

Berufsfachschule für Logopädie
der Ev. Krankenhaus Alsterdorf gGmbH
im Werner Otto Institut, Hamburg

Studienarbeit

Film ab und... hä?!

Eine Materialerstellung zur Videounterstützung in der Therapie der Sprachverstehenskontrolle für die Erarbeitung von Nachfragestrategien basierend auf „Module zur Entwicklung von Sprachverstehenskontrolle“ von Schmitz und Diem

Verfasserinnen: Jana Feldmann-Bethe
jana@feldmann-bethe.de

Fenja Ressel
fenja.ressel@gmx.de

Betreut von: Linda Lücke, Dipl. Logopädin
Heike Dzubieli, B.Sc.

Hamburg, den 11.05.2020

Film ab und... hä?! Eine Materialerstellung zur Videounterstützung in der Therapie der Sprachverstehenskontrolle für die Erarbeitung von Nachfragestrategien basierend auf „Module zur Entwicklung von Sprachverstehenskontrolle“ von Schmitz und Diem

Autorinnen: Jana Feldmann-Bethe
Fenja Ressel

Studienarbeit der Berufsfachschule für Logopädie der Ev. Krankenhaus Alsterdorf gGmbH im Werner Otto Institut

Bisher liegt nur wenig visuelles Material für die Therapie in der Sprachverstehenskontrolle vor. Dies wurde aufgrund eigener Erfahrungen im Praktikum deutlich. Verschiedene Praxen thematisierten die fehlenden Arbeitshilfen. Daher soll mit den selbst geplanten und erstellten Videosequenzen das Materialangebot erweitert werden. Dementsprechend kam die Frage auf, welche Kriterien für eine gewinnbringende Unterstützung der therapeutischen Arbeit in den Videos aufgegriffen werden mussten und welche Zielgruppe angestrebt werden sollte.

Auf der Basis aktueller Literatur zu Sprachverstehen und Sprachverstehenskontrolle wurde das Therapiekonzept Module zur Entwicklung der Sprachverstehenskontrolle (ME-SVK) von Schmitz und Diem (2007) als theoretische Grundlage ausgewählt. Zur Videoplanung wird Bezug zum Basismodul 2: Monitoring der akustischen Äußerungsqualität und zu den einzelnen Aufbaumodulen genommen. Letztere thematisieren die Verstehenskapazität auf Wort- und Satzebene sowie komplexerer Aussagen. Nach Probeaufnahmen mit verschiedenen Modifikationen des Skripts und der Requisiten wurden insgesamt sechs Sequenzen mit jeweils vier Szenen zu zuvor festgelegten Sprachverstehensproblemen und dazugehörigen adäquaten Reaktionsmöglichkeiten auf das Nichtverstehen erstellt.

Die Auswertung der erstellten Videosequenzen durch die Autorinnen ergab, dass alle zuvor recherchierten Kriterien in den Videosequenzen umgesetzt werden konnten. Dadurch ergibt sich neues Material mit Mehrwert für die logopädische Therapie.

Schlüsselwörter

Videosequenzen, Lehrvideos, Sprachverstehen, Sprachverständnis, Sprachverstehenskontrolle, Module Entwicklung der Sprachverstehenskontrolle, ME-SVK, Sprachverstehensprobleme, Sprachverstehenskapazität, Monitoringstrategien, logopädische Therapie

Kontakt: jana@feldmann-bethe.de
fenja.ressel@gmx.de

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	II
Tabellenverzeichnis	II
Abkürzungsverzeichnis	II
1. Einleitung.....	1
2. Sprachverstehenskontrolle und Videoeinsatz in der Therapie.....	3
2.1 Theoretischer Hintergrund	3
2.1.1 Sprachverstehen.....	3
2.1.2 Monitoring	4
2.1.3 ME-SVK.....	5
2.1.4 Videofilme	9
2.1.4.1 Grundlagen Video	9
2.1.4.2 Videos im Lern- und Therapiekontext	10
2.2 Methodisches Vorgehen	12
2.2.1 Themenfindung und Literaturrecherche	12
2.2.2 Allgemeine Videoplanung	14
2.2.3 Spezifische Videoplanung und -erstellung.....	18
2.2.3.1 Videosequenz 1: Störgeräusch (ME-SVK Basismodul 2).....	19
2.2.3.2 Videosequenz 2: Zu geringe Sprechlautstärke (ME-SVK Basismodul 2) ...	21
2.2.3.3 Videosequenz 3: Überhöhtes Sprechtempo (ME-SVK Basismodul 2)	21
2.2.3.4 Videosequenz 4: Unbekanntes Inhaltswort (ME-SVK Aufbaumodul Satzebene 1).....	22
2.2.3.5 Videosequenz 5: Überhöhte Länge (ME-SVK Aufbaumodul Satzebene 1) 23	
2.2.3.6 Videosequenz 6: Anweisung uneindeutig (ME-SVK Aufbaumodul Satzebene 2).....	25
2.2.3.7 Postproduktion	26
3. Diskussion	28
4. Fazit und Ausblick.....	30
5. Literaturverzeichnis	32
ANHANG	A
Anhang 1: Bearbeiteter Szenenplan	B
Anhang 2: Gebrauchsanweisung Videos ME-SVK	E
Anhang 3: Beigefügter USB-Stick mit selbsterstellten Videos	

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kriterien für die Erstellung und Auswahl von Erklärvideos mit Fokus auf sprachliche Aspekte	11
Abbildung 2: Set-Aufbau	18
Abbildung 3: Standbild zur Darstellung des Szenenbilds	19
Abbildung 4: Requisitensammlung	26

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Meilensteine der Sprachverstehensentwicklung.....	5
Tabelle 2: ME-SVK Basismodule	6
Tabelle 3: ME-SVK Aufbaumodule.....	7

Abkürzungsverzeichnis

ASVK	Analyse kindlicher Sprachverstehenskