig Behinderte im Land Brandenburg</b>	
<b>Versuchsgruppe sind: 28 Schüler ( 8 w / 20 m ) in ihren Klassen in 12 Schulen</b>	<b>Kontrollgruppe sind: 27 Schüler ( 7 w / 20 m ) in ihren Klassen in 12 Schulen</b>
<b>13 Schüler ( 5 w / 8 m ) der VG mit Videoaufnahmen</b>	<b>10 Schüler ( 2 w / 8 m ) der KG mit Videoaufnahmen</b>

Tab. 4: Schülerverteilung zur Untersuchung

Die durchschnittliche Altersverteilung der Schüler lag zwischen acht und elf Jahren. Der jüngste Schüler war 6;1, der älteste Schüler war 13;9 Jahre alt. Das Durchschnittsalter der VG war 10 Jahre, das der KG 9,8 Jahre.

Alle Schüler entsprachen im Wesentlichen der Kennzeichnung für den Förderansatz gestütztes Sprechenlernen.

Mit Hilfe des durch die Lehrerinnen ausgefüllten Schülerblattes kann ein Überblick (vgl. Anhang I, S.1 und S.3) über einige für die Lautsprachentwicklung wichtige Voraussetzungen, Fähigkeiten und Leistungen hinsichtlich des Hörvermögens, der Artikulationsorgane und orofazialen Imitationsübungen gegeben werden.

Zur Versuchsgruppe:

Von den 28 Schülern lagen zu Beginn der Untersuchung nur von 8 Schülern Unterlagen über eine medizinische Hörprüfung vor. 19 Schüler hatten keine nachweisbare medizinische Hörprüfung. Bei einem Schüler wurden diesbezüglich keine Angaben gemacht. Nachfragen ergaben, dass Kinder mit geistiger Behinderung immer noch aufgrund des Begründungszusammenhanges zur kognitiven Verarbeitung, der subjektiven Zuverlässigkeit und in Unkenntnis des Aufwandes nicht hinreichend diagnostiziert werden.

Die im Vorfeld durchgeführte informelle Hörprüfung mit der 1. Möglichkeit (vgl. Anhang II, S. 417) zeigte, dass 26 Kinder auf alle Instrumente reagierten. Zwei Kinder reagierten nur auf einige. Bei der 2. Möglichkeit (ebd.), hier sollten die Kinder das gehörte Instrument unmittelbar danach zeigen, konnte folgende

Einteilung ermittelt werden. 11 Schüler waren dazu in der Lage, 7 Schüler konnten kein Instrument dem Klang zuordnen und 10 Schülern gelang es teilweise. Sie haben eins oder einige der 6 Instrumente gezeigt.

Die Beschreibung anatomisch physiologischer Aspekte wie Mundschluss, Abbeißen, Kauen, Schlucken und Trinken war überwiegend unauffällig. Bei 9 Schülern gab es gar keine Einschränkungen. 18 Schüler konnten die meisten Abläufe gut umsetzen.

Die Imitationsübungen mit Mund, Lippen und Zunge wurden von vier Schülern uneingeschränkt realisiert. 22 Schüler konnten viele Übungen richtig oder teilweise umsetzen. Zwei Schüler waren dazu gar nicht in der Lage.

#### Zur Kontrollgruppe:

Von den 27 Schülern der Kontrollgruppe lagen auch nur bei 5 Schülern Unterlagen über eine medizinische Hörprüfung vor. 22 Schüler hatten zum Beginn der Untersuchung keine nachweisbare medizinische Hörprüfung.

Die im Vorfeld durchgeführte erste informelle Hörprüfung zeigte, dass 22 Kinder auf alle Instrumente und 3 auf einige reagierten. Für zwei Kinder wurden keine Angaben festgehalten.

Bei der zweiten Möglichkeit der informellen Hörprüfung konnte folgende Einteilung ermittelt werden. 14 Schüler waren dazu in der Lage, 7 Schüler konnten kein Instrument dem Klang zuordnen und 5 Schülern gelang es teilweise. Ein Schüler blieb hier ohne Angaben.

Die Beschreibung der anatomisch physiologischen Aspekte war ebenfalls überwiegend unauffällig. Bei 7 Schülern gab es gar keine Einschränkungen. 19 Schüler konnten mehrere Abläufe uneingeschränkt und die meisten Bewegungen teilweise gut umsetzen.

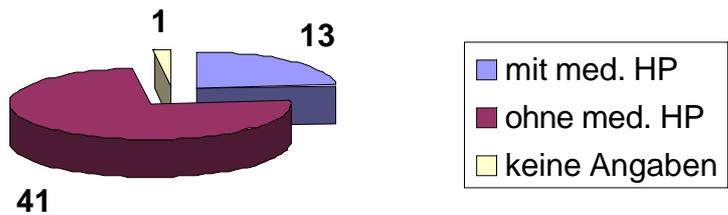
Die Imitationsübungen im orofazialen Bereich wurden von zwei Schülern uneingeschränkt realisiert. 15 Schüler konnten viele Übungen richtig oder teilweise umsetzen. Zwei Schüler waren dazu gar nicht in der Lage.

Insgesamt ist hierbei zu bedenken, dass diese funktionellen Abläufe mit den verschiedensten kinetisch kinästhetischen Fähigkeiten korrespondieren. Aufgrund der eher vitalen Abläufe und zu geringen sprechmotorischen Erfahrungen sind natürlich Beeinträchtigungen im gesamten Erscheinungsbild eingebettet zu erwarten.

Insgesamt waren bei den Schülern der Versuchs- und Kontrollgruppe die sprechmotorischen Voraussetzungen für das Ziel einer lautsprachlichen Realisierung grundlegend gegeben.

Leider bestätigte die Erfassung der Hörfähigkeit, dass es immer wieder Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen gibt, bei denen keine individuelle medizinische / pädagogische Hörüberprüfung durchgeführt wird.

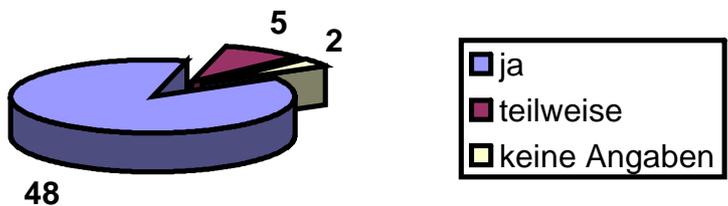
**Medizinische Hörprüfung**



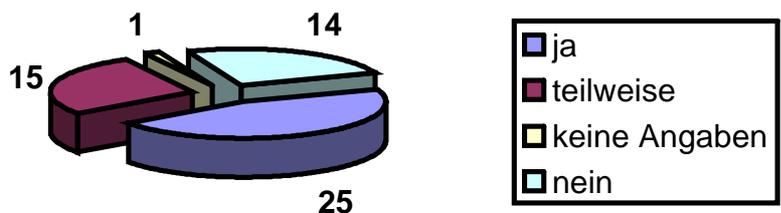
Gesamt: 55 Schüler

Die informellen Hörprüfungen zeigten jedoch, dass sich die Schüler grundlegend hörend orientieren können. Somit sind die Spiellieder als klangliche Angebote zielgeleitet sinnvoll.

**Informelle Hörprüfung: „reagieren“**



**Informelle Hörprüfung: „zeigen“**



## **5.2 Erstellung des Spielliedkonzeptes für die Untersuchung**

Die Auseinandersetzung mit den Arbeitsmaterialien aus den ersten Pilotstudien führte zu einer Überarbeitung der inhaltlichen Schwerpunkte und didaktischen Anregungen und zu neuen Spielliedvorschlägen. (Sandow, 1998)

Eine wesentliche Erfahrung war die Notwendigkeit einer CD Produktion, um die Lieder in der Fördersituation schnellstmöglich und in technisch überzeugender Qualität auswählen zu können. Die vom Verfasser produzierte CD "Was man alles machen kann" (Anhang II im Einband) beinhaltet das neu erstellte Spielliedkonzept. Grit Blaßkiewitz erstellte das dazugehörige Begleitheft als Arbeitsmaterial. (Anhang II, S. 364 – 412; Blaßkiewitz 2001)

Die auf der CD umgesetzten Arrangements enthalten eine Vielzahl den Förderprozess begleitende musikalische Effekte, einschließlich der speziellen Harmonisierung der Gitarrenbegleitung zum Gesang, so dass die Hörerfahrungen im Lied selbst als Anregung und Stütze dienen. Gegenüber vorherigen Zusammenstellungen kommen deshalb keine anderen Hörbeispiele oder Klangerfahrungen zur Anwendung. Die vorgeschlagene engere Begrenzung der Lied- und Themenauswahl sowie der weiter gefasste Förderzeitraum werden berücksichtigt. (Sandow 1998; Reinhardt 1999)

Zu jedem der 22 Lieder werden Zielaspekte und didaktische Überlegungen formuliert. Die Erarbeitung dieses Materials stellt eine praktische Hilfe im Unterrichtsalltag dar und ermöglicht einen variablen Umgang mit den Spielliedern.

### **5.2.1 Musikalische und inhaltliche Kriterien der ausgewählten Spiellieder**

Die Lieder sind durch einfache Melodien mit geringem Tonumfang, Tonwiederholungen, Phrasenwiederholungen, Dreiklangstönen, Tonleiterauf- und Abwärtsbewegungen, keine großen Tonsprünge und einfache Rhythmen gekennzeichnet. Sie entsprechen den Beschreibungen im dritten Kapitel. Besonderheiten bilden Lied 3 mit seinem synkopierten Rhythmus, Lied 12 mit einem Tonartwechsel zwischen Strophe und Refrain, Lied 13 mit seinen häufigen Dur/moll- Harmoniewechsel und Lied 18 mit seinen vielfältigeren Harmonien, bedingt durch den Melodieverlauf mit großen und kleinen Sekundenschritten und dem ebenfalls synkopierten Rhythmus.

### Ausgewählte Spiellieder

Nr.	Spiellied	Themenbereich
1	Hallo, Guten Tag	Begrüßung / Körperbewegung
2	Ruf mich doch	Begrüßung / Kennenlernen
3	Essen und Trinken	Tagesablauf
4	Das Stöhnlied	An- und Entspannung
5	Und weiter geht's im Sauseschritt	Kennenlernen / Körperbewegung
6	Seht, das ist mein Gesicht	Körperteile
7	Das Hüpflied	Körperbewegung
8	Was tun denn meine Hände	Körperbewegung
9	Wir bauen einen Schneemann	Jahreskreis
10	Das Flummlied	Körperteile / Körperbewegung
11	Jetzt geh ich spazieren	Raum – Lage
12	Herr Uklatsch	Raum – Lage
13	Schminklied	Projekt / Jahreskreis
14	Das Zappellied	Raum – Lage / Körperteile
15	Ja, so ein Zimmer	Raum – Lage – Orientierung
16	Der Trommelkönig	Projekt / Trommeln
17	Eine dicke Raupe	Szenisches Gestalten
18	Stück für Stückchen	Tiere / Szenisches Gestalten
19	Mit der Eisenbahn	Tiere / Szenisches Gestalten
20	Wer will helfen Blumen pflücken	Umfeld / Reime
21	Nanu, nanu	Reime
22	Auf Wiedersehen Freunde	Abschiedslied

Tab. 5: Spiellieder der Untersuchung

(vgl. Anhang II, S. 367)

Die Entscheidung, diese Lieder in das Konzept aufzunehmen, begründet sich zusätzlich aus der Altersspezifik, der zu erwartenden Heterogenität in den Gruppen und der didaktischen Gestaltung heraus. Die Spiellieder können verschiedenen Themenbereichen (siehe Tab.) zugeordnet werden. Die Reihenfolge wurde unter folgenden Gesichtspunkten festgelegt:

- vom engen zum erweiterten persönlichen Umfeld
- vom Einfachen zum Schwereren
- in Bezug zum Schuljahresablauf
- auf Bekanntes aufbauen und miteinander verbinden
- Bekanntes wiederholen

So beschäftigen sich die Lieder 1, 2 und 5 mit dem Kennenlernen, wobei einfache Körperbewegungen einbezogen werden. Die Lieder 1, 3, 4 und 22 strukturieren den Tagesablauf und sollten fester Bestandteil während des gesamten Schuljahres bleiben. Körperteile und -bewegungen sind inhaltliche Schwerpunkte der Lieder 6, 7, 8, 9 und 10. Lied 9 wird dem Themenbereich Jahreskreis zugeordnet, wiederholt aber auch Körperteile (Kopf, Bauch, Augen, Nase, Mund) unter Zuhilfenahme eines Abbildes (Schneemann).

Mit dem Körper Raum- Lage- Veränderungen ausführen, wobei Körperteile und -bewegungen wiederholt werden, ist Thema der Lieder 11, 12, 14 und 15. Lied 13 thematisiert ein Ereignis im Jahreskreis und wiederholt innerhalb der Projektarbeit die Körperteile (siehe Lied 6). Im Lied 16 wird die Aufmerksamkeit der Schüler auf dynamische Veränderungen und einen anderen Körper (Trommel) gelenkt. Der Erzählcharakter des Liedes und die unterschiedlichen Ausdrucksformen, mit der das Trommeln den Text begleitet, stellen eine Vorbereitung auf die Lieder 17, 18 und 19 zum Themenbereich ‚Szenisches Gestalten‘ dar. Den Abschluss bilden zwei Lieder zum Themenbereich Reime. Die Verbindung zu alltäglichen Tätigkeiten (Lied 20) oder zum eigenen Körper (Lied 21) ist den Schülern durch das bis dahin angebotene Konzept vielleicht vertraut und ermöglicht eine Konzentration auf das Bilden der Reime, wobei die Anlautveränderung trainiert und die semantische Veränderung kognitiv erfasst werden können. Alle Lieder lassen sich ebenfalls den unter sprachfördernden Aspekten vorgeschlagenen Liedarten zuordnen. (vgl. Kap.3)

### **5.2.2 Arrangements und Analyse einiger Lieder**

Alle Spiellieder wurden, obwohl die meisten auf verschiedenen Tonträgern zur Verfügung stehen, neu eingespielt und den Anforderungen (vgl. Kap. 3 und 4) entsprechend produziert. Gegenüber dem Original wurden insbesondere einige Texte oder Textteile wie Tierstimmen, Lautmalereien, gegenständliche oder personelle Benennungen mit einfacher phonologischer Struktur zur fasslicheren und konkreten Umsetzbarkeit geändert.

Die erweiterte Harmonisierung der Lieder mit Parallelen und Bassläufen ist dem metrischen Gefüge angepasst und soll eine mitreißende (intendierende) Wirkung ausstrahlen. Die Deutlichkeit ist durch ein zum Teil langsames Tempo und durch einfache Rhythmen gegeben. Alle Lieder werden von einer klaren Männerstimme gesungen. Begleitet werden sie von weiteren Stimmen (Titel 3 und 10), von Gitarre/n, Bass, zwei Violinen (Titel 4, 5, 7, 11, 12, 13, 14, 16 und 20) sowie verschiedenen Keyboardklängen und Effekten.

In dem Lied **‘Wir bauen einen Schneemann’ (Titel 9)** sind im Vorspiel Eiswindgeräusche zu hören, ein kurz gezupftes Gitarrenspiel kommt hinzu.

Ebenso ist der Übergang zur Strophe fließend und wird von den Eiswindgeräuschen begleitet. Es entstehen dadurch eine Stimmung und ein Gefühl, welche die Schüler eventuell kennen und mit Vorstellungen (Schneeverwehungen, Bewegen in Schnee, gegen Wind und bei Kälte) verbinden können. Der Bass kommt in der 2. Strophe verstärkend hinzu, Spinnnettklänge verdeutlichen das Eisklirren. Ein langes Nachspiel hält die Stimmung erst laut und etwas „bedrohlich“ und endet in der „Ferne“ mit sich verlierenden, leiser werdenden Windgeräuschen. Die Melodie klingt durch die begleitenden moll- Harmonien ruhig oder gar traurig und wird langsam und ohne rhythmische Akzentuierungen gerade durchgesungen. Das Bauen eines Schneemannes im Freien kann das Arrangement stimmungsvoll begleiten.

Das **‘Schminklied’ (Titel 13)** kann in der Faschingszeit oder zu einem anderen festlichen Anlass, der Schminken erforderlich macht, gesungen werden. Ein gezupftes Gitarrenvorspiel, was die Harmoniefolge G/ D/ e/ h/ C/ D/ G der Strophe vorwegnimmt, wird in der Strophe von dem schnellen pizzicato der zweistimmigen Geigenmelodie fortgeführt und soll den Tupfvorgang nachahmen. Dieses soll auch der punktierte Rhythmus der Singstimme unterstützen. Im Refrain wird das schnelle pizzicato der Streicher fortgesetzt, wobei langangehaltene warme Töne der Streicher den moll- Charakter des Refrains unterstreichen sowie Refrain und Strophe deutlich voneinander trennen. Das Zwischenspiel hat durchaus einen ‚feierlichen‘ Charakter (Fest feiern) und dient der Überleitung zur Strophe und als Nachspiel.

**‘Ruf mich doch’ (Titel 2)**

Tonart	D- Dur
Taktart	2/4 Takt
Tonumfang	d- h'; (gr. Sechste)
Phrasenwiederholungen	Takt 1-4 und Takt 5-8
Dreiklangstöne	d, fis, a; g, h
Tonsprünge	Kleine und große Terzen, kleine u. große Sekunden
Rhythmus	Achtel- und Viertelnoten, kein Auftakt
Harmonien	D- Dur, G- Dur, A- Dur (einfache Kadenz)

Der musikalische Spannungsbogen ist durch Tonsprünge in Auf- und Abwärtsbewegungen gekennzeichnet und unterstützt dadurch die Textaus-

sage (Rufen; über sieben Berge). Kleine und große Terzen signalisieren das Rufen (kleine Terz abwärts imitiert den Kuckucksruf). Das Lied hat eine einfache melodische Gliederung (zwei Teile, bestehend aus vier Takten, die sich wiederholen) und kurze klare harmonische Verläufe (1. Takt: Tonika-Dreiklang, 2. Takt: Subdominant- Tonsprung g, h und Tonika- Ton a, 3. Takt: Dominantsept- Tonsprung g- e, 4. Takt: Tonika- Tonleiterabwärtsbewegung fis, e, d und Wiederholung in Takt 5- 8). Die Tonlage entspricht der Stimmlage der Kinder. Der einfache Rhythmus kann leicht mitgeklatscht oder mit Hilfe von Orffschem Instrumentarium begleitet werden. Das Klatschen der Namenssilben in die Hände zielt auf intendierende und motorisch aktivierende Wirkung ab. Das Tempo wird durch den individuellen Laufrhythmus (Bewegungsrhythmus ) der Schüler bestimmt. Unterschiede in der Dynamik (laut, leise), z.B. rufen in der Gruppe/ rufen allein/ rufen mit Begleitung von Instrumenten u. a., können sinnvoll mit Textvorgabe ausprobiert werden.

### ‘Essen und Trinken’ (Titel 3)

Tonart	E- Dur
Taktart	2/4 Takt
Tonumfang	eine Oktave
Tonwiederholungen	H, e, fis
Phrasenwiederholungen	Takte $\frac{1}{2}$ und $\frac{3}{4}$ ; Takte 9-10 und 11-12
Tonsprünge	Quinte ab- und aufwärts; h- e/ e- h
Rhythmus	Achtel-, Viertel- und Halbe Noten; punktierte Viertel- Noten; Achtel- Noten über Takt gebunden (Synkopen)
Harmonien	E- Dur, H- Dur mit Septe
Tonleiterabwärtsbewegungen	h- a- gis- fis
Tonleiteraufwärtsbewegungen	h- cis- dis- e

Die durch Tonwiederholungen und Tonsprünge gekennzeichnete Melodie unterstützt den im Liedtext vorgegebenen Dialog, bestehend aus Frage und Antwort. Sie ist in zwei Teile gegliedert, wobei die Melodiephrase der Frage eine Quarte höher liegt, als die gleiche Melodiephrase der Antwort, was der Sprechmelodie bei Frage/ Antwort nachempfunden ist. Die Frage endet auf einem Septakkord, der nach Auflösung durch die Antwort (Tonika) verlangt. Frage und Antwort werden wiederholt (Merkfähigkeit). Verbunden werden die beiden Teile durch eine Tonleiterabwärtsbewegung die mit einer Halben- Note endet, wodurch Zeit zum Überdenken einer Antwort eingeräumt wird. Frage und Antwort grenzen sich so deutlich voneinander ab. Die Tonleiteraufwärtsbewegung der letzten drei Takte funktioniert als

Gegenbewegung zur vorangegangenen Abwärtsbewegung der Frage und dient der sanften Auflösung (Zufriedenstellen von Bedürfnissen). Der Rhythmus, gekennzeichnet im ersten Teil durch Punktierungen und Synkopen, verleiht der Frage etwas Drängendes, was auf die Antwort im zweiten Teil abzielt.

Bei den meisten Liedern wurde auf Schlagwerkbegleitung verzichtet, um Raum für das Musizieren zur CD mit Instrumenten des klingenden Schlagwerkes zu lassen. Die Arrangements wurden bezogen auf Melodie, Rhythmus, Harmonisierung, Dynamik und Begleitinstrumente variabel gestaltet, damit sich die Lieder deutlich voneinander abheben. Die Textaussage und die auszuführenden Bewegungen sollen musikalisch markant unterstützt werden.

### **5.3 Auswahl und Zusammenstellung der diagnostischen Verfahren**

Eine besondere Herausforderung für diese Untersuchung war die diagnostische Dokumentation bzw. die empirische Belegung der Kommunikationsförderung durch Spiellieder. Die Auswahl wurde von der Frage bestimmt, ob und wie die Auswirkungen der gestützten Sprachförderung erfasst und wie der ganzheitliche Charakter und die Effektivität der Wirkung der Spiellieder und der Stützelemente wissenschaftlich überprüft werden können.

Die Sprachdiagnostik für Menschen ohne aktive lautsprachliche Fähigkeiten erfordert ein hohes Niveau der fachlichen Kompetenzen. Dupuis nennt dazu praktische und theoretische Dispositionen. Dazu zählen:

- Fähigkeiten, die vorhandenen Interaktionen und kommunikative Kompetenzen der Klienten und ihrer Bezugspersonen detailliert beobachten, erfassen und interpretieren zu können. Dabei geht es auch um die Einstellung, dass die Beobachter Lernende sind.
- Eine Vertiefung, Erweiterung und Ergänzung anatomisch-physiologischer, funktioneller, linguistischer, entwicklungsphysiologischer und anderer Grundlagen. Vor allem geht es darum, neuere Forschungsergebnisse beständig auf ihre Anwendbarkeit in den

pädagogischen und therapeutischen Arbeitszusammenhängen zu überprüfen.

- Fähigkeiten im Sinne einer interdisziplinären Kooperation mit benachbarten Arbeitsbereichen „auf gleicher Augenhöhe“. (vgl. Dupuis 2003, S. 11.005.001)

Auch wenn der letzte Punkt vermutlich auf die wichtige medizinische Diagnostik im Gesamtzusammenhang von erzieherischen, therapeutischen und unterrichtlichen Situationen orientiert, so sind im Rehabilitationsprozess durchaus fach- und fachrichtungsübergreifende Sichtweisen ebenfalls kooperativ erweiterbar. Betont seien in diesem Zusammenhang verschiedene und dezidierte Hörprüfungen, die didaktischen Erkenntnisse im Förder-schwerpunkt geistige Entwicklung, die Vielfältigkeit kommunikativer Zeichengebung sowie visuelle und motorische Aspekte, die im gesamten Diagnostikinventar zur Untersuchung Berücksichtigung finden sollten. „Es käme ohnehin einem gefährlichen Irrtum gleich, in den Kategorien und Items z.B. von Sprachentwicklungstests bereits eine Basis für die inhaltliche und methodische Gestaltung von Sprachtherapie zu sehen. Bei der Anwendung informeller Verfahren und deren Anpassung an spezielle Adressaten, wie sie bei schweren und mehrfachen Behinderungen in jedem Fall notwendig ist, handelt es sich also nicht um ein gegenüber der Sprachdiagnose für andere Adressaten dezidiert anderes Vorgehen, sondern um ein Qualitätsmerkmal, das für das gesamte Arbeitsgebiet zutreffen sollte.“ (ebd.)

Das Spiellied ist ebenfalls geeignet, eine prozessimmanente Förderdiagnostik vorzunehmen. „Am Niveau der nonverbalen, der ektosemantischen und der verbalen Äußerungen und an den Bewegungen und Reaktionen kann der Pädagoge den qualitativen Entwicklungsstand in der frühen Phase des Spracherwerbs erkennen. Zu bewerten sind dabei zum einen das Niveau der prosodischen, nonverbalen und verbalen Zeichengebung und das Niveau der Steuer und Regelmechanismen.“ (Dobslaff 2001, S.58)

Diese Aussagen erfordern eine mehrdimensionale Herangehensweise, die sich natürlich von der Fragestellung ableitet, aber auch praktische schulische Gegebenheiten wie das Vorhandensein von Diagnostikmaterialien beachtet

sowie Ansprüche an eine Diagnostik mit modernen Methoden berücksichtigt. Eine weitere Spezifik ist die prozessimmanente Diagnostik und Förderung. Im einzelnen sind für die Überprüfungen, Einschätzungen und Beschreibungen nachstehende vorhandene und zu erstellende Diagnostikmaterialien und Methoden vorgesehen. Sie ermöglichen auch eine übergreifende Wertung und Darstellung zu anderen diagnostischen Bereichen.

<b>Diagnostischer Bereich</b>	<b>Materialien / Methoden</b>
Grundlegende Aussagen zum Schüler	Erstellung eines Schülerblattes
Sprachprozessbedingende Fähigkeiten	Wöchentlicher Beobachtungsbogen
Verhalten u. Leistungen in der gegenständlichen, nonverbalen, prosodischen u. verbalen Kommunikation	Auswertung der Videodokumentation
Phonemgehör	Lautunterscheidungstest (LUT)
Sprachverständnis	Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)
Aktiver Sprachgebrauch	Aktiver Wortschatztest (AWST 3-6)

Tab. 6: Bereiche und Materialien zur Diagnostik

Für alle Versuchs- und Kontrollgruppen wird sichergestellt, dass alle notwendigen Test-, Prüfverfahren, Schülerblätter, Formulare und Beobachtungsbögen zur Verfügung stehen.

Die Auswirkungen der strukturierten Spielliedanwendung werden durch Ergebnisse der Prüf- und Testverfahren und Verhaltensbeobachtungen intrapersonell und gruppenbezogen eingeschätzt.

### 5.3.1 Zeitliche und diagnostische Planung der Untersuchung

Untersuchungsablauf	Test- und / oder Prüfverfahren	Beobachtungen mit Video	Befragungsbogen für die Lehrerinnen
September 2000 <i>Prädiagnostik</i>	Schülerblatt (Datenerhebung) Informelle Hörprüfung Einschätzung der Mundmotorik LUT (Phonemgehör) PPVT (passiver Wortschatz) AWST (aktiver Wortschatz)	VG und KG Beobachtungen im Morgenkreis - fünf Videoaufnahmen  (nur ein Schüler je VG und KG)	VG und KG Wöchentliche Einschätzung aller ausgewählten Schüler durch die Lehrerinnen der Klassen
Oktober 2000 bis Juni 2001 <i>Spielliedförderung / gestütztes Sprechenlernen</i>		VG Beobachtungen in der Spielliedförderung - Videoaufnahmen während einer zusammenfassenden Spielliedübung zum Ende des Monats  (gleicher Schüler je VG)	VG und KG Wöchentliche Einschätzung aller ausgewählten Schüler durch die Lehrerinnen der Klassen
Juli 2001 <i>Postdiagnostik</i>	Schülerblatt (Datenerhebung) Informelle Hörprüfung Einschätzung der Mundmotorik LUT (Phonemgehör) PPVT (passiver Wortschatz) AWST (aktiver Wortschatz)	VG und KG Beobachtungen im Morgenkreis - fünf Videoaufnahmen  (gleicher Schüler je VG und KG)	VG und KG Wöchentliche Einschätzung aller ausgewählten Schüler durch die Lehrerinnen der Klassen  VG und KG Abschließende Einschätzung aller ausgewählten Schüler durch die Lehrerinnen in einem Fragebogen

Tab. 7: Zeitliche und diagnostische Planung der Untersuchung

### **5.3.2 Schülerblatt**

Mit diesem Formular (Anhang II S. 417 und 418) werden die teilnehmenden Schüler der Untersuchung erfasst. Alle erhalten eine codierte Verschlüsselung. Das Schülerblatt dient zum Aufzeichnen wichtiger Informationen und informeller Überprüfungen zum Beginn der Untersuchung. Es erfolgen insbesondere verschiedene mögliche Einschätzungen zum Hörvermögen, zu anatomisch physiologischen Gegebenheiten der Artikulationsorgane und zu Imitationsübungen im orofazialen Bereich. Die Bereiche und Übungen berücksichtigen außerdem die Fernzielstellung des Sprachförderansatzes - die lautsprachlichen Fähigkeiten.

### **5.3.3 Test- und Prüfverfahren**

#### **Lautunterscheidungstest (LUT)**

Der Lautunterscheidungstest für Vorschulkinder (von Lilian Fried; Beltz Verlag 1995; 1. Auflage 1980) verfügt über Normtabellen für vier bis siebenjährige Kinder. Obwohl sicher davon auszugehen ist, dass die Schüler in den Eingangs- und jüngeren Mittelstufenklassen älter sind, und es keine Normierung für Kinder mit besonderem Förderbedarf gibt, soll die Überprüfung mit diesem Test erfolgen. Neben der Hörfähigkeit ist die Differenzierungsfähigkeit für Sprachklänge in bezug auf den sprachlichen Dekodierungsprozess entscheidend. Die Lautunterscheidungsfähigkeit übt auch eine wichtige Kontrollfunktion für die eigene Lautproduktion aus. In Abweichung vom absoluten Alter ist zu vermuten, dass das Entwicklungsalter der zu untersuchenden Kinder dem Testrahmen entspricht. Der LUT ist leicht zu handhaben und in den meisten Schulen vorhanden.

Der Lautunterscheidungstest (LUT) liegt in drei Testformen vor:

1. Einübungsprogramm zum Lautunterscheidungstest (EL)
2. Lautunterscheidungstest (LUT)
3. Diagnostischer Lautunterscheidungstest (DLUT)

Für die Untersuchung wird nur der DLUT verwendet. Mit dessen Hilfe erfolgt die Überprüfung, welche Laute unterschieden werden können. Die Lehrerinnen erhalten Hinweise zur Diagnostik. (vgl. Anhang II, S. 419 und 420) Die Auswertung bezieht sich lediglich auf die Rohpunkte der Fehleranzahl.

### **Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)**

Der PPVT ist ein standardisierter und normierter Teilttest aus der Testbatterie für geistig behinderte Kinder (PPVT aus TBGB von Curt Bondy, Rudolf Cohen, Dietrich Eggert, Gerd Lüer, 1992). Er gibt Informationen über den inaktiven Wortschatz 7 – 12;11 jähriger Kinder. Der Bilder – Wortschatztest setzt dabei nicht die Fähigkeit der Wortbildung voraus. Die Items bestehen aus vier Bildern (Mehrfachauswahl). Das Kind muss das vom Versuchsleiter benannte Bild zeigen.

Obwohl die Aktualität dieses Tests kritisch zu werten ist, Beispiele dafür sind die Telefonscheibe und der Projektionsapparat, ist er für den ausgewählten Personenkreis normiert und dürfte allen Lehrerinnen an den Förderschulen für geistig Behinderte bekannt sein. Zusätzlich erhalten alle Lehrerinnen konkrete Hinweise zur Durchführung. (vgl. Anhang II, S. 421 und 422)

Die Auswertung erfolgt vorrangig unter der Sicht der intrapersonellen Entwicklung. Durch Addition der richtig gelösten Aufgaben ergibt sich der Rohwert des untersuchten Schülers.

Der erreichte Rohwert des Kindes kann mit dem durchschnittlichen Wert seiner Altersgruppe bei geistig Behinderten verglichen werden.

### **Aktiver Wortschatztest (AWST 3 - 6)**

Der aktive Wortschatztest (von Christine Kiese und Peter- Michael Kozielski; Beltz- Verlag 1979) prüft eine isolierte sprachliche Fertigkeit, indem er aufgrund der Summe richtig benannter Bilder Rückschlüsse auf die Größe des aktiven Wortschatzes bei drei- bis sechsjährigen Kindern erlaubt. Der Test kann in der Diagnostik von Sprachentwicklungsverzögerungen eingesetzt werden und ist insbesondere zur Diagnose der motorischen Sprachentwicklungsverzögerung hilfreich.

Es ist zu vermuten, dass dieser Test kaum durchführbar ist, denn die Schüler, die ausgewählt werden, können nicht oder kaum lautsprachlich kommunizieren. Trotzdem könnte es unter allen zu untersuchenden Schülern Kinder geben, die einige Wörter oder Wurzelwörter verbalisieren, die im Rahmen dieses Testes quantifiziert werden. Unabhängig vom absoluten Alter kann

sprachontogenetisch auf der Basis von Rohwerten eine mögliche Entwicklung aufgezeigt werden.

Steht vor der Testdurchführung fest, dass das Kind keine lautsprachlichen Äußerungen geben kann, wird dieser Test nicht durchgeführt.

Alle Lehrerinnen erhalten konkrete Hinweise zur Diagnostik mit dem AWST. (vgl. Anhang II, S. 423ff.)

### **5.3.2 Beobachtungen zur wöchentlichen Einschätzung**

Die wöchentlichen Beobachtungen dienen dem Ziel, einige sprachprozessbedingende Fähigkeiten und Besonderheiten im Laufe des Schuljahres einzuschätzen. Die Dokumentation für die Kategorien erfolgt nur durch Ankreuzen in einem von sechs möglichen Feldern auf einer Skala, bei der die beiden Pole festgelegt werden. Die Bögen zur wöchentlichen Einschätzung befinden sich im Anhang auf den Seiten 428 und 429. Die Einschätzung liegt in alleiniger Verantwortung der Lehrerinnen bzw. des Pädagogenteams der jeweiligen Klasse.

Beispielhafte Erläuterungen für die vorgegebenen Kategorien sind:

Mitmachbereitschaft (von *nie* bis *beständig*)

Es gilt zu beobachten, ob der Schüler bereit ist, auf Förderangebote einzugehen. Welche Intensität ist im Prozess der Angebote und der verschiedenen Auseinandersetzungen zu beobachten.

Zuhöbereitschaft (von *nie* bis *beständig*)

Eine wesentliche Voraussetzung für die lautsprachliche Entwicklung ist die akustische und auditive Orientierung innerhalb des Interaktions- und Kommunikationsprozesses. Deshalb ergibt sich die Frage, wie die hörende Gerichtetheit eingeschätzt wird.

Äußerungsbereitschaft (von *nie* bis *beständig*)

Besteht bei dem Schüler eine grundlegende Möglichkeit und Bereitwilligkeit zur Interaktion und Reaktion mit einfachen und verschiedenen kommunikativen Zeichen.

Freude an der Spielliedübung (von *nie* bis *beständig*)

Diese Kategorie trifft nur für die Versuchsgruppe zu. Es soll erfasst werden, wie hoch und dauerhaft die Freude an der Spielliedübung ist.

(Es muss beachtet werden, dass die Übungen mehrmals täglich und über das ganze Schuljahr hohen Einfluss auf den Schulalltag haben.)

Kommunikative Kompetenz (von *unverändert* bis *angepasster /aktiv*)

In Erweiterung der vorgenannten Kategorien der sprachprozessbedingenden Fähigkeiten soll hier allgemein eingeschätzt werden, ob sich die Zeichengebung des Schülers in den täglichen Begegnungs- und Fördersituationen aktiver verändert hat oder ob die kommunikative Situation unverändert schwierig ist. Haben sich die sozialen und kommunikativen Gewohnheiten, hat sich das Kontaktstreben verändert?

Schüler agiert (von *stimmt gar nicht* bis *stimmt immer*)

Hier geht es nicht nur um die Bereitwilligkeit, sondern um die Frage der dauerhafteren Aktivität, auch ‚sinnvollen‘ Eigenaktivität im Schulalltag und in den unterschiedlichen Förderangeboten

Eingeschätzt werden können auch individuelle besondere Auffälligkeiten wie Stereotypen oder aggressive Verhaltensweisen. (*Tendenz zunehmend* bis *Tendenz abnehmend*)

Gegenüber den Lehrerinnen in der Kontrollgruppe dokumentieren die Kolleginnen in der Versuchsgruppe zusätzlich, wie sie die einzelnen Kategorien innerhalb und außerhalb der Spielliedübungen einschätzen.

Die Erwartung ist, dass sich innerhalb und außerhalb der Spielliedübungen sowie in der Versuchsgruppe und Kontrollgruppe unterschiedliche Tendenzen zeigen.

Die wöchentlichen Beobachtungen durch die unterrichtenden Lehrerinnen sollen eine unmittelbare ‚vor Ort‘ und sehr am Prozess orientierte Einschätzung bieten. Sie ermöglichen zudem einen Vergleich mit den Auswertungen der Videoaufnahmen.

### **5.3.3 Videogestützte Diagnostik**

Die Diagnostik von Kommunikation und Sprache bedient sich seit dem Bestehen entsprechender technischer Voraussetzungen der Aufzeichnung. Sie waren und sind Grundlage für individuelle und spezifische Transkriptionen oder Kategorienzuordnungen.

Die Videoaufnahme ermöglicht ein ausführliches, mehrmaliges und schrittweise differenziertes Auswerten mit unterschiedlichen Sichtweisen oder

durch verschiedene Beobachtungspersonen. Die besonders vielschichtige interaktive Arbeit mit Spielliedern macht einerseits die Nutzung der Videoaufzeichnung zur Auswertung geradezu notwendig. Andererseits ermöglicht die Auswertung von Videoaufnahmen eine prozessimmanente Diagnostik. Das Kind ist im Gegensatz zur Testsituation nicht gefordert, Aufgabenstellungen auszufüllen, sondern kann innerhalb der Spiellieder kommunikativ tätig sein. In Ergänzung zur Statusdiagnostik gibt die Beobachtung des Förderprozesses unmittelbare Hinweise zur weiteren pädagogischen und didaktischen Gestaltung.

➤ *Technische Umsetzung*

Für die Videoaufnahmen muss eine Kamera im Raum, den Gegebenheiten angepasst, installiert werden, die im Blickfeld den Schüler innerhalb der Klasse erfasst. Möglich ist eine Festinstallation, damit die Kinder durch eine zusätzliche Person im Raum, noch durch die Kamera selbst abgelenkt werden. Grundsätzlich sollte möglichst der natürliche Ablauf der Fördersituation gewahrt sein.

Aufgenommen werden in der Phase der Prädiagnostik musikalische Sequenzen aus den Morgenkreisen (Nr.: A1 bis A5) aller 23 Schüler, die über eine Videogenehmigung verfügen. Während des Schuljahres werden nur die Schüler der VG (13 Schüler) einmal monatlich in der Spielliedförderung aufgenommen (Nr. der ausgewählten Lieder in chronologischer Reihenfolge). Am Ende der Untersuchung, in der Zeit der Postdiagnostik, werden von allen 23 Schülern wieder Videoaufnahmen aus den musikalischen Morgenkreisen angefertigt. (Nr.: E1 bis E5) Die Lehrerinnen der VG werden angehalten, in diesen Morgenkreisen keine Lieder aus dem Spielliedkonzept zu verwenden.

### **5.3.3.1 Beobachtungsbogen für die Videodokumentation**

Zur Auswertung der Videoaufnahmen wurde ein Beobachtungsbogen entwickelt. Grundlagen der Erstellung waren die Erfahrungen der ersten Pilotstudien an der Universität Potsdam (Sandow 1999, Dobsclaff 2001) sowie Staatsarbeiten zu den Fragen der Anwendbarkeit und Validität (Cech 2003, Kliche 2003).

Schüler:

(Spiel)-Lied

Datum:

Kriterien :	Bereiche:	Gegenständliche Kommunikation				Nonverbale Kommun. (Handlg.)				Prosodische Kommunikation				Verbale Kommunikation			
		stimmt nicht	stimmt manchmal	stimmt meistens	stimmt immer	stimmt nicht	stimmt manchmal	stimmt meistens	stimmt immer	stimmt nicht	stimmt manchmal	stimmt meistens	stimmt immer	stimmt nicht	stimmt manchmal	stimmt meistens	stimmt immer
<b>I. Kommunikatives Verhalten</b>																	
<b>A Gerichtetheit der Kommunikation</b>																	
- akzeptiert die Situation	1	2	3	4	1	2	3	4									
- lauscht und staunt		5	6	7		5	6	7									
- hält Blickkontakt		8	9	10		8	9	10									
- partner- u. gruppenbezogen		11	12	13		11	12	13									
<b>B Aktivität der Zeichengebung</b>																	
<b>1. Aktivitätsniveau</b>																	
- akzeptiert das Handling	1	2	3	4	1	2	3	4									
- (mit-) agierend		5	6	7	5	6	7	8	1	2	3	4	1	2	3	4	
- mitreißend / bestimmend		8	9	10		9	10	11		5	6	7		5	6	7	
<b>2. Beginn der Aktivität</b>																	
- reagiert nach Impuls / Aufforderung	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
- beginnt	5	6	7	8	5	6	7	8	5	6	7	8	5	6	7	8	
<b>3. Ausdauer, Durchhaltevermögen</b>																	
- insgesamt durchhaltend	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
<b>C Angepasstheit an die Situation</b>																	
<b>1. Übereinstimmung der Zeichengebung mit der Textsemantik</b>	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
<b>2. hinsichtlich des Spielliedablaufes</b>	5	6	7	8	5	6	7	8									

Tab. 8: Beobachtungsbogen zur Videoauswertung (Plenzke/Schramm 2000)

Schüler:

(Spiel)-Lied:

Datum:

Kriterien :	Bereiche:	Gegenständliche Kommunikation				Nonverbale Kommunikation				Prosodische Kommunikation				Verbale Kommunikation			
		stimmt nicht	stimmt manchmal	stimmt meistens	stimmt immer	stimmt nicht	stimmt manchmal	stimmt meistens	stimmt immer	stimmt nicht	stimmt manchmal	stimmt meistens	stimmt immer	stimmt nicht	stimmt manchmal	stimmt meistens	stimmt immer
<b>II. Kommunikative Leistung</b>																	
<b>A Qualität der Zeichengebung</b>																	
<b>1. Zeichenausführung</b>														Siehe nächste Tabelle			
Genauigkeit der Zeichenausführung		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Tabelle			
<b>2. Zeichen tragen dominant</b>																	
Operationscharakter																	
Handlungscharakter														Siehe nächste Tabelle			
Prozesscharakter														Tabelle			
<b>B Physiologische Form</b>																	
<b>1. Etonie (1=Hypot., 2=Eut., 3=Hypert.)</b>																	
<b>2. Eukinese (1=Hypok., 2=Euk., 3=Hyperk.)</b>																	
<b>3. Atmung (1=auffällig, 2=unauffällig)</b>																	
<b>4. Phonation (1=hypofkt,2=euph, 3=hyperfk)</b>																	
<b>5. Intensität (1=leise, 2=mittel, 3=laut)</b>																	
<b>6. Indifferenzlage</b>																	
<b>7. Stimmeinsatz (1=gehau., 2=weich, 3=fest)</b>																	

(Plenzke/Schramm 2000)

Schüler:

(Spiel)-Lied

Datum:

<u>II. Kommunikative Leistung</u>	Ähnlichkeit mit „Soll“	Häufigkeit am:
<b>A Umfang / Qualität der Zeichengebung</b>		
<b>Aktives Wortmaterial</b>		

(Plenzke/Schramm 2000)

### 5.3.3.2 Erläuterungen zum Beobachtungsbogen

Der Bogen dient der Erfassung kommunikativer Fähigkeiten im Rahmen von Spielliedübungen. Er kann zur Stuserhebung und vor allem zur Kennzeichnung der kommunikativen Entwicklung innerhalb der Förderung mit den Spielliedern verwendet werden. Ziele dieser Einschätzungen sind die Beschreibungen der Fähigkeiten im kommunikativen Verhalten und den Leistungen bezogen auf die verschiedenen kommunikativen Zeichen. Der Bogen umfasst drei Seiten. Auf der ersten und zweiten Seite werden sowohl horizontal, als auch vertikal aufsteigende Qualitäten eingeschätzt. Zur leichten Verwendung des Bogens sind die nicht einschätzbaren Felder grau gefüllt. Die letzte Seite dient der qualitativen und quantitativen Erfassung der (aktiven) Laut- und Wortäußerungen.

Horizontal werden folgende ausgewählte Kommunikationsbereiche mit aufsteigender Qualität aufgezeigt:

1. Die *Gegenständliche Kommunikation* ist die direkte Kontaktaufnahme mittels eines Gegenstandes: mit einem Instrument oder einer Requisite.
2. Die *Nonverbale Kommunikation (Handlung)* ist die Verwendung nichtlautsprachlicher Zeichen mit dem Körper (Körperspannung, Atmung, Gestik, Mimik, Gebärden...). Die Beteiligung oder Verständigung erfolgt durch Vorgänge mit Symbolcharakter, unter Einbeziehung räumlicher und zeitlicher Faktoren.
3. Die *Prosodische Kommunikation* ist durch Sprechausdrucksmerkmale gekennzeichnet. Dazu zählen dynamische, temporale und melodische Akzente im semantischen Kontext.
4. Die *Verbale Kommunikation* umfasst den lautsprachlichen Zeichenaustausch.

Die einzelnen Bereiche sind mit folgenden Qualitätsmerkmalen unterteilt:

- |                   |   |
|-------------------|---|
| „Stimmt nicht“    | - d. h. kann nie beobachtet werden  |
| „Stimmt manchmal“ | - d. h. kann nur vereinzelt beobachtet werden                                 |
| „Stimmt meistens“ | - d. h. kann bis auf wenige Ausnahmen fast -<br>durchgängig beobachtet werden |
| „Stimmt immer“    | - d. h. kann ständig (ohne Ausnahmen) beobachtet<br>werden                    |

Vertikal soll detailliert das kommunikative Verhalten und die kommunikative Leistung beurteilt werden. Diese Unterteilung berücksichtigt die Verschiedenheit in der Einschätzung, das Kinder mit geringer kommunikativer Leistung (mit geringem Zeichenumfang) durchaus ein sehr reges kommunikatives Verhalten zeigen. Andererseits gibt es auch Schüler, die mehr Zeichen besitzen, jedoch sehr äßerungsarm sind.

Im ersten Beobachtungsbogen wird vertikal unter Nr. I das *kommunikative Verhalten* eingeschätzt. Im Mittelpunkt steht die Gesamtheit der Interaktionen des Schülers. (Wie tritt das Kind in Beziehung zu anderen? Wie gestaltet es zwischenmenschliche Aktionen? Wie macht es auf sich aufmerksam?)

Nr. I ist in folgende Unterpunkte untergliedert:

- A Gerichtetheit der Kommunikation,
- B Aktivität der Zeichengebung und
- C Angepasstheit an die Situation.

In vertikaler Richtung insgesamt sowie in jedem Unterpunkt wird die Qualität des jeweils erfragten kommunikativen Verhaltens höher. In den Unterpunkten gibt es Verhaltensmomente, die es bei dem ausgewählten Kind zu beobachten gilt.

#### *Unterpunkt A:*

Im Unterpunkt A werden folgende Verhaltensmomente beschrieben:

- akzeptiert die Situation
- lauscht und staunt
- hält Blickkontakt
- partner- und gruppenbezogen

#### *Unterpunkt B:*

Im Unterpunkt B wird die Aktivität bei der Zeichengebung beurteilt. Dabei werden folgende Beobachtungsmomente beschrieben:

##### 1. Aktivitätsniveau

Das Aktivitätsniveau beschreibt, auf welcher qualitativen Stufe der Kommunikation das Kind an der Fördereinheit teilnimmt. Es wird durch folgende Verhaltensmomente gekennzeichnet:

- akzeptiert das Handling, d. h. das Kind zeigt keinen Unmut in der Spielliedsituation

- (mit-)agierend, d.h. es lässt sich in der Situation zu Aktivitäten animieren oder beteiligt sich selbstständig
- mitreißend / mitbestimmend, d.h. es gestaltet und bestimmt die Aktionen in der Spielliedsituation

## 2. Beginn der Aktivität

Durch dieses Beobachtungsmoment wird beschrieben, inwieweit das Kind innerhalb des jeweiligen Bereiches der Kommunikation den Einstieg findet. Es wird durch folgende Verhaltensmomente gekennzeichnet:

- reagiert nach Impuls/ Aufforderung
- beginnt

## 3. Ausdauer, Durchhaltevermögen

Unter diesem Punkt wird beschrieben, mit welcher Qualität das Kind innerhalb des jeweiligen Bereiches der Kommunikation in der Lage ist, der Spielliedsituation zu folgen. Es wird durch folgendes Verhaltensmoment gekennzeichnet:

- insgesamt durchhaltend

### *Unterpunkt C:*

Im Unterpunkt C soll beurteilt werden, inwieweit das Kind adäquat reagieren kann. Dabei werden folgende Beobachtungsmomente beschrieben:

#### 1. Übereinstimmung der Zeichengebung mit der Textsemantik

Hier soll dargestellt werden, inwieweit kommunikatives Verhalten adäquat zum textlichen Inhalt beobachtet werden kann.

#### 2. hinsichtlich des Spielliedablaufes

Hier soll beurteilt werden, ob das Kind innerhalb des Spielliedes verschiedene Formen des kommunikativen Verhaltens ausführen und von einer zur anderen wechseln kann.

Im zweiten Beobachtungsbogen soll in Nr. II die *kommunikative Leistung* des Kindes in der Videosequenz eingeschätzt werden.

Nr. II ist in folgende Unterpunkte untergliedert:

- A Qualität der Zeichengebung
- B Physiologische Form

### *Unterpunkt A:*

Im Unterpunkt A kommen folgende Beobachtungsmomente zur Auswertung:

#### 1. Zeichenausführung:

Hier ist die Genauigkeit der Zeichenausführung zu bewerten.

2. Zeichen tragen dominant:

Hier können folgende Qualitäten beurteilt werden:

- der Operationscharakter, d. h. das Moment der sehr vereinzelt und kurzen Zeichenausführung steht im Vordergrund,
- der Handlungscharakter (Wie operiert das Kind während einer Handlung? Kann das Kind längere Handlungssequenzen gestalten?) bzw.
- der Prozesscharakter (Inwieweit ist das Kind in der Lage, das gesamte Spiellied zu gestalten?)

*Unterpunkt B:*

Im Unterpunkt B soll die Physiologische Form der Zeichengebung in folgender Hinsicht ausgewertet werden:

1. Eutonie (Muskelspannung des Körpers)

Es ist zu unterscheiden zwischen hypotoner, eutoner oder hypertoner Form.

2. Eukinese (Bewegungsablauf, Bewegungsgefühl, Muskelsinn; Wahrnehmung der Stellung...)

Hier ist zu unterscheiden zwischen hypokinetischen, eukinetischen oder hyperkinetischen Bewegungsabläufen.

3. Atmung

Die praktische kritische Überprüfung der möglichen und relevanten Einschätzung zur Atmung führte zur einfachen Kategorieinteilung auffällig oder unauffällig. Die differenzierte Erfassung der Besonderheiten der Phonationsatmung sind nicht Ziel des Beobachtungsbogen.

4. Phonation

Hier kann beurteilt werden, wie es dem Kind gelingt, die Laute zu erzeugen. Es ist zwischen hypotoner, eutoner oder hypertoner Form zu unterscheiden.

5. Intensität

Die Intensität des Einsatzes der prosodischen Zeichen durch das Kind soll mit leise, mittellaut oder laut gekennzeichnet werden.

6. Indifferenzlage (auch Stimmlage)

Die auditiv wahrgenommenen Besonderheiten der Stimmlage können in diesem Feld vermerkt werden.

## 7. Stimmeinsatz

Die Formen des Stimmeinsatzes werden unterschieden nach gehaucht, weich und fest.

Auf Blatt 3 des Beobachtungsbogens wird das aktive Wortmaterial (jede Lallform, Silben, Wörter und Texte) vermerkt. Jede Äußerung („Ist“) wird festgehalten. Zum vergleichenden Verständnis wird der Text des Spielliedes („Soll“) dazu eingetragen. In der letzten Spalte erfolgt die Benennung der Häufigkeit innerhalb der ausgewerteten Videosequenz.

### Anleitung zum Umgang mit dem Beobachtungsbogen

Die bisherige Evaluation des Bogens hinsichtlich der Anwendung, der fachlichen Strukturierung, des Umfangs und der Komplexität der einzuschätzenden Fähigkeiten des Kindes in der Spielliedhandlung verlangen eine ausführliche Erläuterung zum Bogen und sonderpädagogische (gegebenenfalls auch sprachbehindertenpädagogische) Vorkenntnisse (Kliche 2003, Cech 2003).

Die Anleitung zur Verwendung des Beobachtungsbogens umfasst folgende Schwerpunkte: (vgl. Cech 2003)

- Anhand des Bogens können kommunikative Fähigkeiten eines (vor der Aufnahme ausgewählten) Schülers in der Spielliedsituation eingeschätzt werden.
- Die Videosequenz sollte das erste Mal in der Gesamtheit mit dem Blick auf die kommunikativen Handlungen des Kindes angeschaut werden. Das Video kann anschließend unbegrenzt häufig betrachtet werden.
- Die Einschätzungen erfolgen mit jeweils nur einem Kreuz je gesamten Feld, das aus der Koordination der horizontalen Qualitäten der Kommunikation und den vertikalen Kategorien (Kriterien) entsteht.
  - Im Unterpunkt I A wird die Gerichtetheit der Kommunikation erfasst. Das mögliche Niveau dieser Kategorie erstreckt sich von ‚akzeptiert die Situation – stimmt nicht‘ bis ‚partner- und gruppenbezogen – stimmt immer‘ für die gegenständliche und nonverbale Kommunikation.

- Die im Unterpunkt I B vorgegebenen Aktivitäten der Zeichengebung: Punkt 1 - Aktivitätsniveau, 2 - Beginn der Aktivität und 3 - Ausdauer und Durchhaltevermögen werden wiederum mit einem Kreuz je horizontaler Qualität eingeschätzt.
- In analoger Weise erfolgt die Beurteilung von C 1 und C 2.
- Auf der zweiten Seite des Beobachtungsbogens wird die kommunikative Leistung in den Unterpunkten II A 1 Zeichenausführung / Genauigkeit der Zeichenausführung und II A 2 Zeichen tragen dominant... mit je einem Kreuz in den Bereichen nonverbale und prosodische Kommunikation erfasst. Die Kategorie Genauigkeit der Zeichenausführung ist auch im Bereich der gegenständlichen Kommunikation einschätzbar.
- Die konkreten verbalen und textlichen Äußerungen werden auf Seite drei zusammen mit der Häufigkeit vermerkt und mit dem verwendeten Textmaterial des Liedes verglichen.

### Ergebnisse der Evaluation des Beobachtungsbogens

Der Einsatz des Beobachtungsbogens wurde durch Cech und Kliche unter verschiedenen Fragestellungen ausgewertet. (Cech 2003, Kliche 2003)

Eine Studie wertete die Streuung der eingeschätzten Qualitäten aus. Dafür haben mehrere Gruppen die gleiche Videosequenz beurteilt. Die andere Aufgabe bestand in der Auswertung der Verlaufsdiagnostik über mehrere Monate. Welches sind die zusammenfassenden Aussagen?

Gerade auf sehr niedrigem Niveau ließen sich die durch den Einsatz von Spielliedern erreichten Reaktionen und Fortschritte bisher unzureichend belegen. Erfahrungen im Umgang mit den Liedern und Entwicklungen wurden folglich nur verbal beschrieben, wenig kriteriengeleitet. Mit dem Beobachtungsbogen liegt erstmals ein Instrument vor, um Beobachtungen sachlich, planmäßig, zielgerichtet und systematisch zu erfassen und damit die Diagnostik in der didaktisch- methodischen Arbeit mit den Spielliedern überhaupt möglich zu machen.

Für die Verwendung des Bogens ist eine ausführliche Einweisung notwendig. Die Beobachter müssen über sonderpädagogische Kenntnisse verfügen.

Der Bogen vermittelt ein sehr umfassendes Bild der kommunikativen Fähigkeiten des Kindes. Dieser umfassende Ansatz führt dazu, dass der

Umgang auch bei Vorliegen der fachlichen Voraussetzungen eine gewisse Übung erfordert. Die Evaluation des Bogens zeigt eine zunehmende Sicherheit (d.h. abnehmende Streuung) in der Verwendung. (Cech 2003)

Der Beobachtungsbogen kann nicht nur zur Statusdiagnostik, sondern vor allem auch als Mittel zur Verlaufsdiagnostik kommunikativer Fähigkeiten eingesetzt werden, indem nach zeitlichen Abständen neue Spielliedsequenzen eingeschätzt werden.

Für die grafische Darstellung der Einschätzungen und vor allem unter Berücksichtigung, dass der Leser der Arbeit keine Videosequenzen sehen kann, erhalten die einzelnen Qualitäten in den Beobachtungsbögen eine durchgehende Nummerierung. Anhand der Nummerierung kann der Verlauf über mehrere Videoaufnahmen hinweg verfolgt werden und es besteht die Möglichkeit, Aufnahmen von mehreren Schülern zu vergleichen.

Die Zusammenfassung aller ausgewerteten Videoaufnahmen erfolgt tabellarisch. (vgl. Anhang II, S. 436 – 438) Die für jede Videosequenz erforderlichen zwei bis drei Seiten des Beobachtungsbogens werden bezogen auf den Schüler, den Verlauf und die entsprechende Kategorie nur einmal konkret zusammengestellt. (Vgl. Anhang I, S. 37 – 49)

#### **5.3.4 Fragebogen für die Lehrerinnen**

Der für den Abschluss der Untersuchung vorgesehene differenzierte Fragebogen (Anhang II, S.430 – 432) für die Lehrerinnen der VG und der KG soll mehrere Aufgaben erfüllen. Er stellt Fragen zur Qualifikation der beteiligten Lehrerinnen, zum didaktischen Einsatz der CD und der Spiellieder sowie zu den zusätzlichen kommunikativen Förderangeboten für die zur Untersuchung ausgewählten Schüler. Denn es ist für die Einschätzung des sehr verdichteten Angebotes von besonderem Interesse ein möglichst umfassendes Bild der zusätzlichen sonderpädagogischen und individuellen Förderung zu erhalten. Die Auswertung der Fragen zum Kommunikationsverhalten soll einen Vergleich zu den videogestützten Beobachtungen ermöglichen.

#### **5.4 Begleitung der Untersuchung**

Die teilnehmenden Untersuchungsgruppen erhalten rechtzeitig und vollständig alle Formulare und Diagnostikunterlagen mit besonderen Hinweisen. Die Klassen aus der VG bekommen zusätzlich die CD und die dazugehörigen Begleithefte. Es wird sicher gestellt, dass die Klassen der KG das speziell erstellte Spielliedkonzept nicht nutzen. Jede Klasse aus der Versuchsgruppe wird während des Schuljahres vom Leiter der Untersuchung besucht. Der Austausch dient insbesondere zur didaktischen Anregung. Der Leiter der Untersuchung steht allen Lehrerinnen der VG und KG jederzeit zur Klärung von Fragen oder Problemen zur Verfügung.

Alle ausgefüllten und erstellten Unterlagen sowie Videokassetten werden dem Leiter der Untersuchung zugesandt.

## 6. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Alle Ergebnisse der Untersuchung sind verdichtet im Anhang I und II bezogen auf die Versuchsgruppe und Kontrollgruppe sowie für jeden Schüler individuell tabellarisch und grafisch dargestellt. Die verwendeten Verfahren wurden entsprechend der vorgegebenen Kriterien ausgewertet. Die Beurteilung der Videoaufnahmen geschah in Umsetzung der Empfehlungen nach der Evaluation vom Leiter der Untersuchung. Die einzelnen Fragestellungen der Untersuchung sollen durch die Darstellung der ermittelten Daten und die mehrseitige (interstrukturelle) Interpretation der Ergebnisse beantwortet werden. Die Auswertung erfolgt dabei gruppenbezogen, in Form von Einzelfalldarstellungen jeweils unter Verwendung der Einschätzungen in den abschließenden Lehrerinnenfragebögen.

### 6.1 Gruppenbezogene Auswertung

Diese Einschätzung bezieht sich einerseits auf die tendenzielle Entwicklung der Schüler innerhalb ihrer Gruppe und andererseits auf die tendenzielle Abwägung im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe. Nach Sichtung der Informationen zu den Schülern in den Untersuchungsklassen und den jeweils schulischen Bedingungen ist eine Ausgewogenheit der Gruppensituationen gegeben. Ein Vergleich der Schülergruppen im Rahmen des schulischen Kontextes ist möglich.

Die Schüler der KG hatten während des Schuljahres ein reguläres Angebot von Unterricht und Therapie in Umsetzung der Unterrichtsvorgaben für geistig Behinderte. Es wurde ihnen kein Förderangebot vorenthalten. Sie erhielten ebenfalls reguläre musikalische Förderung, jedoch kein spezifisches Spielliedangebot, auch „zeitgleich“ mit der VG kein anderes verdichtetes Angebot an Förderung.

Die Schüler der VG beschäftigten sich im normalen Zeitfenster des Schulalltages, beispielsweise im Morgenkreis, im Musikunterricht und in Ersetzung eines anderen unterrichtlichen Angebotes zwei- bis dreimal täglich mit den Spielliedern. Die Rückmeldung der zwölf Lehrerinnen und die anschließende Mittelwertberechnung dieser Skalierung (1=nie bis 6=beständig) zeigt, dass den Kindern über das gesamte Schuljahr das Lernen mit den Spielliedern Freude bereitete und diese zur Tendenz: „beständig“ weiter stieg.

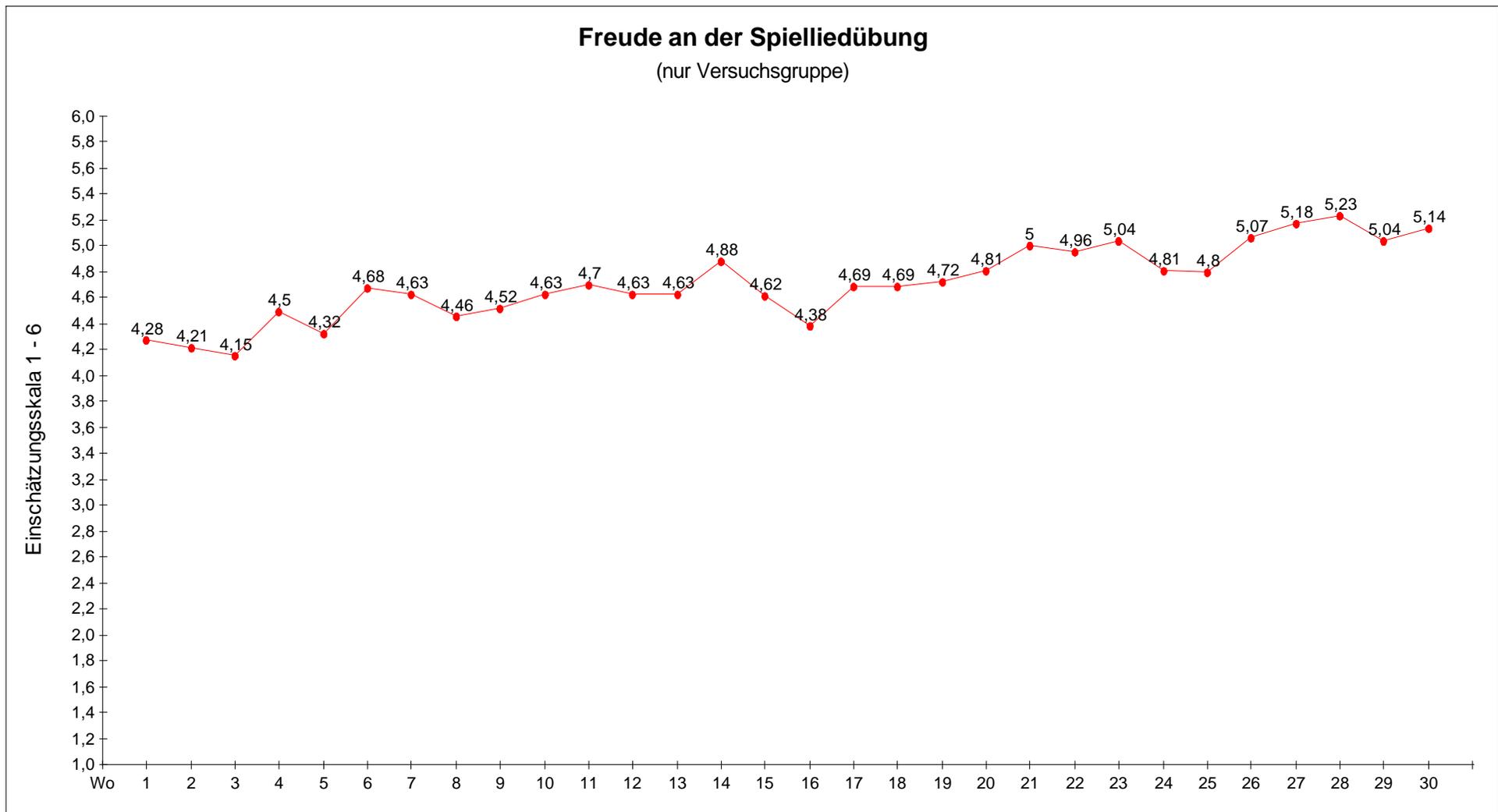


Abb. 5: Darstellung der Mittelwerte zur Einschätzung „Freude an der Spielliedübung“ im Untersuchungszeitraum

### 6.1.1 Entwicklung der sprachprozessbedingenden Fähigkeiten

Aus dem gesamten Spektrum der sprachprozessbedingenden Fähigkeiten (vgl. Kap.1 S.21f.) wurden die Mitmachbereitschaft, die Äußerungsbereitschaft, die Zuhörbereitschaft, die kommunikative Kompetenz und das ‚Agieren insgesamt‘ erwähnt und von den Lehrerinnen mit Hilfe des Bogens zur wöchentlichen Einschätzung (Anhang II, S.428) auf der jeweiligen Skalierung angekreuzt. Die Lehrerinnen schätzten die genannten Fähigkeiten für die schulische Woche insgesamt und die Lehrerinnen der VG zusätzlich für die Spielliedsituationen innerhalb der Woche ein. Es muss in diesem Zusammenhang nochmals betont werden, dass die 24 Lehrerinnen (bzw. Lehrerteams der Klasse) unabhängig und ohne möglichen Austausch untereinander die Einschätzungen vornahmen. Zu jedem Schüler der Untersuchung gibt es eine zusammengefasste Schuljahresaufstellung (vgl. Anhang I ab S. 63 und Anhang II ab S. 257), aus der anhand des Verlaufes der Kreuze über das Schuljahr hinweg auch eine Tendenz ablesbar ist. Die „augenvalide“ Charakteristik des Verlaufes, d.h. stark oder schwach steigende, gleichbleibende oder absinkende Verläufe wurden nach einheitlichem Maß beurteilt (Anhang I, S. 7 – 12) und in einer vergleichenden Übersicht zusammengefasst. (Anhang I, S.13) Die Zusammenfassung zeigt vor allem, dass alle benannten sprachprozessbedingenden Fähigkeiten in den VG häufiger als ‚eher positiv‘ benannt werden können. Nur in der Spielliedförderung sind bei einigen Schülern auch stark positive Tendenzen einschätzbar.

Noch klarer bilden die Grafiken der Mittelwertberechnung die tendenziellen Verläufe der eingeschätzten sprachprozessbedingenden Fähigkeiten außerhalb und innerhalb der Spielliedförderung ab. (vgl. Anhang I, S. 16 – 36) Grundlage dafür sind die angekreuzten Werte innerhalb der jeweiligen möglichen Skalierung (1 bis 6), die von allen Schülern der VG und KG wöchentlich zusammengefasst und im Jahresverlauf dargestellt sind. Folgende Tendenz ist gruppenbezogen interpretierbar:

Trotz verschiedener Ausgangspunkte der Einschätzungen ergibt sich für alle sprachprozessbedingenden Fähigkeiten in der VG und KG eine zur Kategorie ‚beständig‘ oder ‚angepasster/aktiv‘ oder ‚stimmt immer‘ hin zunehmende Tendenz. Erstaunenswert ist jedoch der Verlauf in der VG. Zu meist wurde die

Einschätzung des Schülerverhaltens zum Anfang des Schuljahres zur niedrigeren Kategorie (*„nie“* oder *„unverändert“* oder *„stimmt gar nicht“*) hin festgeschrieben, oft unter der, der Kontrollgruppe. Im Laufe des Schuljahres formieren sich die Einschätzungen so, dass die Spielliedförderung (VG) den höchsten Mittelwert aufweist und damit die stärkste Tendenz erreicht. Das spricht dafür, dass die Spielliedförderung selbst ein geeignetes Angebot für die Erweiterung der sprachprozessbedingenden Fähigkeiten ist.

Beim Betrachten der Mittelwertverläufe der VG (ohne Berücksichtigung der Spielliedförderung) in den Fähigkeiten Mitmachbereitschaft, Zuhörbereitschaft und Äußerungsbereitschaft zeigt sich eine auffällige zunehmende Tendenz. Es entsteht der Eindruck, dass die Kurve „Spielliedförderung“ die Tendenz der VG insgesamt „hochzieht“. Dies belegt die Vermutung, dass die Spielliedförderung hier eine positive Auswirkung auf viele Bereiche der sprachprozessbedingenden Fähigkeiten innerhalb des schulischen Lebens und Lernens hat.

In der Kategorie *„...agiert insgesamt mit...“* konnten die Lehrerinnen der VG andere Förderangebote wertend einbeziehen. Hier ist festzustellen, dass diese über der allgemeinen Einschätzung der VG liegen, aber unter der Spielliedförderung. Die kommunikative Kompetenz wurde bemerkenswerter Weise von den Lehrerinnen der VG und KG am Anfang des Schuljahres als ähnlich schwach bewertet. Die Einschätzung der Spielliedförderung nimmt jedoch im Laufe des Jahres einen beeindruckenden Verlauf. Die phasenweise enge Verbindung im Verlauf der beiden Kurven Spielliedförderung und VG (allgemein, ohne Spielliedförderung) weist auf das „Mitziehen“ durch die Spielliedförderung hin und gibt einen Hinweis auf die bewusste unterschiedliche Wertung der beiden Bereiche. Die KG verzeichnet ebenfalls einen wenn auch sehr geringen positiven Verlauf.

(Die interpretierten Grafiken befinden sich auf den folgenden Seiten und im Anhang I)

Insgesamt muss bei diesen gruppenbezogenen Tendenzen berücksichtigt werden, dass es sich um eine Zusammenfassung sehr differenzierter, zum Teil gleichbleibender, sich gering verändernder oder stark schwankender Einzeleinschätzungen bei Schülern mit einem hohen Förderbedarf handelt. Die Betrachtungen zeigen alles in allem aber zuversichtliche und klare positive Tendenzen.

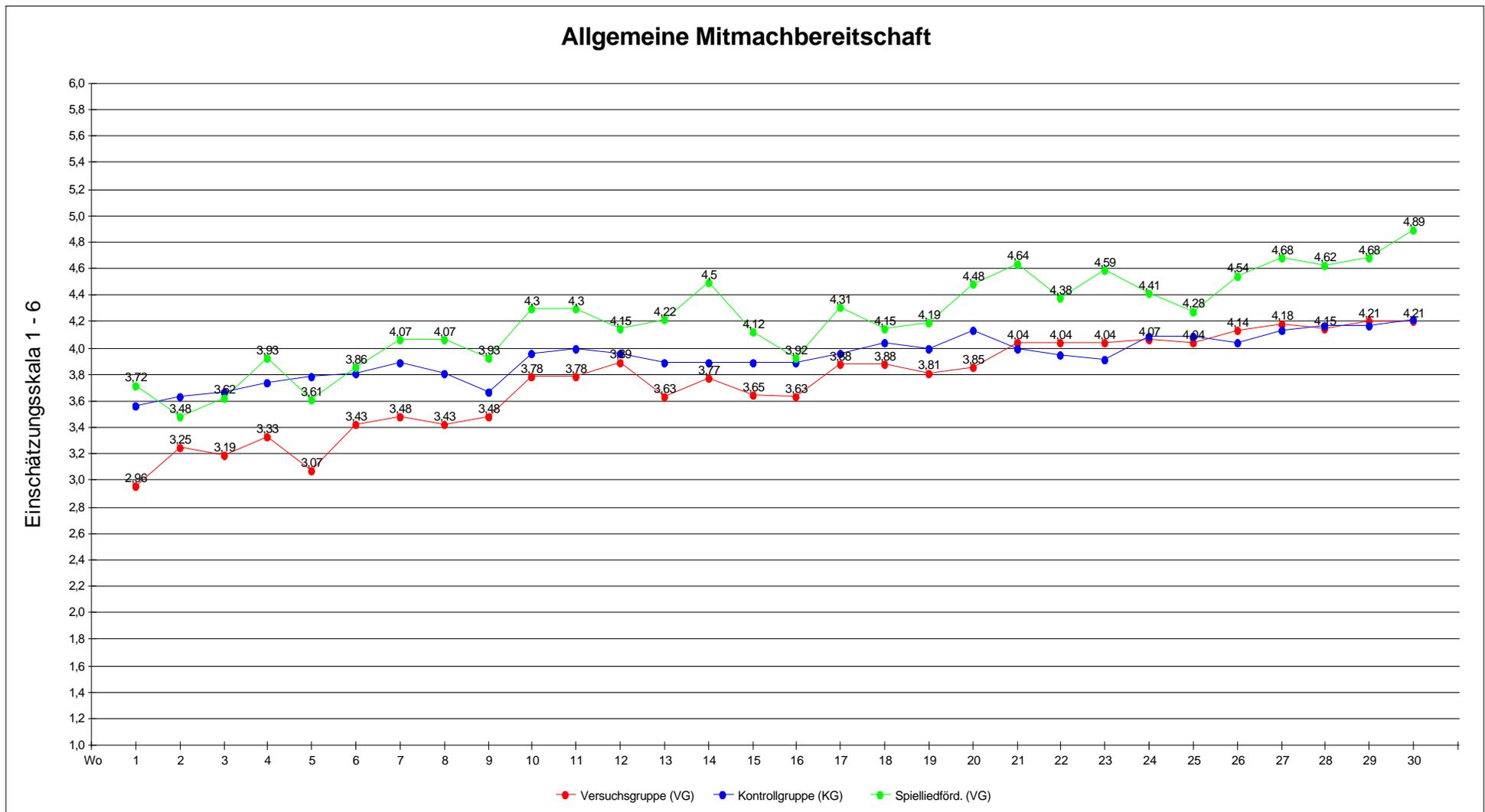


Abb. 6: Darstellung der Mittelwerte zur Einschätzung „Allgemeine Mitmachbereitschaft“ im Untersuchungszeitraum

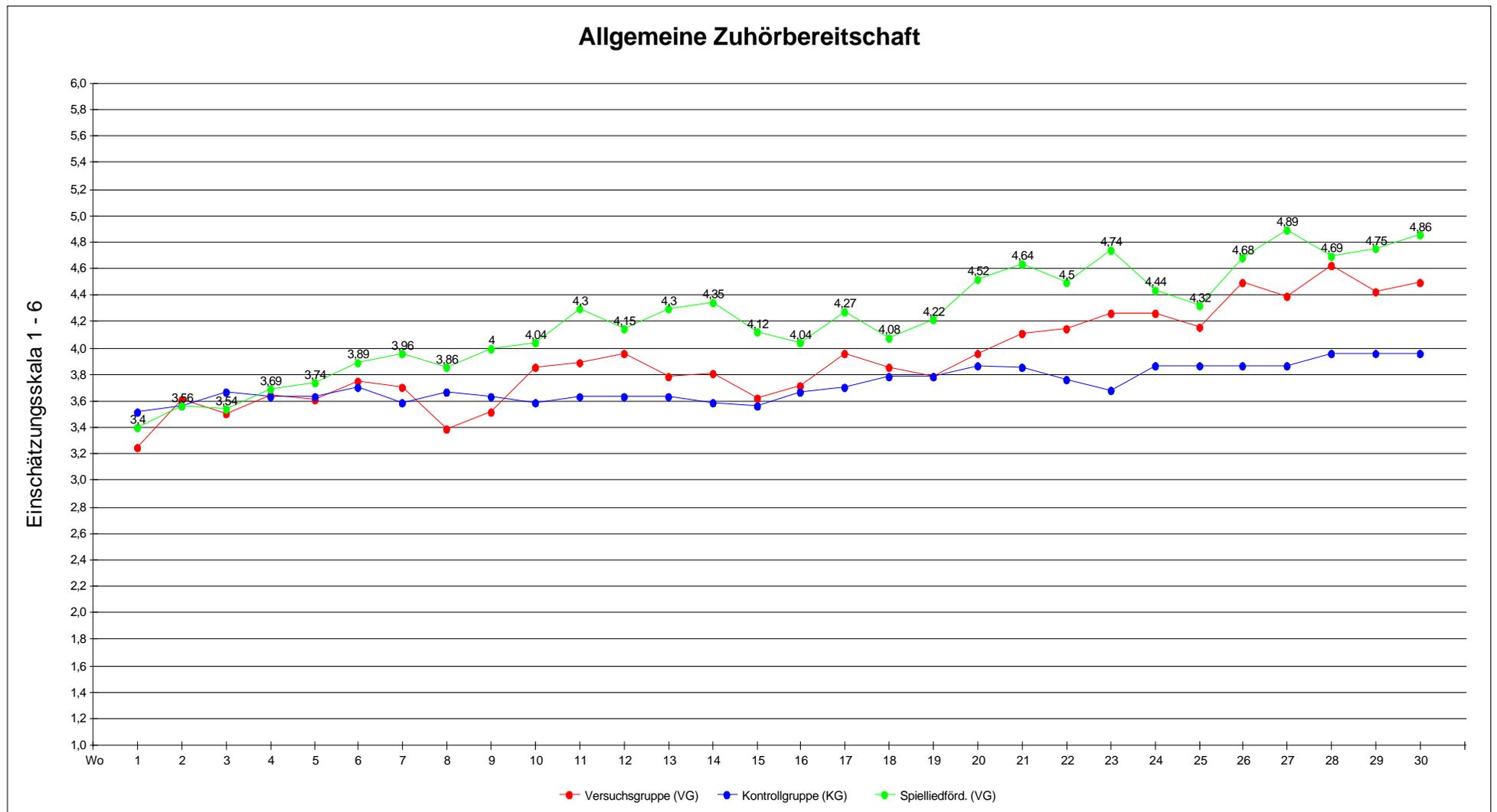


Abb. 7: Darstellung der Mittelwerte zur Einschätzung „Allgemeine Zuhörbereitschaft“ im Untersuchungszeitraum

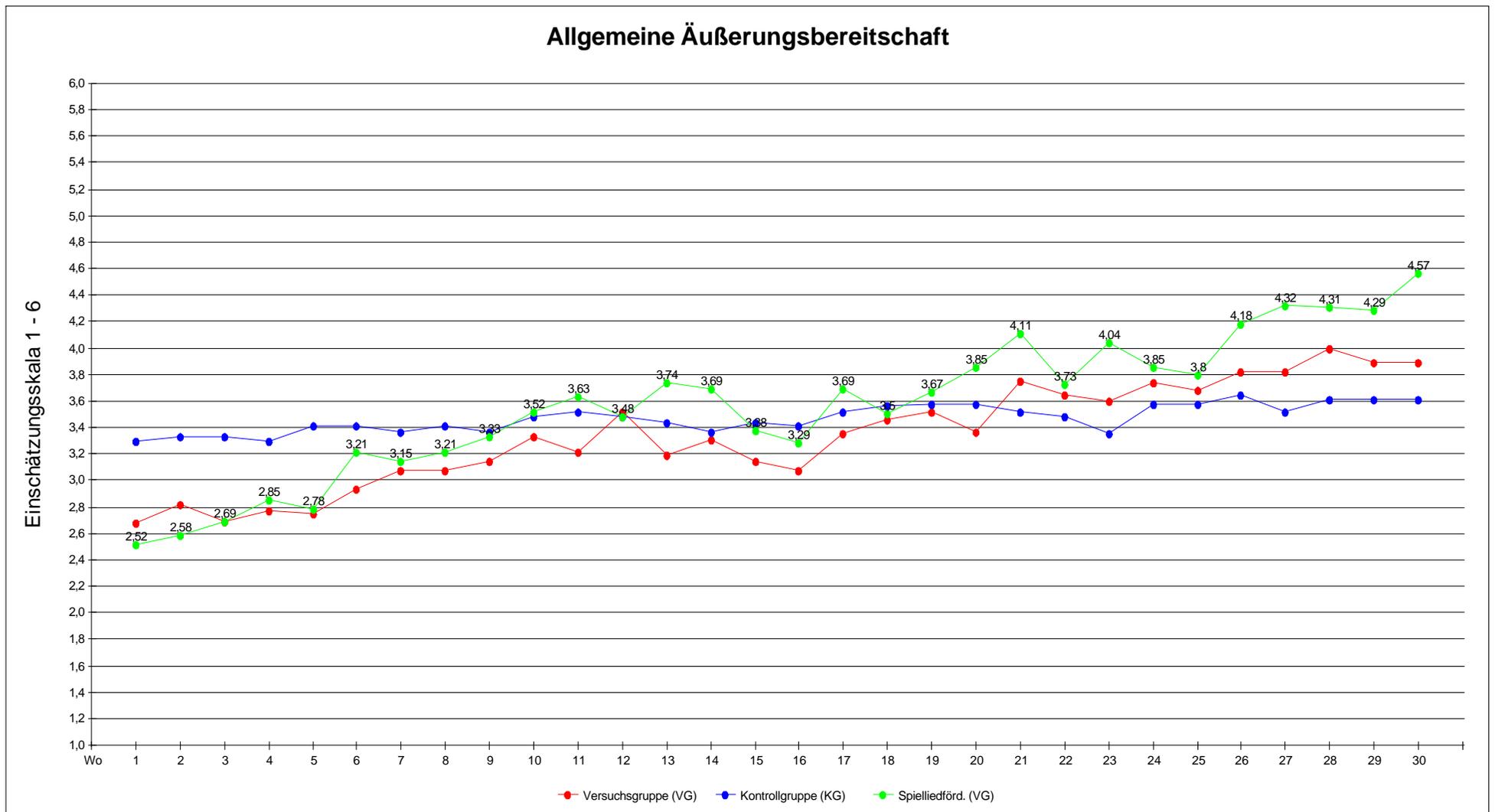


Abb. 8: Darstellung der Mittelwerte zur Einschätzung „Allgemeine Äußerungsbereitschaft“ im Untersuchungszeitraum

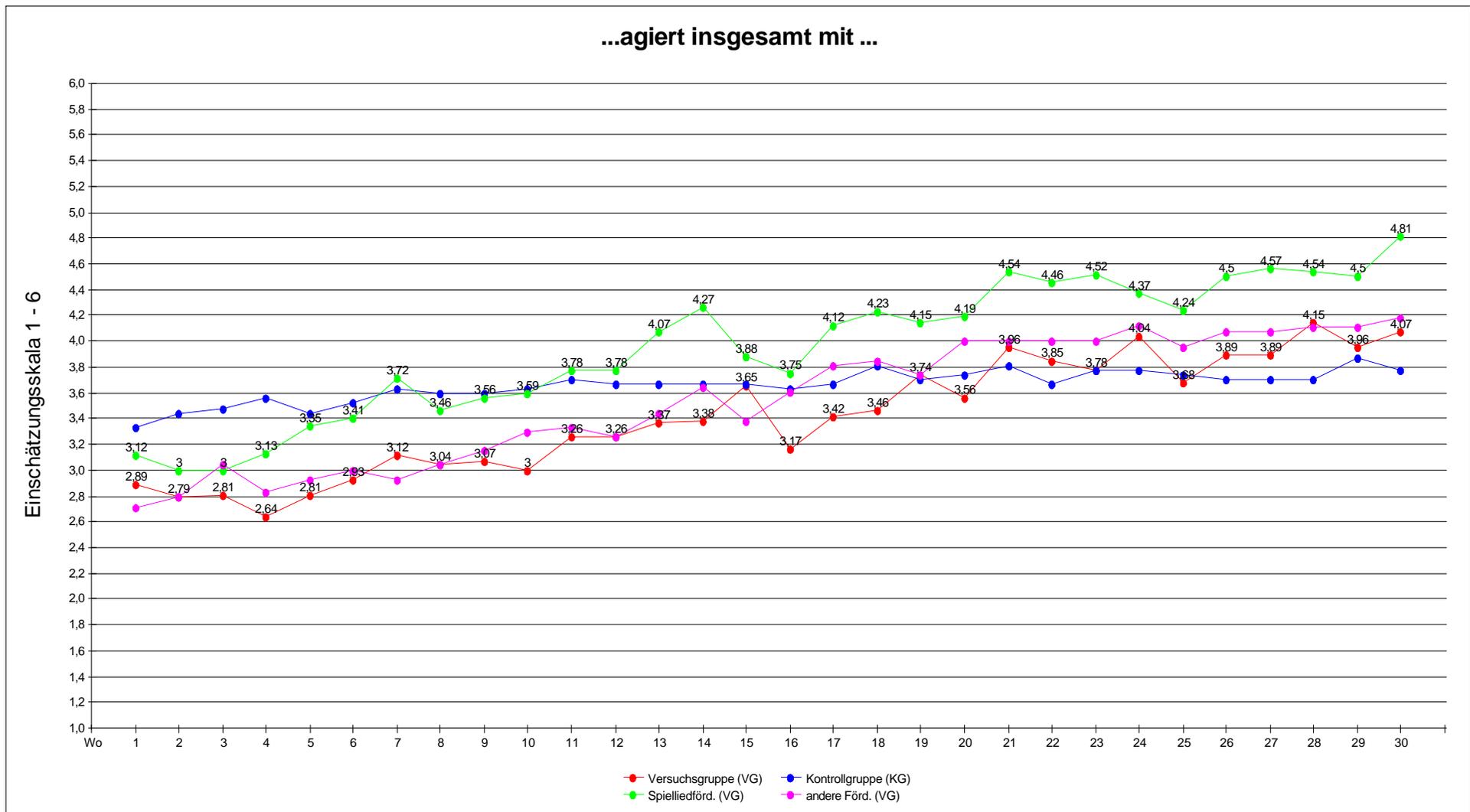


Abb. 9: Darstellung der Mittelwerte zur Einschätzung „...agiert insgesamt mit...“ im Untersuchungszeitraum

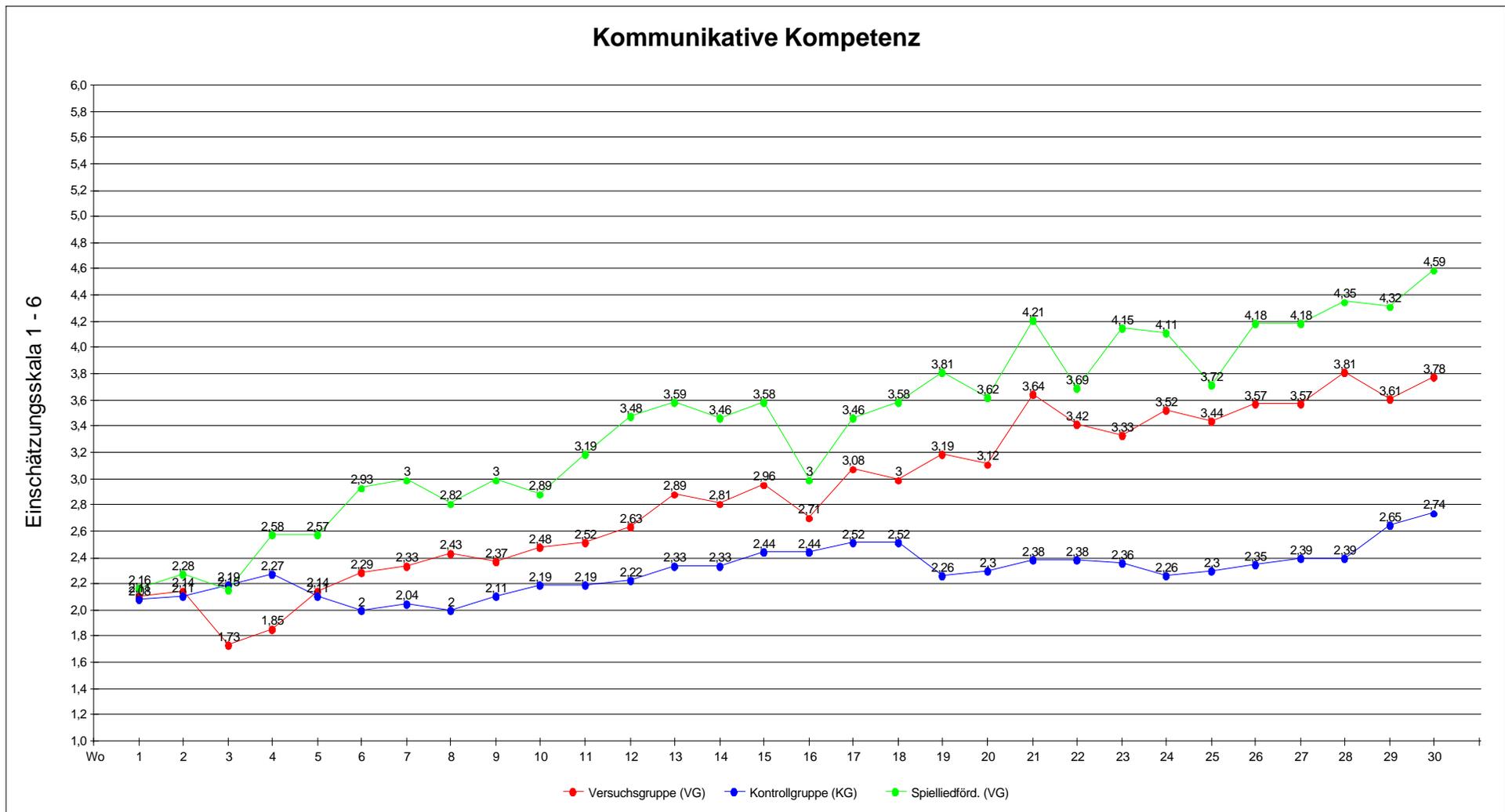


Abb. 10: Darstellung der Mittelwerte zur Einschätzung „Kommunikative Kompetenz“ im Untersuchungszeitraum

Zur Unterstützung der Aussage wird der Beobachtungsschwerpunkt „Gerichtetheit in der Kommunikation“ aus der videogestützten Diagnostik hinzugezogen. (Anhang I, S. 50) Die Qualität dieser Gerichtetheit ist in der gegenständlichen und nonverbalen Kommunikation über mehrere Einschätzungsstufen von ‚akzeptiert die Situation‘ bis ‚partner- und gruppenbezogen‘ bestimmbar. Die gruppenbezogene Mittelwertdarstellung fast alle Videosequenzen der Schüler zusammen (Anhang I, S. 37 und S.45), unterteilt nach den musikalischen Morgenkreisen in der Anfangszeit (A1 – A5), den Spielliedförderungen während des Schuljahres und den musikalischen Morgenkreisen in der postdiagnostischen Phase (E1 bis E5). Die VG sollte in der letzten Phase keine Lieder aus dem Spielliedkonzept nutzen.

Die grafische Darstellung der „Gerichtetheit in der Kommunikation“ zeigt bei der KG (blau gekennzeichnet) in den Morgenkreisen ein hohes Niveau im Bereich der „partner- und gruppenbezogenen Gerichtetheit“ und eine leichte Steigerung zum Ende des Schuljahres im Sinne der Qualität ‚stimmt meistens‘. Die VG (grün) zeigt ein Anfangsniveau im Qualitätsbereich „hält Blickkontakt“ zwischen ‚stimmt manchmal‘ bis ‚stimmt immer‘. Während der Spielliedförderung ist die Gerichtetheit insgesamt tendenziell höher und bewegt sich im Niveau „partner- und gruppenbezogen“ von ‚stimmt manchmal‘ bis ‚stimmt meistens‘. Am Ende des Schuljahres zeigt sich in den Morgenkreisen ein geringeres Niveau als in den zurückliegenden Spielliedförderungen, aber ein höheres Niveau der Gerichtetheit gegenüber dem Schuljahresanfang. Die VG hat in den Morgenkreisen am Ende im Vergleich zum Anfang des Schuljahres den Abstand zur KG verkleinert.

Eine Untersetzung der Interpretation, dass die sprachprozessbedingenden Fähigkeiten sich tendenziell auffällig positiv veränderten, geben die Vermerke der Lehrerinnen in den abschließenden Fragebögen. (Anhang I, S. 255 und Anhang II, S. 363)

Bis auf eine Einschätzung im Feld unverändert, haben alle teilnehmenden Lehrerinnen der VG am Fragebogen die Veränderungen in den kommunikativ sprachlichen Antriebsfähigkeiten ‚tendenziell positiv‘ (1 und 2) und ‚stark positiv‘ (3) gekennzeichnet. Die benannten Fähigkeiten der Schüler in den Spielliedsituationen sind ebenfalls hoch vermerkt worden. Ein Transfer der

Spielliedwirkungen auf die sprachprozessbedingenden Fähigkeiten in der Spielliedsituation unmittelbar und darüber hinaus erscheint hier plausibel.

Die Lehrerinnen der KG schätzten die Veränderungen in der Mitmachbereitschaft, Zuhörbereitschaft und Äußerungsbereitschaft der Schüler schwächer ein. Die meisten Vermerke liegen zwischen ‚unverändert‘ (0) und ‚positiv‘ (2), keine Einschätzung erfolgte im höchsten Bereich.

### **6.1.2 Verhalten und Leistungen in der gegenständlichen nonverbalen, prosodischen und verbalen Kommunikation**

Die gruppenbezogene Einschätzung der nonverbalen, prosodischen und verbalen Zeichengebung bezieht sich auf die Auswertung der Videoaufnahmen von den 13 Schülern der VG und den 10 Schülern der KG. Die Unterscheidung von Verhalten und Leistung (vgl. Anhang II, S. 433f.) bezieht sich zum ersten auf die Gerichtetheit der Kommunikation, die Aktivität der Zeichengebung und die Angepasstheit an die Situation. Zum zweiten zählt vor allem die Qualität der Zeichengebung. Eine differenzierte und notwendige Betrachtung leitet sich beispielsweise dadurch ab, dass einige Kinder über eine geringe konkrete Zeichenmenge verfügen, aber diese sehr vielfältig und umfangreich verwenden. Umgekehrt ist es auch möglich, dass ein umfangreicheres Zeicheninventar kaum in der Kommunikation genutzt wird.

Die Auswertung der gegenständlichen Zeichengebung ist nicht möglich, da kaum Gegenstände in den musikalischen Morgenkreisen und Spielliedförderungen, entgegen einiger didaktischer Anregungen, gebraucht wurden.

#### *Nonverbale Zeichengebung*

(vgl. Anhang I, Grafiken S. 51-53, S. 60-62 und Anhang II, S. 433)

Das nonverbale Aktivitätsniveau (Anhang I, S. 51) der VG ist in der Prädiagnostik (A) unter dem Aktivitätsniveau der KG. Die Schüler der VG agieren am Anfang (A) nicht oder nur manchmal. Während der Spielliedförderung zeigt die VG ein höheres nonverbales Aktivitätsniveau, d.h. die Schüler agieren meist oder immer. In der Postdiagnostik sinkt das Niveau wieder etwas, ist aber höher als am Anfang und liegt teilweise über der KG.

Der Beginn der nonverbalen Aktivität (Anhang I, S. 52) kann ähnlich interpretiert werden. Zum Anfang (A) beginnen die Schüler der VG nicht allein, meist nach Aufforderung oder einem Impuls. In der Spielliedförderung beginnen sie

durchschnittlich meist allein. Am Ende des Schuljahres sinkt die beginnende Aktivität in den Morgenkreisen wieder. Die VG schließt zur KG auf. Die Schüler der KG zeigen einen leichten Zuwachs in der beginnenden Aktivität.

Die Ausdauer in der nonverbalen Aktivität zeigt in der VG und KG eine leichte tendenzielle Steigerung. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die KG mit einem höheren Niveau beim „Beginn der Aktivität“ anfängt. Vor allem ist die höhere Tendenz bei der Ausdauer in der Spielliedförderung zu erkennen. Die drei auf der Einschätzungsskala (Anhang I, S. 52) deutet auf ‚insgesamt durchhaltend – stimmt meistens‘ hin.

Die Grafik zur „Übereinstimmung von Zeichengebung und Text“ des Liedes sowie zur „Qualität der Zeichengebung“ (Anhang I, S. 53) gibt zu erkennen, dass die nonverbale Zeichenausführung bei der VG und KG im Wesentlichen dem Text und der konventionell gestischen Normvorstellung entspricht, jedoch die genaue Qualität noch nicht ganz erreicht wurde. Es ist eher nicht so, dass sich aus einer Vielzahl unklarer Bewegungen zum Text erst nach längerem Ausprobieren das genaue nonverbale Zeichen entwickelt. Die Bewegung ist durch den klaren Rahmen wahrscheinlich gut steuerbar und imitierbar.

#### *Prosodische Zeichen*

(vgl. Anhang I, Grafiken S. 54-56, S. 60-62 und Anhang II, S. 433)

Die Tendenz der prosodischen Aktivität (Anhang I, S. 54) ist in der Spielliedförderung bei „agierend“ von ‚stimmt nicht‘ bis ‚stimmt meistens‘ leicht steigend. Die VG zeigt in der Postdiagnostik (E) ein etwas höheres Niveau als am Anfang (A) und liegt im Vergleich zur KG etwas höher.

Der Beginn der prosodischen Aktivität (Anhang I, S. 55) ist im Jahresverlauf bei der Spielliedförderung sehr unterschiedlich, aber insgesamt gestiegen, d.h. dass mit Impulsen und dann zunehmend selbstständig die Stimme eingesetzt wurde. Ein deutlicher Aspekt ist der Unterschied in der VG zwischen der Spielliedphase und der Phase der Postdiagnostik.

Die KG scheint am Ende eher und selbstständiger zu beginnen, aber weniger Ausdauer zu haben. Gegenüber der KG ist bei der VG zu vermuten, dass der Beginn verzögerter ist und entsprechender Impulse bedarf.

Die Unterschiede zwischen der VG und der KG im Bereich der Übereinstimmung von prosodischem Zeichen und Text sowie der Qualität sind sehr gering. Es kann vermutet werden, dass die stimmlichen Äußerungen in

ihrer Realisierung schon sehr dem prosodischen Zielklang entsprechen. Die VG weist eine kleine Steigerung auf. Am Ende des Schuljahres liegt sie etwas über der KG.

### *Verbale Zeichengebung*

(vgl. Anhang I, Grafiken S. 57-59, S. 60-62 und Anhang II, S. 433)

Das verbale Aktivitätsniveau der VG und KG weist hinsichtlich der Einschätzungsskala 1-7 (Anhang I, S.57) und in Bezug zum nonverbalen und prosodischen Aktivitätsniveau gruppenbezogen die geringsten Steigerungen auf. Trotzdem ist grafisch zu erkennen, dass die VG in der Spielliedförderung und am Ende leicht zulegt. Der erzielte Skalenbereich repräsentiert für die VG eine höhere Tendenz zum „Agieren“ – ‚stimmt manchmal‘. Beginn und Ausdauer der verbalen Aktivität (Anhang I, S. 58) zeigen bei der VG eine sehr geringe, aber positive Entwicklung. Bei der Einschätzung am Ende (E) ist der Kurvenverlauf der VG leicht über der, der KG. Markant ist in einigen Phasen der Spielliedförderung, dass bei einem höheren Niveau des Beginns anscheinend die Ausdauer gestärkt „mitgezogen“ wird. Für die Übereinstimmung von verbaler Zeichengebung und Text bleibt bei Berücksichtigung der Spielliedphase und der Postdiagnostik festzuhalten, dass die VG eine Tendenz im Sinne von ‚stimmt manchmal‘ aufweist.

Die grafische Zusammenfassung des nonverbalen, prosodischen und verbalen Aktivitätsniveaus der VG und KG (Anhang I, S. 62) gibt noch einmal zu erkennen, dass die VG im Bereich der nonverbalen Aktivität den höchsten tendenziellen Verlauf hat. Die prosodische und verbale Aktivität der VG weisen eine sehr geringe, aber ebenfalls positive Tendenz auf. In der postdiagnostischen Phase wird die VG in allen drei Aktivitäten gruppenbezogen höher eingeschätzt. Das zusammenhängende Steigen der nonverbalen, prosodischen und verbalen Aktivität untermauert die vermutete Auswirkung von Superzeichen.

Kritisch ist zu beachten, dass einzelne Schüler mit akzentuiert starken und schwachen Leistungen das Gesamtbild der relativ kleinen Gruppen sehr beeinflussen.

### 6.1.3 Auswirkungen auf das Phonemgehör

Grundlegende Fähigkeiten für das differenzierte phonematische Hören sind die Zuhörbereitschaft und die kommunikativ sprachliche Gerichtetheit.

In der wöchentlichen Einschätzung der Zuhörbereitschaft (Anhang I, S. 23) haben die KG, die VG allgemein und die VG in der Spielliedförderung zu Beginn einen ähnlich gemeinsamen Ausgangspunkt. Im Verlauf des Schuljahres grenzen sich die Einschätzungskurven deutlich voneinander ab. Es wird von den Lehrerinnen eingeschätzt, dass in der Spielliedförderung die allgemeine Zuhörbereitschaft zunehmend am höchsten ist, gefolgt von der VG ohne Berücksichtigung der Spielliedsituationen. Auch für die KG wird eingeschätzt, dass die allgemeine Zuhörbereitschaft steigt, jedoch auffällig geringer.

Die grafische Darstellung der durch die Videobeobachtungen ermittelten Daten zur Gerichtetheit in der Kommunikation (Anhang I, S. 50) zeigt in der Spielliedförderung eine höhere partner- und gruppenbezogene Orientierung. Die Verbesserung dieser grundlegenden Parameter im kommunikativen Austausch unterstützt auch die Aufmerksamkeit auf die Superzeichen und die Konzentrationsspanne für die differenzierten lautliche Unterschiede im Zeichenaustausch.

Der Prä- Post- Vergleich des diagnostischen Lautunterscheidungstests (DLUT) ergibt für die VG eine leichte Verringerung der Fehleranzahl. Die KG hat im Posttest einen deutlich höheren Mittelwert in der Fehleranzahl.

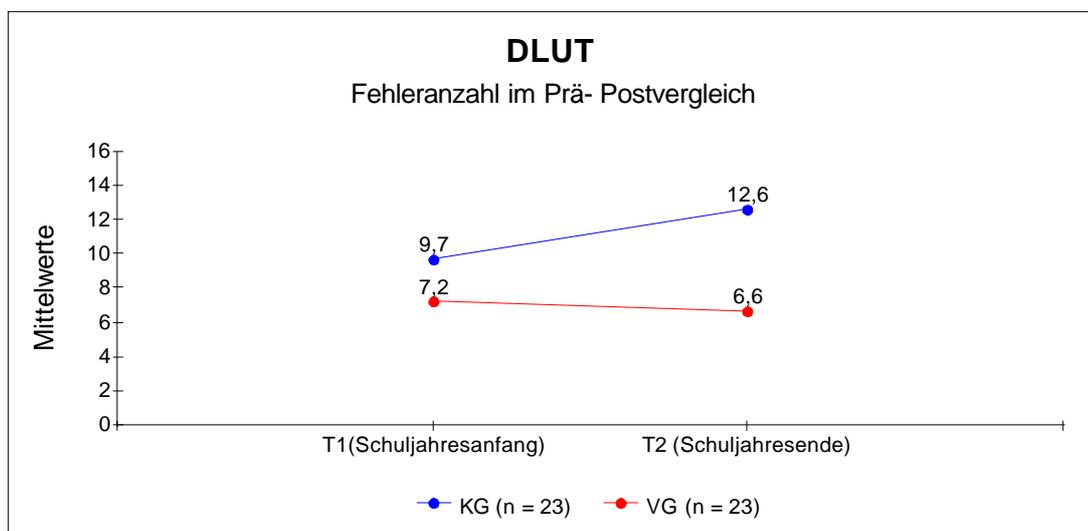


Abb. 11: Ergebnisse des DLUT im Prä- Postvergleich

Nach Überprüfung der Fehleranzahlverteilung wurden die „Extremwerte“ für eine zweite Betrachtung herausgenommen. Als „Extremwerte“ werden mehr als 15 Fehlerunterschiede berücksichtigt. Zum einen zeigt sich, dass die KG wieder eine leichte Erhöhung der Fehleranzahl hat. Zum zweiten sind in der VG keine Extremwerte zu verzeichnen, die Berechnung bleibt somit gleich. Für diese Ursachen gibt es nur Vermutungen. Der enge aufgabengeleitete Lehrerinnen-Schüler- Kontakt in der VG könnte das kommunikative Verhältnis und das Vertrauen auf schwierige Aufgabenerfüllung stabilisiert haben. Oder die bewusster Zielgerichtetheit in der Untersuchung der VG hat die diagnostische Arbeit beeinflusst. Bei den einzelnen Schülern der KG ist zu hinterfragen, warum im Rahmen einer üblichen schulischen Diagnostik solche hohen Abweichungen entstehen.

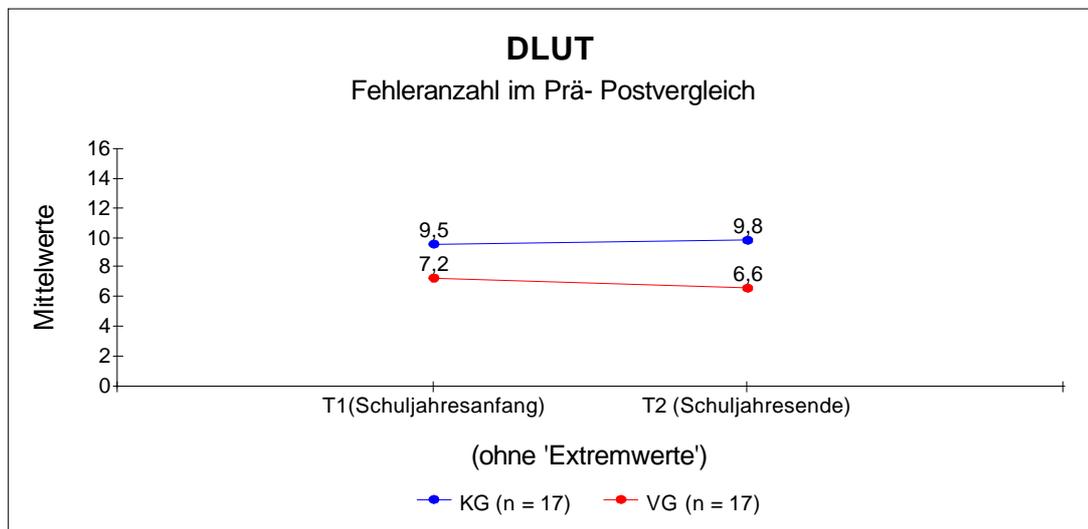


Abb. 12: Ergebnisse des DLUT ohne ‚Extremwerte‘ im Prä- Postvergleich

Die VG schneidet bei den absoluten Werten und der „Ausgewogenheit“ in der Verteilung, d.h. ohne „Extremwerte“ besser ab. Sie ist nach der umfassenden Spielliedförderung gruppenbezogen tendenziell besser in der Lage, Laute zu unterscheiden.

Insgesamt scheint die Förderung mit Spielliedern ein günstiges Angebot für ein bewusstes, zielgerichtetes und differenziertes Lernen des Hörens zu sein. Die phonematische Differenzierungsfähigkeit der VG wurde in diesem Wertungszusammenhang von den Spielliedern unterstützt.

### 6.1.4 Entwicklungen im Sprachverständnis

Die Tendenzen der wöchentlichen Einschätzungen zu den sprachprozessbedingenden Faktoren, insbesondere in den Bereichen Zuhörbereitschaft und kommunikative Kompetenz sowie die der ausgewerteten Videoaufnahmen, geben für alle UG Hinweise für eine Erweiterung im Sprachverständnis. Besonders auffällig im positiven Sinne ist die Tendenz der VG.

Der gruppenbezogene Prä- Post- Vergleich von Untersuchungsergebnissen des Peabody- Picture- Vocabulary- Test (PPVT) zeigt auf, wie sich der inaktive Wortschatz unabhängig von den allgemeinen Beobachtungs- und den spezifischen Spielliedsituationen entwickelt hat.

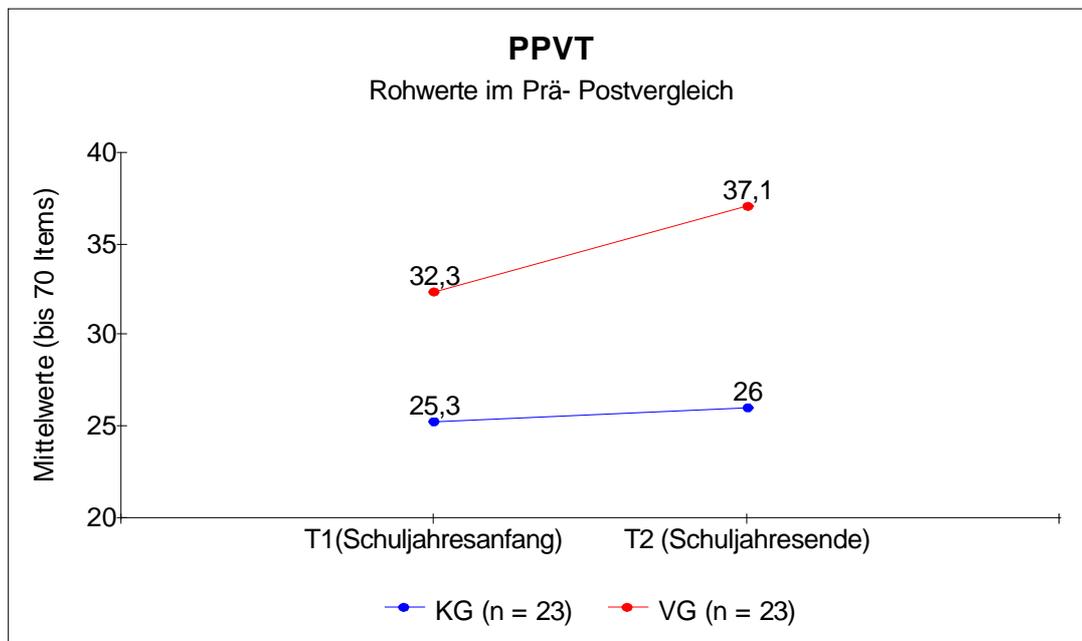


Abb. 13: Mittelwert - Ergebnisse des PPVT im Prä- Postvergleich

Der Vergleich auf Grundlage der Rohwerte weist auf eine deutliche Verbesserung der Mittelwerte bei der VG hin. Der Wert der KG steigt geringer.

Die Transformation der Rohwerte in Standard T- Werte ermöglicht einen Vergleich, wenn die Schüler aus verschiedenen Altersstufen stammen.

Da die Altersverteilung im Wesentlichen, d.h. bis auf sehr wenige Ausnahmen, auch eine Zuordnung zu den Standard T- Werten des PPVT zulässt, soll auch diese Mittelwertdarstellung den Vergleich ermöglichen.

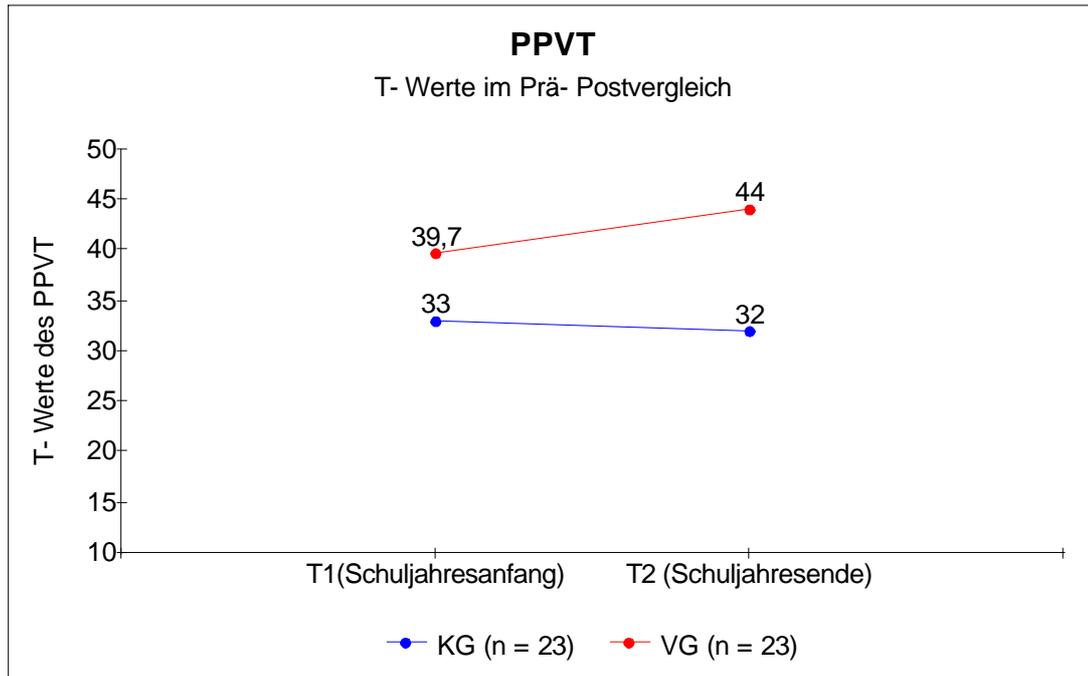


Abb. 14: T- Werte des PPVT im Prä- Postvergleich

Auch im Vergleich über die T- Werte ist eine deutliche Erhebung der Leistungen der VG erkennbar. Die Absenkung des Wertes in der KG scheint nicht relevant. Es ist eher davon auszugehen, dass sich hier gruppenbezogen keine auffällige positive oder negative Tendenz abzeichnet.

Die Standardisierung des Testes gestattet die Übertragung der einzelnen Rohwerte in T- Werte sowie in Prozentränge. Die VG insgesamt würde dementsprechend mit ihrer Leistung am Ende des Schuljahres (T- Wert 40 = PR 16) höher als ~16% der untersuchten Kinder liegen.

Der Prozentrang der KG (T-Wert 32 = PR 3) weist auf eine Leistung, die höher ist als ~3% der untersuchten Kinder.

### 6.1.5 Aktiver Sprachgebrauch

Zur Einschätzung des aktiven Sprachgebrauches der Schüler werden vor allem die Testergebnisse des AWST dargestellt. Aber auch die Bewertung der ‚kommunikativen Kompetenz‘ in den wöchentlichen Beobachtungen und die Auswertung der verbalen Zeichennutzung in den Videosequenzen geben Hinweise zum aktiven Sprachgebrauch.

Die Sichtung aller vollständigen Ergebnisse des AWST ergibt eine Verteilung von jeweils 18 Schülern je VG und KG, die mit diesem Test erfasst werden

können. (Vgl. Kap. 5) Die Daten der Rohwerte im Prä- Postvergleich, die sich im unteren Drittel bewegen, zeigen eine klare Tendenz zugunsten einer aktiveren lautsprachlichen Äußerung der VG. Der Mittelwert der Rohwerte der KG bleibt am Ende des Schuljahres im Vergleich zum Anfang gleich.

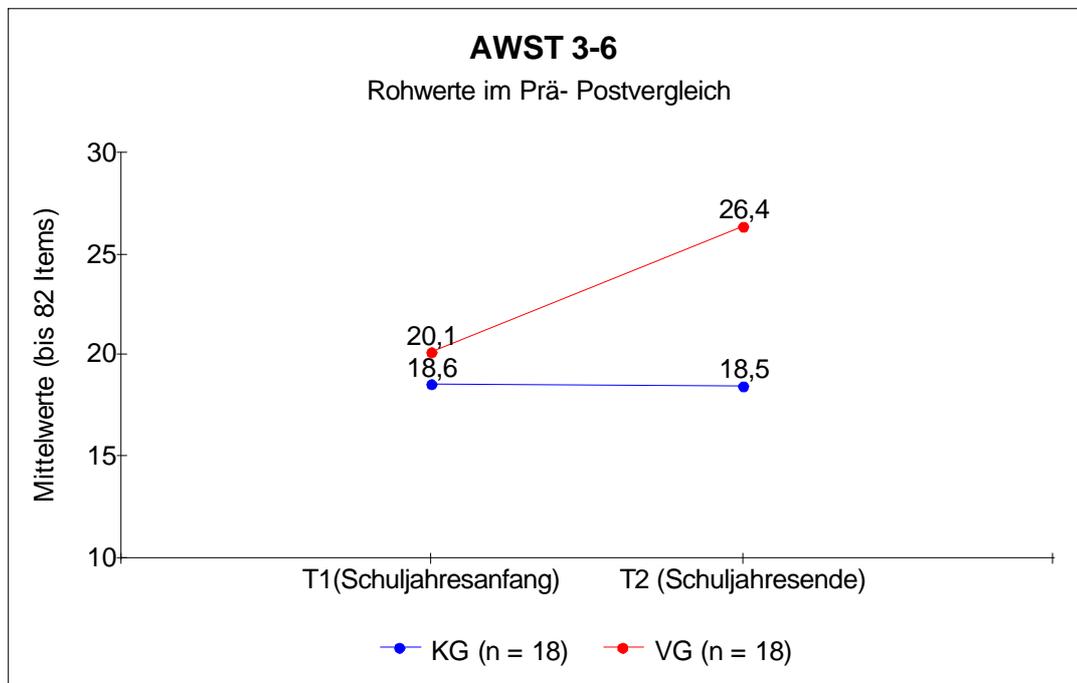


Abb. 15: Mittelwert – Ergebnisse des AWST 3-6 im Prä- Postvergleich

Einen konkreten und plausiblen Bezug dieses Ergebnisses zur Spielliedförderung der VG bieten die grafisch dargestellten wöchentlichen Beobachtungen zur „kommunikativen Kompetenz“. (Anhang I, S. 36) Hier ist durch die Lehrerinnen für den Schuljahresanfang im Bereich der Einschätzung von 1 bis 6 für die Schüler ein, entsprechend der Populationskennzeichnung, niedriger Ausgangswert festgehalten. Die Werte liegen für die KG und VG insgesamt sehr dicht beieinander. Im Verlauf des Schuljahres gibt es eine klare Einschätzung zugunsten der Spielliedförderung, in der die kommunikative Kompetenz (vgl. Kap 5) am höchsten und steigend eingeschätzt wird. Bei Berücksichtigung des Kurvenverlaufes der VG allgemein (außerhalb der Spielliedübungen) scheint es eine enge Verbindung zur Kurve der Spielliedförderung zu geben. Die kommunikative Kompetenz der VG wird insgesamt zunehmend als angepasster bzw. aktiver beurteilt. Der Kurvenverlauf der KG ist leicht steigend. Der Vergleich zur KG weist für die VG eine deutlich höhere Einschätzung auf. Die Beachtung einer möglichen Überlagerung der

verschiedenen Einschätzungsbereiche innerhalb der Woche ist vor dem Hintergrund einer systemisch konstruktivistischen Perspektive kritisch zu werten, aber auch vom differenziert fördernden Zugang her zu würdigen.

Das verbale Aktivitätsniveau der ausgewerteten Videoaufnahmen (Anhang I, S. 60 – 62) lässt im Vergleich der prä- und postdiagnostischen Phasen eine positive Tendenz für die VG und KG erkennen. Der Vergleich zwischen KG und VG offenbart ein leicht höheres Niveau der VG.

Für die auffälliger positive Entwicklung im aktiven sprachlichen Gebrauch der VG zeigt sich, bei Beachtung der verschiedenen Diagnostikinventare, ein durchgehender und dichter Zusammenhang zur Spielliedförderung.

## **6.2 Entwicklungstendenzen einzelner ausgewählter Schüler**

Im Anhang I und II befinden sich für jeden Schüler umfassende Aussagen und Zusammenstellungen zur Diagnostik. Insbesondere zählen dazu die personalen Schülerangaben, die Diagnostikergebnisse von der Hörprüfung, vom DLUT, vom AWST und vom PPVT, die Zusammenfassung der wöchentlichen Einschätzungen, ggf. die abschließenden Einschätzungen anhand des Fragebogens, die tabellarische Auflistung der wöchentlichen Einschätzungen sowie die Zusammenfassung der Auswertung der Videoaufnahmen und die grafische Darstellung dieser Auswertung. Die gesamten Diagnostiken gestatten eine mehrseitige, sich ergänzende Einschätzung.

Für einige Schüler werden anhand der ermittelten Daten im Folgenden individuelle Entwicklungstendenzen beschrieben. Die ausgewählten Schüler repräsentieren verschiedene Ergebnisrichtungen.

Die Zusammenstellung im Anhang I und II gibt die Gelegenheit für weitere individuelle Einschätzungen.

### **6.2.1 Schüler FRA RO 6 aus der Versuchsgruppe**

(vgl. Anhang I, S. 113 – 125)

Die Schülerin besitzt sehr geringe lautsprachliche Fähigkeiten. Sie verfügt über keine medizinische Hörprüfung, reagierte aber bei den informellen Hörprüfungen richtig. Im Prä- und Posttestvergleich von DLUT, AWST und PPVT verbesserten sich ihre Leistungen eindeutig.

Die Zusammenfassung der wöchentlichen Einschätzungen sowie der Vergleich mit der abschließenden Einschätzung ergeben für die vorgegebenen Kategorien innerhalb und außerhalb der Spielliedförderung eine eher positive Einschätzung. Die kommunikative Kompetenz der Schülerin wird von der Entwicklung im Schuljahr her als ‚stark positiv‘ bewertet. Der Vergleich mit den ausgewerteten Videoaufnahmen, insbesondere mit dem aktiven Wortmaterial zeigt einen sehr beeindruckenden Umfang. (vgl. Anhang I, S. 119 – 126) Die Silbenzahl und die Anzahl der Silben sowie die Häufigkeit der Silbenäußerungen haben enorm zugenommen. Auch für die Übertragung in den Schulalltag werden eine Reihe von Bewegungen und Redewendungen benannt.

Die grafische Zusammenstellung (Anhang I, S. 125) zeigt durchweg eine hohe Gerichtetheit in der Kommunikation. Das nonverbale Aktivitätsniveau weist eine Erhöhung von „agierend“ – ‚stimmt meistens‘ bis „mitreißend / bestimmend“ – ‚stimmt meistens‘ auf. Es ist gut zu erkennen, dass die Steigerung des prosodischen und verbalen Aktivitätsniveaus im Verlaufe des Schuljahres vom gewählten Lied abhängt. Beim Begrüßungslied (1) „Hallo, Guten Tag“ ist das prosodische Aktivitätsniveau sogar ‚meistens mitreißend‘, auch das verbale Aktivitätsniveau erhöht sich. Insgesamt ist sehr beachtenswert, wie die Schülerin durch die Spielliedförderung ihr gesamtes Aktivitätsniveau steigert.

#### Zur ausführlicheren Auswertung der Videosequenzen

Die Schülerin war am Anfang des Schuljahres extrem wenig sprechend.

Sehr aufmerksam und mit guter Konzentration verfolgte sie das Geschehen mit den Spielliedern. Sie bemühte sich meistens Blickkontakt zu halten und nahm zunehmend Bezug auf ihre Partner. Sie agierte mit und bemühte sich alle Bewegungen und Tätigkeiten möglichst genau auszuführen. Dabei zeigte sie ein gutes Durchhaltevermögen. Bei der gegenständlichen, nonverbalen und prosodischen Kommunikation stimmte die Zeichengebung hinsichtlich des Spielliedablaufes meistens mit der Textsemantik überein. In der verbalen Kommunikation war die Realisierung sehr eingeschränkt. Die Äußerungen waren überwiegend ein Sprechgesang. Es ist anzunehmen, dass die Schülerin bereits ihre Bewegungen mit innerer Sprache begleitete und es ihr somit auch gelang, erste darstellende Bewegungen mit äußerer Sprache zu begleiten.

Die Schülerin übernahm nacheinander mehrere Rollen in den Spielliedern. Sie konzentrierte sich anfangs sehr auf die Bewegungsausführung. Ihre Zeichen trugen überwiegend Handlungscharakter und waren etwas zeitlich verzögert.

Körperlich schien die Schülerin sich in leicht unterspanntem Zustand zu befinden. Leichte Auffälligkeiten in der Haltung waren erkennbar. Ihr Oberkörper war etwas nach vorn geneigt, ganzkörperliche Bewegungen schienen zum Teil schwerfällig.

Die Bewegungsausführungen der äußerlich sichtbaren Artikulationsorgane waren gut. Die Atmung wies keine Auffälligkeiten auf. Der Stimmeinsatz und die Intensität waren anfangs unregelmäßig, die Phonation war dennoch ausreichend kraftvoll. Die Sprechstimmlage erschien für ein Mädchen relativ tief.

Am Ende des Sprachförderprozesses mit den Spielliedern haben sich die sprachprozessbedingenden Fähigkeiten weiterentwickelt. Eine zunehmende Übereinstimmung und Stabilität von Textsemantik und begleitenden Bewegungen sind erkennbar. Der Schülerin gelingen zunehmend die Kopplungen von gestalterischer Bewegung, melodischer und textlicher Umsetzung. Anhand der transkribierten und ausgezählten verbalen Zeichengebungen (Anhang I, S. 119ff.) ist eine klare Steigerung der Silbenzahl und die Verwendung neuer Wörter zu erkennen. Der Stimmeinsatz und die Intensität sind gleichmäßiger und normal kraftvoll geworden. Stimmliche Äußerungen realisiert die Schülerin mit weniger Anstrengung, ihre Phonation ist deutlich und häufiger normal kraftvoll.

Melodien und verinnerlichtes Wortmaterial setzt sie mit wenig Impulsen zunehmend spontan ein. Besonders im Lied „Hallo, Guten Tag“ übernimmt sie die führende Rolle und fordert ihre Mitschüler zum Mitmachen auf. Ihre Konzentration und Ausdauer sind in allen Formen der Zeichengebung durchgängig gut. Die Zeichengebung stimmt mit der Textsemantik in der nonverbalen und prosodischen Kommunikation meistens überein. Das Zuordnen von Gegenständen, Personen oder Bewegungen zu dem entsprechenden Wortmaterial und umgekehrt sowie das Beachten der Reihenfolge innerhalb des Spielliedverlaufes gelingen ihr z.B. bei der Durchführung des Liedes „Hallo, Guten Tag“ fehlerfrei und sehr gut.

Es ist zu beobachten, dass die Einzelbewegungen und die überwiegend auftretenden Bewegungsfolgen (Handlungen) recht stabil werden sowie vereinzelt erste zielgerichtete Tätigkeiten (Prozesse) durchgeführt werden können. Die Übereinstimmung von Bewegung, Gesang und Text verläuft mit geringer oder ohne Verzögerung.

Die Schülerin zeigt eine ausgeglichene normale Körperspannung. Bei grobmotorischen Ganzkörperbewegungen war kein leicht vorgebeugter Oberkörper mehr zu sehen. Die Bewegungen der Sprechwerkzeuge sind in normaler Spannung erkennbar. Der Stimmeinsatz und die Intensität wirken nach dem Übungsprozess gleichmäßiger und kraftvoller. Nur zum Teil treten noch ruckartige und unter Anstrengung erbrachte stimmliche Äußerungen auf. Die Indifferenzlage ist weiterhin relativ tief. Ihre Phonation ist deutlich und normal kraftvoll, die Sprechmelodie jedoch immer noch etwas monoton. Das Sprachverständnis, die Merkfähigkeit, die Sprachverarbeitung und Sprachproduktion haben sich wesentlich erweitert. Die kommunikative Kompetenz der Schülerin ist gewachsen. Die Schülerin kann sich auf elementarem Niveau nonverbal und verbal anderen Schülern und der Lehrerin mitteilen. Sie kann Interessen und Absichten besser darstellen, ihr eigenes Verhalten lenken und das anderer beeinflussen. Sie ist freudig, bezieht andere Schüler aktiv ins Geschehen mit ein und wird in ihrer Gruppe anerkannt.

### **6.2.2 Schüler RAT A19 aus der Versuchsgruppe**

(vgl. Anhang I, S. 173 – 180)

Die Schülerin besitzt für die lautsprachliche Kommunikation keine hinreichenden Fähigkeiten. Eine medizinische Hörprüfung liegt nach Aussage der Lehrerin nicht vor. Beide Qualitäten der informellen Hörprüfung konnten durchgeführt werden. Im DLUT verbesserte sich die Schülerin zum Ende des Schuljahres. Im AWST zeigte sich keine wesentliche Änderung. Die Leistungen im PPVT haben sich zum Schuljahresende auffällig positiv verändert.

Die Zusammenfassung der wöchentlichen Einschätzungen ergibt folgendes Bild. Die Schülerin hat beständig Freude während der Spielliedförderung. Innerhalb und außerhalb der Spielliedförderung werden die Mitmachbereit-

schaft, die Äußerungsbereitschaft und die Zuhörbereitschaft als ‚kontinuierlich positiv‘ im Sinne von beständig bewertet. Die Einschätzung durch den abschließenden Fragebogen akzentuiert die Tendenz dahingehend, dass sich vor allem die Mitmachbereitschaft innerhalb der Spielliedsituation und im Sinne der allgemeinen Antriebsfähigkeiten sehr positiv entwickelte. Dies untersetzt die wöchentliche Beobachtung, nach der die kommunikative Kompetenz (vgl. Kap.5) und das Agieren insgesamt, auch während anderer konkreter Förderangebote, von der Lehrerin als eher positiv benannt werden.

Die grafische Darstellung der Videobeobachtungen zeigt eine klare Tendenz zugunsten einer besseren, d.h. partner- und gruppenbezogenen Gerichtetheit in der Kommunikation. Das nonverbale Aktivitätsniveau der Schülerin steigert sich bis zum Bereich „mitreißend“ – ‚stimmt manchmal‘. Die niedrigsten Einschätzungen im Verlauf der Spielliedförderung betreffen zwei Lieder, das eine ist sehr differenziert und kleinmotorisch zu gestalten (Lied 6), das andere muss von der szenischen Gestaltung her komplexer überblickt werden (Lied 17). Das prosodische Aktivitätsniveau scheint ebenfalls durch die Spiellieder impulsiert zu werden, insbesondere durch das Stöhnlied, ein Lied zur Begrüßung und das Eisenbahnlied mit vielfältigen Tierstimmen. Die Auflistung der verbalen Leistungen zeigt eine enge Entwicklung und Nähe von prosodischen und verbalen Äußerungen. Die Reflexion des Jahres durch die Lehrerin (Fragebogen) ergibt, dass die Schülerin einige Äußerungen wie Laute zur Begrüßung oder Tierlaute in den Alltag überträgt.

Eine entscheidende Zunahme der verbalen Zeichenverwendung ist nicht festzustellen. Die positiven Tendenzen beziehen sich bei dieser Schülerin vor allem im Bereich der Gerichtetheit, in der nonverbalen Aktivität und ersten prosodisch stabilen Äußerungen.

Das kommunikative Verhalten in der Spielliedförderung und der Bezug zum PPVT gestatten die Wertung, dass sich bei der Schülerin das Sprachverständnis vom Bereich des situativ konkreten hin zum erhöhten Wortverständnis entwickelt hat.

### 6.2.3 Schüler FRA NA8 aus der Versuchsgruppe

(vgl. Anhang I, S. 105 – 125)

Der Schüler hat keine lautsprachlichen Fähigkeiten. Er verfügt nach Aussage über keine medizinische Hörprüfung, reagierte aber bei der ersten Qualität der informellen Hörprüfung. Die Hörprüfung mit der Anforderung ‚zeigen‘ wurde in der Prätestphase einmal und am Ende des Schuljahres zweimal realisiert.

DLUT, AWST und PPVT waren nicht durchführbar.

Die Zusammenfassung der wöchentlichen Einschätzungen für die Mitmachbereitschaft, Äußerungsbereitschaft und Zuhörbereitschaft lässt innerhalb und außerhalb der Spielliedförderung eine eher positive Einschätzung zu. Der Kurvenverlauf über das Jahr betrachtet stabilisiert sich hin zum Niveau ‚beständig‘ bzw. ‚angepasster / aktiv‘. Der Vergleich mit der abschließenden Bewertung untersetzt die eher positive Einschätzung. Die kommunikative Kompetenz des Schülers wird von der Entwicklung im Schuljahr her als ‚stark positiv‘ bewertet.

Die ausgewerteten Videoaufnahmen zeigen zusammengefasst zwei positive Tendenzen. Die „Gerichtetheit in der Kommunikation“ entwickelt sich vom manchmal einzuhaltenden Blickkontakt bis zum häufigeren partner – und gruppenbezogenen Gestalten des Spielliedes. Das „nonverbale Aktivitätsniveau“ verzeichnet ebenfalls eine Steigerung. Am Anfang des Schuljahres (A) wird noch bewertet, dass der Schüler das Handling meistens akzeptiert, im Verlaufe des Schuljahres bis zum Ende (E) steigert er sich bis zum meistens selbstständigeren Agieren.

Eine Zunahme in der prosodischen oder verbalen Zeichenverwendung ist nicht festzustellen.

#### Zur ausführlicheren Auswertung der Videosequenzen

Der Schüler zeigte zum Anfang des Schuljahres eine gewisse Interessiertheit für die Spiellieder und eine Akzeptanz für die Situation. Sein Durchhaltevermögen und seine Konzentration waren gering. Er zeigte keine selbstständige Mitmachbereitschaft, keine Äußerungsbereitschaft bzw. -fähigkeit als auch keine Nachahmungsbereitschaft bzw. -fähigkeit. Seine Umgebungssituation erkannte und akzeptierte er. Erhebliche Beeinträchtigungen lagen und liegen in der Wahrnehmung, der Worterkennung, der

Merkfähigkeit, dem Zeichenverständnis, dem Zugriff zum Sprachspeicher sowie zum phonologischen Speicher als auch in der Sprachverarbeitung vor. Er lies sich nur durch den Pädagogen leiten, auch durch das Marionettenprinzip stützen, hielt dabei jedoch keinen Blickkontakt. Ohne fremdphysische Stützung zeigte er keine dem Spiellied angepassten motorischen Tätigkeiten. Zu beobachten waren immer wieder handmotorische Stereotypen (Wischen, Reiben) sowie ein offener Mund.

Am Ende des Sprachförderprozesses mit den Spielliedern zeigen sich wesentliche Verbesserungen in den sprachprozessbedingenden Fähigkeiten. Der Schüler hat sichtliches Interesse an den Spielliedaktivitäten. Hört er die Melodie, den Gesang und sieht er die Bewegungen (Impulsgebung) der Kinder, zeigt er Freude. Seine Konzentration ist gerichteter, jedoch schnell abnehmend. Besonders beim Lied „Essen und Trinken“ hält er öfter Blickkontakt zu den Nahrungsmitteln als auch zum Geschirr.

Eine Verbesserung besonders der auditiven und visuellen Wahrnehmungsfähigkeit ist bemerkbar. Seine Aufmerksamkeit ist gerichteter und sein Durchhaltevermögen soweit stabilisiert, dass er die Dauer eines Spielliedes aktiv verfolgen und körperlich mit normaler Spannung bewältigen kann. Manchmal wiegte er den Körper zur Musik (inneres Mitschwingen). Er hält Blickkontakt, wartet orientiert auf Aufforderungen und die Bewegungen der Kinder und ahmt sie zunehmend selbstständiger und richtig nach. Fordern die Kinder ihn beim Lied „Hallo, Guten Tag“ auf, bewegte er sich bereitwillig mit. Er nutzt die Gruppenaktivität gleichzeitig immer häufiger zum Vergleich seiner Bewegungen, die oft zeitlich verzögert auftreten. Seine Mitmach- und Nachahmungsbereitschaft und -fähigkeit sowie die soziale Kontaktbereitschaft haben sich deutlich weiterentwickelt. Der Schüler hat erfahren, dass er mit seinen Tätigkeiten, seinen nonverbalen Zeichen am Gruppenleben teilhaben kann, dass er damit bewusst in Beziehung mit anderen Personen treten kann.

#### **6.2.4 Schüler NEUR NA1 aus der Kontrollgruppe**

(vgl. Anhang II, S. 306 – 312)

Der Schüler besitzt keine lautsprachlichen Fähigkeiten. Er erhält einmal wöchentlich individuelle lautsprachorientierte Sprachtherapie mit Hörerziehung. Spezielle AAC – Modi werden nicht angeboten.

Es liegt keine Information über eine medizinische Hörprüfung vor. Das Reagieren in der informellen Hörprüfung ist ihm möglich. Das Zeigen von Instrumenten in der zweiten Qualität der informellen Hörprüfung gelang am Anfang dreimal, zum Ende des Schuljahres wurde nur ein Instrument nicht zugeordnet. Die Fehleranzahl beim DLUT sank im Laufe des Schuljahres von 17 auf 10. Der AWST war nicht durchführbar. Die Leistungen im PPVT veränderten sich nicht wesentlich.

Nach den wöchentlichen Einschätzungen der Lehrerinnen ist vorrangig eine Unverändertheit festzustellen. Wobei die Mitmachbereitschaft, die Äußerungsbereitschaft und das Agieren insgesamt unverändert beständig, also vorhanden sind, und die Zuhörbereitschaft sowie vor allem die kommunikative Kompetenz als unverändert schwach eingeordnet werden.

Diese Einschätzung wird auch durch den abschließenden Fragebogen bestätigt. Im Laufe des Schuljahres, so muss schlussfolgernd festgehalten werden, hat sich das kommunikative Niveau des Schülers nicht wesentlich verändert. Das bezieht sich auf die sprachprozessbedingenden Fähigkeiten, das kommunikative Verhalten und die kommunikative Leistung.

Die Auswertung der Videoaufnahmen sowie die grafische Darstellung zeigen, dass der Schüler ein hohes partnerbezogenes Niveau in der Gerichtetheit der Kommunikation hat. Die Lieder und musischen Elemente im Morgenkreis wurden kaum zum Gestalteten aufbereitet, vorrangig von den Kindern der Klasse gesungen. Entsprechend der möglichen körperlichen Aktivitäten oder Impulse, z.B. bei A2 oder E4 ist das nonverbale Aktivitätsniveau höher und bewegt sich dann zwischen geringerem oder häufigerem Mitagieren.

Interessant ist der wahrscheinlich wechselseitige Zusammenhang zwischen der hohen Gerichtetheit in der Situation und der nonverbalen Aktivität. Prosodische oder verbale Zeichengebungen sind in den Videosequenzen nicht vorhanden.

### 6.2.5 Schüler WOR LR1 aus der Kontrollgruppe

(vgl. Anhang II, S. 355 – 360)

Der Schüler verfügt über sehr geringe lautsprachliche Fähigkeiten. Er erhält einmal wöchentlich Sprachtherapie in der Einzelförderung. Zur kommunikativen Förderung werden vorrangig Bilder oder Kommunikationsbücher verwendet.

Es liegt keine Information über eine medizinische Hörprüfung vor. Das Reagieren in der informellen Hörprüfung ist ihm möglich. Das Zeigen von Instrumenten in der zweiten Qualität der informellen Hörprüfung gelang nur einmal.

Die Fehleranzahl beim DLUT blieb gleich. Es muss davon ausgegangen werden, dass das phonematische Hören sich nicht wesentlich verbessert hat. Der AWST erweiterte sich im Laufe des Schuljahres im Rohpunktwert von zwei auf vier. Es gibt keine auffällige Erweiterung des aktiven Wortschatzes. Die Leistungen im PPVT zeigen eine auffällige positive Veränderung.

Nach den wöchentlichen Einschätzungen der Lehrerin muss hinsichtlich der sprachprozessbedingenden Fähigkeiten eher eine Unverändertheit auf schwachem Niveau festgehalten werden.

Die Gerichtetheit der Kommunikation weist bei den Videoaufnahmen des Morgenliedes ein zunehmend stabilisierendes Niveau auf. Das nonverbale Aktivitätsniveau erhöht sich ebenfalls etwas. Diese Niveaus unterscheiden sich sehr von den wöchentlichen Einschätzungen der Lehrerin, die die gesamte Woche mit der Bewertung auf der Skala reflektierte. Die Konstanz des verwendeten Liedes führt zu einem höheren und verlässlicheren Niveau des Zeichenaustausches.

Die transkribierte Auszählung der verbalen Zeichengebung in der Morgenliedsituation zeigt keine auffällige Erweiterung, obwohl einerseits das gleiche Lied über das ganze Jahr gesungen und gestaltet wurde. Zum anderen gab es im Morgenkreis keine musische Alternative zur klanglichen oder semantischen Erweiterung.

Das kommunikative Niveau des Schülers hat sich im Laufe des Schuljahres im Bereich des Sprachverstehens etwas positiv verändert. Dies zeigen die Ergebnisse des PPVT und die leichte Tendenz der Zuhörbereitschaft.

### 6.2.6 Schüler WITS EL5 aus der Kontrollgruppe

(vgl. Anhang II, S. 346 – 352)

Der Schüler besitzt geringe lautsprachliche Fähigkeiten. Er erhält einmal wöchentlich individuelle lautsprachorientierte Sprachtherapie mit Hörerziehung. Bilder, Symbole oder Kommunikationsbücher wurden angeboten.

Es liegt keine Information über eine medizinische Hörprüfung vor. Das Reagieren und das Zeigen in der informellen Hörprüfung waren ihm möglich. Die Fehleranzahl beim DLUT sank im Laufe des Schuljahres von 32 auf 16. Der AWST war zwar durchführbar, der Schüler konnte jedoch keine Ergebnisse erreichen. Der Bezug zu den transkribierten aktiven verbalen Zeichengebungen aus den Videoaufnahmen weist einen Widerspruch auf. Trotz einiger lautsprachlicher Anteile kann der Schüler den Test nicht absolvieren. Im Hinblick auf die geringen Leistungen im PPVT, mit leichter Steigerung zum Schuljahresende, zeigt sich hier die Herausforderung des insgesamt schwachen Profils des Kindes. Es ist ein Unterschied, ob es sich um eine „Bildvorlage- Testsituation“ oder um eine „gelöste musische Förderung“ handelt. Die Lieder in dieser Gruppe entsprachen den Kriterien von Spielliedern. (Auch bei diesem Beispiel aus der Kontrollgruppe offenbaren sich Aspekte des Förderansatzes mit den Spielliedern.)

Die wöchentlichen Einschätzungen der Lehrerin hinsichtlich der kommunikativ sprachlichen Antriebsfähigkeiten stehen in Übereinstimmung mit der Einordnung durch den abschließenden Fragebogen. Es gibt eine unverändert bis eher positive Entwicklung.

Die Videoaufnahmen zeigen ein sehr musikalisches Klima und reichhaltige gestalterische Ideen. Die Auswertungen des Aktivitätsniveaus des Schülers weisen zu Beginn der Untersuchung eine hohe Gerichtetheit auf. Diese erhöht sich noch leicht zum Ende des Schuljahres. Bei der Betrachtung der Grafik ist wiederum bemerkenswert, dass das nonverbale Aktivitätsniveau eine enge Verbindung zur Gerichtetheit aufweist. Beide Bereiche scheinen sich zu impulsieren, ähnlich wie bei Beispielen aus der VG.

Insgesamt ist bei diesem Schüler festzustellen, dass die kommunikative Leistung beim differenzierten Hören und das kommunikative Verhalten in den Morgenkreisen sich eher positiv verändert hat.

### **6.3 Auswertung des abschließenden Fragebogens**

Differenziert für die Versuchs- und Kontrollgruppe geben die Antworten der Lehrerinnen in diesen Fragebögen zusätzliche Informationen, zu den Rahmenbedingungen, zu weiteren oder anderen Förderangeboten und eine Reflexion zu den klassenbezogenen oder individuellen Entwicklungen im Schuljahr sowie zur methodischen Gestaltung.

(Versuchsgruppe - vgl. Anhang I, S. 251 – 256, Kontrollgruppe – vgl. Anhang II, S. 361 – 363)

Neun von zwölf Fragebögen der KG und zehn von zwölf Fragebögen der VG können zur Auswertung hinzugezogen werden.

Bis auf eine Ausnahme (in der KG) haben alle Lehrerinnen der UG eine sonderpädagogische Ausbildung. Ebenfalls bis auf eine Ausnahme (in der KG) sind alle Lehrerinnen nicht Fachlehrerinnen für Musik.

Die Bereiche der kommunikativ sprachlichen Förderung stellen in der VG und KG ein ähnliches Gefüge dar. Für die kommunikative Förderung der kaum oder „nichtsprechenden“ Schüler werden vorrangig Bilder, Symbole und Kommunikationsbücher verwendet. Weiterhin bilden in beiden Gruppen die lautsprachorientierte Förderung und die Hörerziehung wesentliche Schwerpunkte. Ein Unterschied zeigt sich in der Verwendung von Handzeichen und Gebärden. In der VG wird dieser Bereich sechsmal benannt, in der KG dagegen nur zweimal. Dabei muss erwähnt werden, dass die Antwort der VG nach dem Jahr der Erfahrung mit den nonverbalen Potentialen in den Spielliedern gegeben wurde. Erstaunlich ist, dass elektronische Kommunikationshilfen insgesamt nur einmal (von der VG) benannt wurden. Die Schriftsprache ist von beiden UG je dreimal erwähnt.

#### Zur Kontrollgruppe

Die Darstellung zu den speziellen Sprachförderangeboten und deren Angebotsumfang entsprechen den durchaus bekannten Voraussetzungen und Informationen. Es handelt sich meist um ein- bis dreimal wöchentliche Sprachtherapie in der Einzelförderung.

Die Frage nach der einzuschätzenden Veränderung in der prozessimmanenten Kommunikations- und Sprachförderung wird folgendermaßen beantwortet. Bei elf Schülern ist es eher unverändert geblieben, für sieben Schüler und eine

Klasse werden eher positive und für zwei stark positive Veränderungen genannt.

Die abschließenden Einschätzungen zu den allgemein kommunikativ sprachlichen Antriebsfähigkeiten bewegen sich bei allen antwortenden KG auf der vorgegebenen Skala zwischen unverändert (0) und positiv (2).

#### Zur Versuchsgruppe

Die Frage nach der einzuschätzenden Veränderung in der prozessimmanenten Kommunikations- und Sprachförderung wird folgendermaßen beantwortet. Bei einem Schüler und drei Klassen ist es eher unverändert geblieben, für drei Klassen und acht Schüler werden eher positive und für drei Schüler stark positive Veränderungen gekennzeichnet.

Die abschließenden Einschätzungen zu den allgemein kommunikativ sprachlichen Antriebsfähigkeiten bewegen sich bei allen antwortenden VG auf der vorgegebenen Skala hin zur positiven Tendenz zwischen eins und drei. Hinsichtlich der Veränderung dieser Fähigkeiten innerhalb der Spielliedförderung ist eine weitere Akzentuierung der positiven Einschätzung auf der Skala von eins zu zwei zu verzeichnen.

Die Antworten der VG geben auch einen Überblick zur Umsetzung des Spielliedkonzeptes.

Von allen Versuchsgruppen wurde die CD verwendet, jedoch nur von zwei Klassen ausschließlich. Der hauptsächliche Einsatz bezog sich auf das Neulernen oder auf den Einsatz zwischendurch.

Tatsächlich wurden die Spielliedübungen von fünf Klassen zwei- bis dreimal täglich und von zwei Klassen drei- bis viermal am Tage durchgeführt. Die anderen Klassen entschieden sich für nur einmal oder sogar viermal täglich. Die Sichtung eines möglichen Zusammenhanges zur Anzahl zeigt keine Abhängigkeit. Notwendig erscheint aber die tägliche Kontinuität.

Die Kinder favorisierten folgende Spiellieder:

Lied 19	Mit der Eisenbahn
Lied 01	Hallo Guten Tag
Lied 15	Ja so ein Zimmer
Lied 10	Das Flummilied
Lied 22	Auf Wiedersehen
Lied 12	Herr Uklatsch

Lied 14	Das Zappellied
Lied 04	Stöhnlied
Lied 05	Und weiter geht's
Lied 11	Jetzt geh ich allein spazieren
Lied 07	Das Hüpflied

Hier erweist sich markant, dass häufig gestaltete Lieder keinen Überdruß erzeugen müssen. Die Lieder 01 und 22 wurden sicher sehr oft, vielleicht sogar täglich gesungen. Bestimmt ist die Häufigkeit auch Voraussetzung für eine „sichere“ bzw. bekannte Entscheidung und somit eine verlässliche Grundlage für eine weitere variable Gestaltung. Besonders beliebt ist das Eisenbahnlied mit den Tierstimmen. Es ist stimmlich prosodisch gut nach- und mitvollziehbar und vom semantischen Feld her eher bekannt. Auffällig ist das Nichtwählen von Spielliedern mit komplexeren szenischen Ansprüchen, die ebenfalls gestaltbar sind, aber umfassender überblickt werden müssen. Auch das Reimlied steht in der Beliebtheit hinten. Der phonologische Schwerpunkt ist für viele Schüler nicht umsetzbar.

Die Antworten auf die Fragen sechs bis acht geben einen zusammenfassenden Überblick, welche Bewegungen, Handzeichen, stimmliche Äußerungen, Laute oder Textteile sowie Redewendungen aus den Spielliedern in den Alltag übernommen wurden. Dies ist zwar Ziel des Förderansatzes, aber nicht Zielstellung der Untersuchung. Trotzdem ist es von Interesse, ob es einen spontanen Transfer gibt und es ermöglicht einen Vergleich mit den videogestützten Beobachtungsergebnissen.

Die Beschreibungen und Nennungen zeigen, dass eine Reihe von Bewegungen wie Winken, Händewaschen, Gesten zum Essen und Trinken oder Verabschieden von den Schülern im Alltag verwendet werden.

Zu den stimmlichen und verbalen Äußerungen gehören die Tierlaute, das Eisenbahngeräusch, die Namen der Kinder und einige Körperteile.

Es gibt auch Hinweise darauf, dass teilweise oder ganze Redewendungen von einigen Kindern übernommen wurden, wie ‚Hallo Guten Tag‘, ‚Ruf mich doch‘, ‚Tschüss‘, ‚Adios‘ oder ‚ich bin so satt‘.

#### **6.4 Diskussion der Untersuchungsergebnisse**

Der Untersuchungsgegenstand und der Personenkreis erforderten eine mehrdimensionale diagnostische Vorgehensweise.

Die Test- und Prüfverfahren erwiesen sich bei den Schülern zum größten Teil als anwendbar und bildeten intrapersonal und gruppenbezogen eine etablierte Grundlage der Auswertung. Die hohe Abweichung beim DLUT durch ‚Extremwerte‘ wurde in einer zweiten Betrachtung berücksichtigt. Die Nutzung der Rohwerte beim DLUT und AWST erfolgte aufgrund der Altersspezifik.

Die wöchentlichen Beobachtungsbögen der 55 Schüler wurden von 24 Lehrerinnen ausgefüllt, die aufgrund der unterschiedlichen Schulzugehörigkeit über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg keinen Kontakt miteinander hatten. Die beschreibenden Kriterien waren bekannt. Die Unterscheidung der Kategorien „Mitmachbereitschaft“ und „agiert insgesamt“ war nicht einfach und vermischte sich teilweise. Es ist nochmals zu betonen, dass die zu beobachtenden Entwicklungen aufgrund sonderpädagogischer Kenntnisse und Erfahrungen differenzierte und manchmal nur geringe Veränderungen kennzeichnen. Um die Ausgangspunkte in der Skalierung nicht über zu bewerten, wurde vor allem die Veränderung in der Bewertung beachtet und die ‚Unverändertheit‘ als Erläuterung der Tendenz hinzugenommen. Die grafische Darstellung der berechneten Mittelwerte zeigte deutliche Tendenzen auf.

Die Nutzung der Videoaufzeichnung war für das Medium Spiellied in der Sprachförderung unbedingt notwendig. Der dafür entwickelte Beobachtungsbogen ist für diese Untersuchung mehrfach überprüft, bewertet und verbessert worden. Die Videosequenz und der Beobachtungsbogen gehören in der diagnostischen Einschätzung und Beschreibung zusammen. Für diese Untersuchung besteht diese Möglichkeit leider nicht. Die Videosequenzen stehen nicht öffentlich zur Verfügung.

Der Vergleich mit den Morgenkreisen in der Prä- und Postdiagnostik ergab sich aus der häufigen Verwendung von Liedern oder musischen Elementen. Es musste jedoch festgestellt werden, dass in vielen Morgenkreisen der VG und KG bereits Anteile von Spielliedern vorhanden waren. Im Unterschied dazu bestanden jedoch beim eingesetzten Spielliedkonzept und der Untersuchung eine Verdichtetheit von Förderaspekten und eine inhaltliche sowie didaktische Umsetzung in Anlehnung an das gestützte Sprechenlernen.

Schwankungen in den Bewertungen hingen auch von der Beliebtheit der Spiellieder ab. Trotz der möglichen Variabilität sollten sich alle VG an das Spielliedkonzept und im wesentlichen an den zeitlichen Ablauf halten.

Die Anzahl der Videoaufnahmen in der KG hätte für die Auswertung von Verläufen bzw. Unterschieden höher sein können.

Aufgrund der relativ kleinen Gruppe von Videoschülern kann manche gruppenbezogene Tendenz auf einzelne Schüler zurückgeführt werden, die eine stärkere Entwicklung der beispielsweise verbalen Aktivität aufweist.

Die Antworten und Reflexionen in den Fragebögen untersetzen die Tendenzen und halfen, Fehlinterpretationen zu vermeiden.

Die gesammelte Datenmenge aus den Test- und Prüfverfahren, den Beobachtungen, der Videoauswertung und dem Fragebogen ist sehr umfangreich, bot und bietet aber eine sich bereichernde, ergänzende (interstrukturelle) Auswertung.

Die Beantwortung der Fragestellung der Untersuchung basierend auf nur einen Diagnostikbereich oder einer Tendenz erschien als nicht tragfähig.

## **6.5 Zusammenfassung**

Die vorliegende empirische Untersuchung zum Förderansatz gestütztes Sprechenlernen wurde durchgeführt, um der Frage nachzugehen, welche - die kommunikativen Fähigkeiten positiv beeinflussenden - Wirkungen mit dem Spiellied als Hauptmittel des Förderansatzes erreicht wurden. Insbesondere sollten tendenzielle Beziehungen und Auswirkungen in den Bereichen: sprachprozessbedingende Fähigkeiten, Verhalten und Leistungen in der gegenständlichen, nonverbalen, prosodischen und verbalen Kommunikation, Phonemgehör, Sprachverständnis und aktiver Sprachgebrauch ermittelt werden.

Zur besseren Einschätzung und Abgrenzung der Tendenzen wurden eine VG und eine KG gebildet. Die Schüler der VG erhielten zusätzlich in ihren Klassen

täglich Spielliedförderungen. Den Schülern der KG wurde keine Förderung, auch keine musische, vorenthalten.

Das eingesetzte diagnostische Inventar brachte umfangreiche Daten, sicherte aber eine mehrseitige Einschätzung der Tendenzen. Der für die Videodiagnostik entwickelte Beobachtungsbogen bewährte sich im Einsatz für die Untersuchung.

Nach Ablauf eines Schuljahres ist folgendes festzustellen:

Den Schülern der VG bereitete die Durchführung der Spielliedförderung durchgängig und sogar zunehmend Freude. Das Spielliedkonzept ist von den Schülern und Lehrerinnen zustimmend aufgenommen worden. Dankbar waren wohl alle Teilnehmenden über den möglichen Einsatz der produzierten CD.

Die sprachprozessbedingenden Fähigkeiten wie die allgemeine Mitmachbereitschaft, Zuhörbereitschaft und Äußerungsbereitschaft der Schüler der VG zeigten in der Spielliedförderung eine auffällige positive Tendenz zu höherer Beständigkeit. Die Spielliedförderung schien die sprachprozessbedingenden Fähigkeiten der gleichen Schüler im weiteren schulischen Ablauf (außerhalb der Spielliedsituation) auffällig positiv zu beeinflussen. Der tendenzielle Bezug zur KG untersetzte die Einschätzungen. (Differenzierte Einschätzungen einzelner Schüler der Kontrollgruppe wiesen übrigens eine ähnliche Tendenz dahingehend auf, dass das Aktivitätsniveau im musikalischen Morgenkreis höher war, als es für die gesamte Zeit durch die Lehrerin bewertet wurde. Für eine ausstrahlende Übertragung waren die Angebote wohl zu gering und inhaltlich sowie didaktisch nicht hinreichend strukturiert.)

In der tendenziellen Beurteilung der Kategorie „agiert insgesamt mit“ übernahm die Spielliedförderung gleichfalls einen positiv dominierenden Verlauf. Andere Förderangebote der VG erreichten in dieser Kategorie keine so auffällige Tendenz, lagen zum letzten Drittel des Schuljahres aber auffallend über der VG allgemein, aber unter der Tendenz der Spielliedförderung.

Die kommunikative Kompetenz wurde in der Spielliedförderung als ‚angepasster / aktiver‘ gegenüber den anderen Lernsituationen bewertet.

Die Test- und Prüfverfahren zum Phonemgehör, Sprachverständnis und zum aktiven Sprachgebrauch ergaben durchweg gruppenbezogen für die VG

steigende Tendenzen, die sich markant von den Entwicklungen in der KG abhoben.

Bei allen wöchentlichen Einschätzungen zu den sprachprozessbedingenden Fähigkeiten der VG lies sich gruppenbezogen feststellen, dass die Spielliedförderung die Führung in der Tendenz übernahm und die VG außerhalb der Spielliedförderung auffällig positiv beeinflusste. In der Spielliedförderung war meist eine hohe Gerichtetheit in der Kommunikation zu beobachten.

Die Spiellieder scheinen aufgrund ihrer Potentiale und in ihrer didaktischen Umsetzung im gestützten Sprechenlernen besonders geeignet zu sein, die sprachprozessbedingenden Fähigkeiten der Schüler zu initiieren und reger zu entwickeln.

Sie ermöglichen die Vermittlung und Erkennung von Superzeichen. Die didaktische Gestaltung gestattet ein hohes Maß an Wiedererkennung und Identifikation von nonverbalen, prosodischen und verbalen Zeichen. Bedeutend ist hierbei die Verinnerlichung von invarianten Merkmalen.

Eine Auswertung der gegenständlichen Zeichengebung war aufgrund der geringen Verwendung von Gegenständen in der Spielliedförderung nicht möglich. Die videogestützte Einschätzung des nonverbalen Aktivitätsniveaus zeigte eine deutlich verbesserte Tendenz. Das spielerische Gestalten und Nachahmen von Bewegungen bereiteten den Schülern Freude. Impulse und Handling wurden wohlwollend angenommen. Manche Gesten und Bewegungen wurden in den Alltag übertragen.

Gegenüber dem nonverbalen, konnten für das prosodische und verbale Aktivitätsniveau keine sehr auffälligen gruppenbezogenen Tendenzen festgestellt werden. Einige Schüler der VG erreichten hinsichtlich der umgesetzten Spiellieder durchaus eine prosodische und verbale Zeichengebung. Dies untersetzt die Zielstellung des Förderansatzes. Die lautsprachlichen Fortschritte, wie sie beispielsweise von einigen Schülern der VG (FRA RO6, POT RR1, SCHNA3 oder WITKO3) erreicht wurden, gelten nicht für alle Schüler. Ursächliche Zusammenhänge sind wohl vordergründig kaum beim Zeit- oder Intensitätsfaktor auf das Schuljahr bezogen zu suchen.

Auch festgestellte didaktische Schwächen der Umsetzung, wie sie auf manchen Videoausschnitten zu sehen waren, werden nicht als Ursache der geringen Lautsprachentwicklung der Schüler angenommen. Eher ist anzunehmen, dass die Förderbedarfe einiger Schüler der VG im Sinne der Förderschwerpunkte Sprache (z.B. bei Apraxie) und geistige Entwicklung umfangreicher und komplexer sind und das sich deshalb die unmittelbar lautsprachlichen Fähigkeiten nicht hinreichend entwickeln können.

Zielsetzungen des Förderansatzes gestütztes Sprechenlernen – wie Vermeidung der weiteren Manifestierung der Sprach- und Kommunikationsprobleme und das Initiieren eines aktiven Spracherwerbsprozesses – können erreicht werden. Auch wenn das Fernziel Lautsprachfähigkeit nicht erreicht werden kann, bewirkt die Auseinandersetzung mit den Spielliedern im sozialen Geschehen eine reichhaltige Unterstützung beim Hören lernen, Sprachverstehen, in der kognitiven Entwicklung und im nonverbalen Zeichenaustausch.

Das gestützte Sprechenlernen, die didaktisch strukturierte Verwendung von Spielliedern sollte insofern als Ergänzung zur gesamten Palette der pädagogischen oder therapeutischen Methodenkompetenz vor allem in Verbindung mit dem gesamten Spektrum der Unterstützten Kommunikation zu verstehen sein. Es darf nicht als das pauschale „Erzwingen“ von lautsprachlicher Kommunikation verstanden werden. Gerade bei kaum- oder nichtsprechenden Kindern ist jeder Zuwachs an verschiedener Zeichenkompetenz eine Bereicherung für die kommunikative Entwicklung. Insofern ist der Einsatz der strukturierten Spielliedförderung sehr zu empfehlen.

Beim Auswerten der Videoaufnahmen musste festgestellt werden, dass in vielen Morgenkreisen der Prätestphase nonverbale Potentiale, aufgrund der dort getroffenen Liederauswahl und der nicht hinreichenden didaktischen Gestaltung, nicht genutzt wurden. Die kommunikative Beteiligung der „nichtsprechenden“ Schüler war kaum gegeben. Das nonverbale Aktivitätsniveau war gering. Methoden der Unterstützten Kommunikation wurden erstaunlicher Weise im Wesentlichen kaum eingesetzt, bis auf Bilder, die die

Strukturierung des Tages unterstützten. Aber gerade das Verstehen für kommunikative Parameter, die Symbolisierung für Abläufe, Aussagen und die aktive kommunikative Gestaltung in Anlehnung an Superzeichen oder im Sinne von „Total Communication“ sind unabdingbare Bestandteile des kontinuierlichen sprachlichen Lernens.

Der Einsatz der strukturierten Spiellieder im gestützten Sprechenlernen erwies sich unter den Bedingungen des Lernens an Schulen für geistig Behinderte als sehr geeignet.

Die musikalische Gestaltung, die semantischen Felder, die Aspekte der Bedeutsamkeit für die stabilere Verinnerlichung und die sozialen Aspekte entsprechen den Lernanforderungen und Bedürfnissen der Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Die vorgelegte Untersuchung untersetzt mit ihrer höheren Datenbasis den Trend der früheren Pilotstudien zum gestützten Sprechenlernen.

#### Zu den Hypothesen

Es wird bei den Schülern der Versuchsgruppe ein tendenziell ausgeprägter Zuwachs an sprachprozessbedingenden Fähigkeiten erwartet.

Die Hypothese hat sich bestätigt. Die Schüler der VG zeigen einen tendenziell ausgeprägteren Zuwachs an sprachprozessbedingenden Fähigkeiten. Insbesondere in der Gerichtetheit der Kommunikation, Mitmachbereitschaft, Zuhörbereitschaft. Äußerungsbereitschaft sowie beim Agieren insgesamt.

Es wird angenommen, dass sich bei den Schülern der Versuchsgruppe die nonverbale, prosodische und verbale Zeichenverwendung auffälliger entwickelt.

Die Hypothese hat sich differenziert bestätigt. Gruppenbezogen ist bei der VG eine auffälligere nonverbale, prosodische und verbale Zeichenverwendung in der Spielliedförderung feststellbar. Für die nonverbale Zeichenverwendung sind die Spiellieder für alle Schüler der VG besonders geeignet. Für alle Schüler der VG gilt nicht, dass die Förderung mit den Spielliedern zur prosodischen und verbalen Zeichenverwendung führt.

## 7. Schlussfolgerungen

### 7.1 Kritik zur Untersuchung

Im Rückblick auf die Untersuchung muss eingeräumt werden, dass der Umfang der eingesetzten Diagnostiken und die damit ermittelte Datenmenge hoch war. Der Mehraufwand der Lehrerinnen war nicht unerheblich. Andererseits sollte eine mehrseitige Betrachtung die Tendenzbeschreibung der Wirkungen des Spielliedkonzeptes im pädagogischen Prozess ermöglichen und sichern.

Die Wahl der Diagnostikmaterialien, insbesondere der Test- und Prüfverfahren schloss das Vorhandensein in den Schulen und die praktische Machbarkeit ein. Die Kategorien der wöchentlichen Beobachtungsbögen waren vorgegeben und erläutert. Trotzdem zeigten sich vereinzelt Unsicherheiten bei der Trennschärfe, die durch Rückfragen geklärt wurden.

Der Beobachtungsbogen für die Videosequenzen ist umfassend. Er kann nur von sonderpädagogisch geschulten Pädagogen oder Therapeuten eingesetzt werden. Die detaillierte kriteriengeleitete Videobetrachtung bietet die Möglichkeit der sehr differenzierten Einschätzung des kommunikativen Verhaltens und der kommunikativen Leistung in der gegenständlichen, nonverbalen, prosodischen und verbalen Entwicklung. Diese Form der Beobachtung ist besonders für die Verlaufsdiagnostik in der frühen bzw. ersten Phase des Spracherwerbs geeignet. In dieser Arbeit zeigt sich das Problem, dass der Leser die Auswertungen nicht mit den Videoausschnitten vergleichen kann. In der allgemeinen Praxis ist dies für die Beteiligten möglich.

Der Vergleich mit einer KG war für diese Untersuchung unbedingt notwendig, um Tendenzen einordnen zu können. Eine positive Entwicklungstendenz der VG wäre sehr zweifelhaft, wenn die KG mit ihrem Förderumfang und Inhalt weit höhere Diagnostikergebnissen aufweisen würde.

Die einzelnen Bewertungen der Videosequenzen der KG- Schüler war aufgrund der geringeren Anzahl von Videoausschnitten nicht einfach. Leider handelte es sich zum Teil um Aufnahmen mit Gesprächen im Morgenkreis, an denen der zu beobachtende Schüler sich kaum beteiligen konnte.

## 7.2 Auswirkungen der Untersuchung

Die Lehrerinnen der VG haben sich im Laufe eines Schuljahres mit der Spielliedförderung auseinandergesetzt und ihre Schüler der Klasse über dieses Medium zielgerichtet beobachtet. Die günstige Konstellation der Spiellieder hinsichtlich ihrer umsetzbaren Superzeichen, der besondere Focus der beobachtenden Auseinandersetzung durch die Lehrerinnen und die Reaktion der Schüler, weil sie sich durch Musik aktivierend angesprochen fühlen, führten vermutlich dazu, dass die Lehrerinnen in der Wahrnehmung des kommunikativen Austauschs ebenfalls eine höhere Kompetenz erlangten. Dies ist bezogen auf die Wertungsskalen evtl. ein Vorteil gegenüber der KG, aber kein Nachteil gegenüber den Schülern der VG oder der Untersuchung. Im Gegenteil, es ist positiv zu werten, dass die Konkretheit eines plausiblen Förderansatzes dazu beiträgt, dass die pädagogische und therapeutische Förderung von Kindern, die insgesamt ein sehr schwaches Profil aufweisen, bei denen viele Förderungen nicht greifen, hier die Möglichkeit haben, sich mehr als sonst einzubringen. Es ist für alle Beteiligten im Förderprozess eine Bereicherung, wenn die Schüler auf diesem Weg der Entfaltung ihrer sprachprozessbedingenden Fähigkeiten besser verstanden werden.

Die zu Beginn der Untersuchung produzierte CD „Was man alles machen kann“ wurde über die unmittelbar beteiligten Klassen hinaus auf Tagungen und Fortbildungen bekannt und erreichte eine hohes Interesse. Seither wurden ca. 1.200 CD's vertrieben.

Die Rückmeldungen aus Schulen, Wohnheimen, Beratungsstellen, Kindertageseinrichtungen, therapeutischen Praxen und von Eltern mit Kindern mit Behinderung waren und sind durchweg sehr positiv. In Gesprächen und schriftlichen Antworten wurden benannt, dass die Lieder beliebt sind, oft ausgewählt werden, dass die Kinder sich stimmungsvoll danach bewegen, hüpfen, tanzen, meistens mitagieren und immer mehr Silben und Wörter mitsingen. Auch neue Vorschläge wurden konkret umgesetzt. Eine Sonderpädagogin entwarf zu jedem der 22 Lieder ein Bild, welches das Lied symbolisiert. Die „nichtsprechenden“ Kinder können seitdem ihr Lied, welches sie hören und gestalten wollen, mit Hilfe eines Bildes auswählen. Eine andere Pädagogin überarbeitete einige Lieder hinsichtlich des zusätzlich festgelegten

Gebärdeneinsatzes. Die Ideen und Potentiale zur Spielliednutzung sollten tatsächlich weiter verfolgt werden.

Spiellieder sind in den Alltag integrierbar und bedeuten im Wesentlichen keinen entscheidenden Mehraufwand an Zeit oder Material. Sie können andere Elemente im Tagesablauf, z.B. im Morgenkreis, ersetzen und dort mit einfließen oder ohne „Belastung“ für die Kinder zusätzlich eingesetzt werden. Denkbar ist, dies zeigen auch Erfahrungen, dass die Spielliedförderung am Anfang oder Ende einer anderen Fördermethode durchgeführt wird, oder einfach dann erfolgt, wenn die Kinder es signalisieren.

Der Beobachtungsbogen für die Videosequenzen hat sich grundsätzlich bewährt. Die Dokumentation des Verhaltens von Kindern, die sich insbesondere in der Spielliedförderung vielfältig äußern, ist notwendig. Wünschenswert wäre eine weitere Bearbeitung des Bogens, die ihn vereinfacht und verkürzt.

### **7.3 Thesen zur Zusammenfassung der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Förderung kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern in Förderschulen für geistig Behinderte, die vorrangig durch eine sehr geringe oder nicht vorhandene Lautsprache auffallen.

Die eigene musikalische Erfahrung und die Herausforderung, Teile des Förderansatzes gestütztes Sprechenlernen empirisch zu hinterfragen, gaben die Motivation zur Themenbearbeitung. Medium dieses spezifischen Förderansatzes ist das Spiellied und deren unterrichtsimmanente strukturierte Anwendung im Schulalltag.

Die Benennung der Sprachbehinderung bei „nichtsprechenden“ Kindern oder die Beschreibung der Kinder ohne ausreichende lautsprachliche Fähigkeiten sind sehr vielfältig und beziehen sich auf eine sogenannte Grundbehinderung oder die verschiedenste fachterminologische Klassifikation. Probleme zeigen sich bei der definatorischen Abgrenzung und praktischen Verwendung der Begriffe.

Die Population für den Förderansatz gestütztes Sprechenlernen wird vom sprachlichen Erscheinungsbild her dem Syndrom Sprachentwicklungsverzögerung zugeordnet. Die hochgraduale Ausprägung soll als Alalie bezeichnet werden. Der Begriff Alalie erhält eine ausführliche und aktualisierte Erläuterung: Die Kinder mit Alalie sind hörend, nicht hochgradig mental behindert, nicht ausgeprägt autistisch, weisen auch keine hochgradige zentral und/oder peripher bedingte Dysarthrophonie auf und sind auch nicht als hochgradig deprivativ zu charakterisieren.

Auffällige Schlüsselfunktionen bilden die sprachprozessbedingenden Fähigkeiten. Es konnte bei diesen Kindern festgestellt werden, dass Fähigkeiten wie die Äußerungsbereitschaft, Zuhörbereitschaft und Mitmachbereitschaft eingeschränkt sind. Die Merkfähigkeit für Lautklangbilder, für Lautmundbilder und für die Sprechmotorik und die Nachahmungsbereitschaft und -fähigkeit sind nur sehr gering vorhanden.

Für die pädagogisch therapeutische Förderung der Kinder mit hochgradiger Sprachentwicklungsverzögerung ist es ausschlaggebend, eine Rahmenbedingung zielgerichtet und planvoll zu gestalten, die die Kinder in ein aktives entwicklungsstimulierendes Tätigsein versetzen kann und den Lernbesonderheiten der Kinder gerecht wird. Diese Bedingung erfüllt das Gestützte Sprechenlernen. Dieser Förderansatz kann in den Gruppen- bzw. Schulalltag prozessimmanent einfließen, andere Sprach- und Kommunikationsförderungen beispielsweise aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation unterstützen oder spezielle therapeutische Maßnahmen gut vorbereiten.

Hauptmittel des gestützten Sprechenlernens ist das Spiellied. Unter dem Begriff Spiellied werden musikalisch spielerische Aktivitäten zusammengefasst, beispielsweise Kinderlieder, deren Text in eine Spielhandlung umgesetzt wird oder Lieder, zu denen Bewegungsabläufe vorgesehen sind. Unter musikalischen oder sprachfördernden Aspekten gesehen, gibt es verschiedene Arten von Spielliedern. Die Umsetzung in der kindlichen Förderaktivität setzt vor allem eine intendierende Wirkung voraus.

Das Kind ist beim Spiellied in seiner natürlichen Umgebung im Rahmen der Gruppenaktivität durch einen Pädagogen angeleitet, selbsttätig reproduzierend oder rezeptiv - produktiv tätig.

Es gibt eine Reihe von materialen, strukturellen, bedeutungs- und prozessbezogenen Begründungszusammenhängen, die erklären, warum die Sprachentwicklung und die Beschäftigung mit musischen Elementen sich gegenseitig impulsieren und bereichern. Der engste Zusammenhang besteht in der Verarbeitung sprachlich- prosodischer und musikalischer Zeichen. In besonderer Weise belegen dies die Untersuchungen zur ontogenetischen Vokalisationsentwicklung im frühen Spracherwerbsalter.

Die sprachfördernden Wirkungsbereiche der Spiellieder ergeben sich aus ihrem Inhalt und der didaktischen Gestaltung. Das Entwickeln von motorischen und sensorischen Voraussetzungen, das Sammeln von Erfahrungen mit Symbol- bzw. Zeichensystemen, einschließlich der Ausdrucksbewegungen und das damit verbundene Verstehen kommunikativer Vorgänge sind Schwerpunkte der Förderung. Die Spiellieder begünstigen das Verstehen und Produzieren von Superzeichen. Die Unterstützung der sprachstrukturellen Entwicklung ist möglich.

Die Zielstellung des gestützten Sprechenlernens leitet sich aus den ressourcenorientierten und problematischen personellen Ausgangsbedingungen ab. Das sprachheilpädagogische Fernziel richtet sich auf die Lautsprache. Es soll erreicht werden, dass das Kind die Umgangssprache in einer sich wiederholenden konkreten Anforderungssituation des Alltags auf elementarem Niveau sinnvoll gebrauchen lernt. Bezogen auf die Kennzeichnung des Personenkreises „nichtsprechender Kinder“ geht es um die Minderung oder Vermeidung der weiteren Manifestierung der Sprach- und Kommunikationsprobleme und um das Auslösen eines aktiven Spracherwerbsprozesses.

Bei der Stützung – als Hauptmethode des Förderansatzes - handelt es sich um eine neurodidaktische Herangehensweise. Stützung bedeutet, dass durch eine direkte Verknüpfung von Sachverhalten bzw. Funktionssystemen geschwächte bzw. schwächer entwickelte sensorische oder motorische Systeme mehr oder weniger „ausgeglichen“ werden. Mit Hilfe *fremdphysischer* oder *ideeller* Einwirkung kann sowohl der Beginn der Handlung „angestoßen“ oder auch der gesamte Ablauf durch systematische Impulsgebung „getragen“ werden. Bezieht sich das gestützte Vorgehen auf den Prozess des Lautspracherwerbs, dann soll vom gestützten Sprechenlernen gesprochen werden.

Ziel dieser Untersuchung war es, die kommunikationsfördernden Auswirkungen von Teilen des gestützten Sprechenlernens mit dem dafür erstellten Spielliedkonzept für einen besonders gekennzeichneten Personenkreis von Schülern in Förderschulen für geistig Behinderte zu ermitteln. Es wurde der Frage nachgegangen, welche - die kommunikativen Fähigkeiten positiv beeinflussenden - Wirkungen mit dem Spielliedkonzept erreicht werden.

Die Kernfrage lautete: Bestehen ausgeprägte tendenzielle Beziehungen zwischen der unterrichtsimmanenten strukturierten Anwendung des Spielliedkonzeptes und den Test- und Beobachtungsergebnissen zu den kommunikativen Fähigkeiten der Schüler? Im Einzelnen sollten Überprüfungen, Einschätzungen und Beschreibungen die Auswirkungen in den Bereichen: sprachprozessbedingende Fähigkeiten, Verhalten und Leistungen in der gegenständlichen, nonverbalen, prosodischen und verbalen Kommunikation, Phonemgehör, Sprachverständnis und aktiver Sprachgebrauch kennzeichnen.

Für die Untersuchung wurde ein spezielles Spielliedkonzept erarbeitet, welches die musikalischen sowie inhaltlichen Kriterien und Erfahrungen und insbesondere auch die sprachfördernden Aspekte berücksichtigt.

Die Nutzung der videogestützten Diagnostik war für das Medium Spiellied in der Sprachförderung unbedingt notwendig. Der dafür entwickelte Beobachtungsbogen erwies sich als tauglich und wurde für diese Untersuchung mehrfach überprüft, bewertet und verbessert. Die Videosequenz und der

Beobachtungsbogen gehören in der diagnostischen Einschätzung und Beschreibung zusammen.

Die gesammelte Datenmenge aus den Test- und Prüfverfahren, den Beobachtungen, der Videoauswertung und dem Fragebogen ist sehr umfangreich, ermöglicht aber eine sich bereichernde, ergänzende Auswertung.

Die gestalterische Umsetzung und die inhaltlichen Anforderungen des gestützten Sprechenlernens entsprechen den KMK Empfehlungen für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (1998) und den Unterrichtsvorgaben für Förderschulen für geistig Behinderte im Land Brandenburg. Die Spiellieder können im Morgenkreis, im Musikunterricht, im Rhythmikunterricht, in der Sprachförderung oder in verschiedenen thematischen Zusammenhängen, auch fächerübergreifend, im Tagesablauf der Klasse eingesetzt werden.

Das erarbeitete sowie produzierte Spielliedkonzept und deren Umsetzung im Förderansatz gestütztes Sprechenlernen sind insbesondere geeignet, die sprachprozessbedingenden Fähigkeiten der Schüler zu impulsieren und reger zu aktivieren. Zielsetzungen des Förderansatzes gestütztes Sprechenlernen – wie Vermeidung der weiteren Manifestierung der Sprach- und Kommunikationsprobleme und das Initiieren eines aktiven Spracherwerbsprozesses – können erreicht werden.

Sensomotorische Erfahrungen, die in Verbindung mit dem Bewegungsanalysator gewonnen wurden, sind stabiler als motorisch ungestützte sensorische Erfahrungen. Die gesteigerte motorische Aktivität erhöht die allgemeine geistige Aktivität. Der Bewegungs- und Erkundungsdrang bedingen einander, die Musterbildung ist stabiler.

Die theoretischen Darlegungen und Ergebnisse der Untersuchung weisen erkennbare Tendenzen und Zusammenhänge zwischen der Spielliedförderung und den verbesserten kommunikativen Fähigkeiten der Schüler der VG auf. Das betrifft insbesondere die sprachprozessbedingenden Fähigkeiten wie Mitmachbereitschaft, Zuhörbereitschaft und Äußerungsbereitschaft. Auch die

hörende Differenzierung und das Sprachverstehen entwickelten sich in diesem Zusammenhang tendenziell positiv.

Bei einigen Schülern forciert der Förderansatz die lautsprachliche Entwicklung. Die prosodischen und verbalen Zeichengebungen werden mehr oder intensiver im kommunikativen Verhalten eingesetzt.

Wenn der Lautspracherwerb als Ziel nicht erreicht werden kann, bewirkt die Auseinandersetzung mit den Spielliedern im sozialen Geschehen eine reichhaltige Unterstützung beim Hören lernen, Sprachverstehen, in der kognitiven Entwicklung und im nonverbalen Zeichenaustausch.

Es zeichnet sich ab, dass der Förderansatz nicht zeitlich begrenzt werden sollte. Es erscheint sinnvoll, ihn alters- und entwicklungsspezifisch mit Spielliedern sowie inhaltlichen und didaktischen Ideen zu modifizieren.

Das Spiellied ermöglicht jedem Kind auf seinem eigenen sprachlichen Niveau aktiv tätig zu werden und zu sein.

„Musik an sich hat die innewohnende Fähigkeit,  
einen einzigartigen, signifikanten Kontakt  
mit behinderten Kindern zu stiften und  
ein Experimentierfeld bereitzustellen für hingebendes Handeln,  
für ihre Persönlichkeitsentwicklung und  
für ihre individuelle und soziale Integration.

(Nordoff, Robbins, 1983)

**Literaturverzeichnis**

- Adam, Heidemarie** : (1996) Mit Gebärden und Bildsymbolen kommunizieren: Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kommunikation von Menschen mit geistiger Behinderung. – 2., unveränd. Aufl. – Würzburg : Ed. Bentheim,
- Agud, A.** : (1999) Musikalische und sprachliche Zeit. A. Riethmüller (HG.) Sprache und Musik: Perspektiven einer Beziehung. Laaber, S. 67 - 86
- Altenmüller, E.** : (2000) Unterschiede und Gemeinsamkeiten der zerebralen Organisation von Musik- und Sprachwahrnehmung. In: J. Pahn et. al. (Hg.) Sprache und Musik. Beiträge der 71. Jahrestagung der deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde e.V. Berlin, 12.-13. März 1999. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Heft 107. Stuttgart, S.23-33
- Amrhein, Franz** : (1993) Bewegungs-, Ausdrucks-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsförderung mit Musik. Z.f. Heilpädagogik. 44(9), S.570-589
- Baader, Ulrich** : (1979) Kinderspiele und Spiellieder. Band I. Untersuchungen in württembergischen Gemeinden. Tübinger Vereinigung für Volkskunde E.V. Schloss. Tübingen,
- Bang, Claus** : (1978) Musik – ein Weg zur Sprache. In : Musik und Medizin (9): S.43-47
- Batel, Günther** : Spiellieder und Bewegungsspiele in der Musiktherapie. Gustav Fischer Verlag. Stuttgart. Jena. New York, 1992
- Baun, Marianne** : (1982) Förderung sprachlicher Kommunikation bei Geistigbehinderten, Berlin 1981/1982
- Bächli, Gerda** : (1980) Musik mit geistig Schwerbehinderten. In: Thomas Hagmann: Pädagogik Geistigbehinderter. Luzern
- Bensinger, S.** : (1988) Sing und sprich! Ein sprachtherapeutisches Liederbuch für geistig behinderte, entwicklungsverzögerte und sprachgestörte Kinder. Bonn
- Beyer, E.** : (1994) Musikalische und sprachliche Entwicklung in der frühen Kindheit. Hamburg
- Birbaumer, N., Schmidt, R. F.** : (1996) Biologische Psychologie. 3. komplett überarbeitet Auflage. Berlin u. a.
- Blaßkiewitz, Grit** : (2001) Spiellieder zur gestützten Sprachförderung bei Schülern mit geistiger Behinderung, die nicht bzw. extrem wenig verbal kommunizieren, Wissenschaftliche Hausarbeit, Potsdam
- Boenisch, Jens; Bünk, Christof (Hrsg.)**: (2001) Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation, von Loeper Literaturverlag. Karlsruhe
- Boenisch, Jens; Bünk, Christof (Hrsg.)**: (2003) Methoden der Unterstützten Kommunikation, von Loeper Literaturverlag. Karlsruhe
- Braun, Otto** : (2002) Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen, Diagnostik- Therapie- Förderung. Kohlhammer. Stuttgart u.a.
- Braun, Ursula (Hrsg.)** : (1999) Unterstützte Kommunikation. 3. Auflage, Düsseldorf
- Bricker, D.:** (1992) The changing nature of communication and language intervention; in: Warren SF ; Reichle J. (ed): Causes and effects in communication and language intervention. Baltimore-London-Toronto-Sydney, 361-375

- Bruhn, H.** : (2000) Musiktherapie. Geschichte – Theorien – Methoden.  
Göttingen u. a. S. 136 - 143
- Bruhn, H. u. Michel, D.** : (1997) Leistungen des Gehörs. In: Bruhn, H. et. al. Musikpsychologie.  
Ein Handbuch. Reinbek, S. 650 - 655
- Bruner, Jerome** : (2002) Wie das Kind sprechen lernt. 2. Auflage. Bern: Hans Huber
- Bryen DN; Joyce DG** : (1985) Language intervention with the severely handicapped: A decade  
of research. The Journal of Special Education 19: 7-39
- Cech, Annett** : (2003) Validierung des Beobachtungsbogens für die videogestützte Diagnostik  
in der Spielliedförderung, Hausarbeit, Universität Potsdam
- Decker-Voigt, H.** : (1977) Spiele mit Musik. Zum Sensibilisierungs- und Wahrnehmungstraining  
in der sonderpädagogischen Praxis. Persen
- Decker- Voigt, H.** : (1991). Aus der Seele gespielt – Eine Einführung in die Musiktherapie.  
München: Goldmann Verlag.
- Decker- Voigt, H.; Weymann, E.** : (1995). Lexikon Musiktherapie. Göttingen: Hogrefe Verlag
- Dobslaff, Otto** : (1998) Sprachbehindertenpädagogik – Gegenstandsbestimmung -,Potsdamer  
Studientexte, Universität Potsdam, Reg.-Nr. 6007 / ISSN 0945-7968
- Dobslaff, Otto** : (1995) Stimmheilpädagogischer Förderbedarf bei behinderten Schülern Teil I,  
Teil II, Teil III, Potsdamer Studientexte, Universität Potsdam, Reg.-Nr. 6001/2/3  
ISSN 0945-7968
- Dobslaff, Otto** : (2001) Gestütztes Sprechenlernen bei Kindern mit hochgradiger  
Sprachentwicklungsverzögerung – Methodische Hilfen für die Lautsprachförderung. Ed.  
Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess. Berlin
- Dupuis, Gregor** : (2003) Rehabilitation In: Grohnfeld, M.: Lehrbuch der Sprachheilpädagogik  
und Logopädie, S. 97-113, Band 4, Beratung, Therapie und Rehabilitation, W. Kohlhammer  
GmbH, Stuttgart
- Dupuis, Gregor** : (2003) Sprachtherapie und Unterstützte Kommunikation, In: Handbuch der  
Unterstützten Kommunikation. von Loeper Literaturverlag und isaac – Gesellschaft für  
Unterstützte Kommunikation e.V., 1. Auflage. Karlsruhe 2003, S. 11.003.001-11.008.001
- Dupuis, Gregor; Kerhoff, Winfried (Hrsg.)**: (1992) Enzyklopädie der Sonderpädagogik, der  
Heilpädagogik und ihrer Nachbargebiete. Marhold, Berlin
- Eggebrecht, H.H.** : (1999) Musik und Sprache. In: A. Riethmüller (Hg.) Sprache und Musik:  
Perspektiven einer Beziehung. Laaber, S. 9 - 14
- Eggert, D., Lütje, B., Johannknecht, A.** : (1990) Die Bedeutung der Psychomotorik für die  
Sprachbehindertenpädagogik. Teil I und II. In: Die Sprachheilarbeit 35 /1990 3, 106 – 121 und  
37 / 1990 5, 230 - 245
- Feudel, Elfriede** : (1926) (Mitverfasserin u. Hrsg.): RYTHMIK. Theorie und Praxis der  
körperlich-musikalischen Erziehung. München, Delphin,
- Franke, Ulrike** : (1998) Logopädisches Handlexikon. 5.neubearb. und erw. Auflage. München
- Friederici, A.D., Weber, C.** : (2002) Neurophysiologische Aspekte der Sprachverarbeitung –  
Perspektiven für die Sprachpathologie In: Die Sprachheilarbeit Jg. 47 (4), s. 156 - 164

- Frohne- Hagemann, I.** : (1996) Rhythmisches Prinzip. In: H.-H. Decker- Voigt. Lexikon der Musiktherapie. Göttingen
- Goll, H.** : (1993) Heilpädagogische Musiktherapie. Grundlegende Entwicklung eines ganzheitlich- angelegten ökologisch- dialogischen Theorieentwurfs ausgehend von Jugendlichen und Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung. Frankfurt am Main
- Grimm, H.** : (1998) Spezifische Störungen der Sprachentwicklung. Entwicklungspsychologie. Oerter/ Montada. 4. korrigierte Auflage. Weinheim
- Grimm, H.** : (1994) Sprachentwicklungsstörung: Diagnose und Konsequenzen für die Therapie. In: S. Weinert, H. Grimm: Intervention bei sprachgestörten Kindern: Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen. Stuttgart u.a., S. 3 – 31
- Grimm, H.** : (1999) Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen u.a.
- Grohnfeldt, Manfred** : (1999) Störungen der Sprachentwicklung, Edition Marhold, Spiess Verlag Berlin
- Grohnfeldt, Manfred** : (2001) Notwendigkeiten und Probleme der Einteilung von Störungsbildern und ihrer Bedingungs Hintergründe. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder, Kohlhammer Verlag, Stuttgart
- Grüning, Eberhard** : (1999) Kommunikationsförderung im Handlungsdialog mit geistig behinderten Schülern. In: Dobsiaff, Otto (Hrsg.): Förderung der lautsprachlichen Fähigkeiten bei Schülern mit hochgradiger Sprachbehinderung, Tagungsband Universität Potsdam S.85-102
- Hegi, F.** : (1998) Übergänge zwischen Sprache und Musik. Die Wirkungskomponente der Musiktherapie. Paderborn
- Hengstermann, Hanna** : (2002) Kommunikatives Verhalten von Kindern ohne Sprechfähigkeit innerhalb ihrer Bezugsgruppe als Ausgangspunkt für Unterstützte Kommunikation. Diplomarbeit. Universität Dortmund
- Jiránek, J.** : (1999) Über die Spezifik der Sprach- und Musiksemantik. In: A. Riethmüller (Hg.) Sprache und Musik: Perspektiven einer Beziehung. Laaber. S. 49 - 65
- Kalde, Michael** : (1992) Vom spielerischen zum sprachlichen Dialog mit behinderten Kindern, erlag modernes lernen - Dortmund
- Katz- Bernstein** : (2000) Vom ersten Kick zum ersten Wort – Sprache und Symbolraum. Zeitschrift für Heilpädagogik 4(2000)
- Kegel, G.** : (1990) Sprach- und Zeitverarbeitung bei sprachauffälligen und sprachunauffälligen Kindern. Sprechwissenschaft und Psycholinguistik. Band 4. Opladen
- Kiphard Ernst J. Huppertz, Hubert** : (1977) Erziehung durch Bewegung : Leibesübungen mit behinderten Kindern. 4. überarb. Aufl. - Bonn : Dürr'sche Buchhandlung
- Kiphard, Ernst J.**: (1987) Motopädagogik .3. erg. Aufl.. - Dortmund : Verl. Modernes Lernen
- Klemm, G.** : (1987) Untersuchungen über den Zusammenhang musikalischer und sprachlicher Wahrnehmungsfähigkeiten. Europäische Hochschulschriften. 36. Musikwissenschaft 27. Frankfurt am Main u.a.
- Kliche, Katrin** : (2003) Diagnose sprachlicher Fähigkeiten – Videogestützte Beobachtung im Förderprozess ‚gestütztes Sprechenlernen‘, Hausarbeit, Universität Potsdam

- Kloe, Miriam; Schönbach, Kristin; Weid- Goldschmidt, Bärbel** : (2001) Wenn ich doch fragen könnte, ob du Cola trinken möchtest! – Kommunikationstherapie für Menschen, die noch kein vollständiges JA – NEIN- Konzept entwickelt haben. In: Boenisch, Jens; Bünk, Christof (Hrsg.): Forschung und Praxis der Unterstützten Kommunikation, von Loeper Literaturverlag, Karlsruhe
- KMK – Empfehlungen** : (1998) Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vom 26.06.1998
- Krebber- Münch, Eva** : (2001) Mit meinen Ohren: Musikhören mit behinderten und nicht behinderten Kindern im gemeinsamen Unterricht der Primarstufe, ConBrio Verlag Regensburg
- Krenzer, Rolf** : (1978) Die Bedeutung des Spielliedes in der Erziehung in der Erziehung Geistigbehinderter. In Zeitschrift für Heilpädagogik, 6/78
- Krenzer, Rolf** : (1993) Deine Hände klatschen auch. Spiellieder für Kinder. Edition Kemper im Verlag Ernst Kaufmann. Lahr
- Krimm von Fischer, Catherine** : (1977) Musikalisch-rhythmische Erziehung. 6. Aufl. – Freiburg. Herder
- Krimm von Fischer, Catherine** : (1995) Rhythmik und Sprachanbahnung, Arbeitshefte zur heilpädagogischen Übungsbehandlung, Band 2, 3.Aufl.
- Kristen, Ursi** : (1999) Praxis Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung, 3. Auflage, Düsseldorf
- Lauer, Norina** : (1999) Ein neues Modell für die zentral- auditive Verarbeitung. Forum Logopädie, Heft 3, S. 24 - 26
- Lafer, Daniela** : (1995) Untersuchungen zur Transferwirkung der Musik auf die sprachlichen Leistungen von Menschen mit geistiger Behinderung. Kölner Studien zur Musik in Erziehung und Theorie. Band II Köln
- Lindner, Gerhard** : (1992) Pädagogische Audiologie. Ein Lehrbuch zur Hörerziehung. 4.bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin
- Lindner, Gerhard** : (1981) Frühkindliche Lautnachahmung als Invariantenbildung. In: Die Sonderschule 26 (1981) 3, S.162 –167
- Merkt, Irmgard** : (2000) Ernsthaftes Beziehungsangebot bleibt stets Voraussetzung. Musik und Mensch mit Behinderung: zum Bereich Sonderpädagogik und Musiktherapie. In: neue musikzeitung 5 / 2000, 47
- Moog, Helmut** : (1967) Beginn und erste Entwicklung des Musikerlebens im Kindesalter. Ratingen
- Moog, Helmut** : (1978) Transfereffekte des Musizierens auf sprachliche Leistungen. In: Z. Musik und Bildung. Mainz 6/78
- Moog, Helmut** : (1980) Spezielle Probleme der Musikerziehung bei Sprachbehinderten In Knura, Gerda / Neumann, Berthold (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd.7: Pädagogik der Sprachbehinderten. Berlin, Marhold: 484-498
- Mühl, Heinz** : (1991) Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik / Heinz Mühl. – 2., überarb. Aufl. – Stuttgart ; Berlin ; Köln : Kohlhammer

- Müller, K.:** (1998) Rhythmus und Sprache. Über den Einfluss musikalischer Vorerfahrungen auf kognitive Strategien bei der Sprachverarbeitung. Aachen
- Neira Zugasti, Helga :** (1981) Rhythmik als Unterrichtshilfe bei behinderten Kindern, Jugend und Volk, Wien
- Neuhäuser, Gerhard; Steinhausen, Hans-Christoph (Hrsg.):** (1999) Geistige Behinderung. 2. überarb. und erw. Aufl. – Stuttgart; Berlin; Köln : Kohlhammer
- Nordoff, Paul; Robbins, Clive :** (1983) Musik als Therapie für behinderte Kinder, Forschungen und Erfahrungen, Klett-Cotta im Ullsteintaschenbuch 1983.
- Nordoff, Paul; Robbins, Clive :** (1986) Schöpferische Musiktherapie. Individuelle Behandlung für das behinderte Kind. Fischer, Stuttgart
- Nordoff, Paul; Robbins, Clive :** (1995) Music Therapy in Special Education. Second Edition. Revised By Clive Robbins. MMB. Music. Inc. Michigan
- Papousek, M.; Papousek, H. :** (1997) Stimmliche Kommunikation im Säuglingsalter als Wegbereiter der Sprachentwicklung. In H. Keller: Handbuch der Kleinkindforschung. 2.vollst. überarb. Auflage Bern, S. 535-562
- Papousek, M. :** (1981) Die Bedeutung musikalischer Elemente in der frühen Kommunikation zwischen Eltern und Kind. Sozialpädiatrie 3. Jg. Nr. 9, 1981, S. 412-415 sowie Sozialpädiatrie 3. Jg. Nr. 10, 1981, S. 468-473
- Papousek, M.:** (1995) Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. 1. Nachdruck. Bern
- Papousek, H. :** (1997) Anfang und Bedeutung der menschlichen Musikalität. In: H. Keller: Handbuch der Kleinkindforschung. 2. vollst. überarb. Aufl. Bern 1997, S. 565-585
- Peabody- Picture- Vocabulary- Test (PPVT) :** (1992) Teilttest aus der TBGB - Testbatterie für geistig behinderte Kinder (Bondy, Cohen, Eggert, Lüer), Hrsg. Von Karlheinz Ingenkamp in der Reihe ‚Deutsche Schultests‘ Beltz, 1969; 1975
- Penner, Z. :** (2000) „Phonologische Entwicklung: Eine Übersicht“. In: H. Grimm Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Serie II, Band 3: Sprachentwicklung. Göttingen u.a., S.105 - 139
- Plahl, C. :** (2000) Entwicklung fördern durch Musik. Evaluation musiktherapeutischer Behandlung. Münster
- Plenzke, Uwe** (2001) Spiellieder als Grundlage der gestützten Sprach- und Kommunikationsförderung bei Schülerinnen mit geistiger Behinderung, In: Dobsiaff, Otto (Hg.): Förderung lautsprachlicher Fähigkeiten bei Schülern mit hochgradigen Sprachbehinderungen, Tagungsband, Reg.-Nr. 6008, ISSN 0945-7968, Potsdam
- Probst, Werner :** (1970) Zur Psychologie des Musikerlebens beim geistigbehinderten Kind. In : Z. f. Heilpädagogik, 21Jg.: S.38-47
- Probst, Werner :** (1983) Pädagogische Musiktherapie – Theorie und Verfahren. In : Decker-Voigt, Hans- Helmut (Hrsg.): Handbuch Musiktherapie, Funktionsfelder, Verfahren und ihre interdisziplinäre Verflechtung. Lexikalische Stichwörter. Lilienthal/ Bremen: Eres: 94-97
- Probst, Werner :** (1984) Musik im Primärbereich der Sonderschule. In: Gundlach, W. (Hrsg.) : Handbuch Musikunterricht Grundschule. Düsseldorf, 420-428

- Probst, Werner; Vogel- Steinmann, Beate** : (1978) Musik, Tanz und Rhythmik mit Behinderten. Regensburg: Bosse
- Rakow, Hildegard** : (1998) Spiellieder als Ansatz musiktherapeutischer Intervention in der Schule für Geistigbehinderte, Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für Sonderpädagogik, Dortmund
- Reinhardt, H.** : (1999) Lieder zur Sprachförderung; unveröffentlichte Belegarbeit, Universität Potsdam
- Richter, C.** : (1989) Einige Gedanken zum Verhältnis von Musik und Bewegung. Musik und Bildung 7/8, S. 409 – 413
- Riethmüller, A.** : (1999) Sprache und Musik: Perspektiven einer Beziehung, Laaber
- Sandow, K.** : (1998) Förderung von Schülern mit geistiger Behinderung durch Sing- und Bewegungsspiele, Wissenschaftliche Hausarbeit, unveröffentlicht, Potsdam
- Schulte, Ruth** : (2002) Language and Movement. Bewegungsstunden für Kinder mit Sprachstörungen – Untersuchungen in den USA und in Deutschland. Diplomarbeit Universität Dortmund
- Schuntermann, M.F.** : (1999) Behinderung und Rehabilitation: die Konzepte der WHO und des deutschen Sozialrechts, In: Die neue Sonderschule, 44, 5: S.342-363
- Scheiblauer, M.** : (1965) Bewegung und Musik als Erziehungs- und Bildungshilfe in der Heilpädagogik. Lobpreisung der Musik 24Nr.2, 1965, Zit. in F. Klein Scheiblauer- Rhythmik unter heilpädagogischem Aspekt- insbesondere für das Kind mit schwerer geistiger Behinderung 1991, S.137-148
- Schoor, Udo** : (2002) Sprachverarbeitungsprozesse und ihre Störungen, In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.) Lehrbuch der Sprachbehindertenpädagogik und Logopädie, Verlag Kohlhammer
- Schramm, Silva** : (2000) Beobachtungsbogen zur videogestützten Beobachtung. Studien zur Erstellung einer Hausarbeit, Universität Potsdam, unveröffentlicht
- Schulte, Ruth** : (2002) Language and Movement – Bewegungsstunden für Kinder mit Sprachstörungen – Untersuchungen in den USA und Deutschland, Diplomarbeit, Universität Dortmund
- Schwabe, Christoph** : (1983) Musiktherapie – Musikalische Heilpädagogik – Musikerziehung. In: Pahlen, Kurt (Hrsg.): Musiktherapie. München: Heyne: S.98-106
- Schwabe, Christoph** : (1974) Musiktherapie bei Neurosen und funktionellen Störungen. Fischer Verlag, Jena
- Sigurd, B.** : (1991) „Magritte, music an methods of language description” In: J. Sundberg et. al. Music, language, speech and brain. Wenner- Gren Center International Symposium Series. Volume 59. London (u.a.) S.57-67
- Speck, Otto** : (1993) Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung : ein heilpädagogisches Lehrbuch / Otto Speck. – 7., aktualisierte und erg. Aufl., 20.-24. Tsd.- München ; Basel : E. Reinhardt
- Stabe- Hillmer, R.:** (1991) Rhythmik mit Geistigbehinderten. Dortmund

- Stadler- Elmers, S.** : (2000) Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten. Verlag HBS NEPOMUK Verlag
- Stadler, Hans** : (2003) Neue Anforderungen an die Ausbildung von Sonderpädagogen In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 7 / 2003, S.268-277
- Stabe, E.R.:** (1996) Rhythmik im Elementar-, Primar- und Sonderschulbereich. Ganzheitliche Entwicklungsförderung am Beispiel retardierter und (behinderter) Kinder und Jugendlicher in Theorie – Didaktik – Praxis. Bern, Stuttgart, Wien
- Stern, D.N.** : (1985) Die Lebenserfahrung des Säuglings, Stuttgart. Klett- Cotta 1992
- Suchodoletz, Waldemar von** : (2001) Hirnorganische Repräsentation von Sprache und Sprachentwicklungsstörungen. In: Sprachentwicklungsstörung und Gehirn: Neurobiologische Grundlagen von Sprache und Sprachentwicklungsstörungen. Stuttgart u.a., S. 27 - 69
- Suhrweier, Horst** : (1995) Zur Psychologie geistiger Behinderung : Potsdamer Studientexte- Sonderpädagogik-; Universität Potsdam, Institut für Sonderpädagogik
- Sundberg, J.; Nord, L.; Carlson, R. (Hg.):** (1991) Music, Language, Speech and Brain. Proceedings of an International Symposium at the Wenner- Gren Center, Stockholm, 5-8 September 1990
- Szagan, G.** : (1996) Sprachentwicklung beim Kind. 6. vollständig überarbeitete Auflage . Weinheim
- Terhardt, E.** : (1987) Some Psycho- Physical Analogies between Speech and Music. In: Spintge, Raph / Droh, Roland (Hrsg.): Musik in der Medizin / music in medicine. Neurophysiologische Grundlagen / Klinische Applikationen / Geisteswissenschaftliche Einordnung. Berlin. Springer S.107-118
- Tuga, Nicole** : (2002) Therapie von Kindern mit Dyslalie unter Einbezug von musikalischen Elementen, Diplomarbeit, Universität Dortmund
- von Tetzchner, S.; Martinsen, H.** : (2000) Einführung in Unterstützte Kommunikation. Heidelberg: Winter Verlag
- Unterrichtsvorgaben für geistig Behinderte** im Land Brandenburg
- Uwer, R.** : (2001) Elektrophysiologische Befunde. In: W. v. Suchodoletz: Sprachentwicklungsstörung und Gehirn: Neurobiologische Grundlagen von Sprache und Sprachentwicklungsstörungen. Stuttgart (u.a.), s.27 - 69
- Vahle, Fredrik** : (1992) Kinderlied. Erkundungen zu einer frühen Form der Poesie im Menschenleben. Beltz Verlag. Weinheim Basel
- Vierегge, W.H.:** (2000) Sprache und Musik: Ein Vergleich im Hinblick auf ihren semiotischen und ästhetischen Charakter In: J. Pahn et. al. (Hg.) Sprache und Musik. Beiträge der 71. Jahrestagung der deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde e.V., Heft 107. Stuttgart, S. 163 - 172
- Vogel, Berndt** : (1980) Musik zwischen Pädagogik und Therapie, Neckar, Villingen
- Vogel, Berndt** : (1991) Lebensraum Musik, Gustav Fischer Verlag, Stuttgart New York , aus Praxis der Musiktherapie, Hrsg. Bolay und Bernius
- Wendlandt, Wolfgang** : (2000) Sprachstörungen im Kindesalter. Stuttgart (Thieme), 4. Auflage

- Werkstattheft** : (1996) Heft 45 (Hrsg. Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (PLIB):  
Nicht sprechen können und dennoch nicht sprachlos sein / Kommunikative Förderung von  
nichtsprechenden Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung, 1. Auflage,  
Ludwigsfelde
- Wilhelm, Silvia** : (2002) Begründungszusammenhang von sprachlicher Entwicklung und Musik  
– Systematisierung von Literaturquellen. Diplomarbeit. Universität Dortmund
- Wilken, Etta (Hrsg.)** : (2002) Unterstützte Kommunikation. Kohlhammer. Stuttgart u.a.
- Willkomm, G.** : (1980) Übergänge von heilpädagogischer Musikerziehung und  
Spracherziehung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 31 Heft 7. S. 513 - 516
- Winkler, H.** : (1983) Welche Bedeutung haben die gemeinsamen Wurzeln von Sprache,  
Bewegung und Musik für die frühe und späte Entwicklung des Menschen?. Unser Weg 38,6-7,  
S.246-249
- Winkler, Ute** : (2000) Sprachanbahnung durch Sing- und Bewegungsspiele bei nicht bzw.  
gering sprechenden jüngeren geistig behinderten Schülern. Unveröffentlichte Abschlussarbeit  
der Universität Potsdam
- Wirth, Günter** : (2000) Sprachstörungen Sprechstörungen Kindliche Hörstörungen. Lehrbuch  
für Ärzte Logopäden und Sprachheilpädagogen. Deutscher Ärzte- Verlag. Köln
- Zollinger, Barbara** : (1997) Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zur Früherfassung und  
Frühtherapie. 5. Auflage, Bern
- Zollinger, Barbara** : (2002) Die Entdeckung der Sprache, 5. unveränd. Auflage, Bern u.a.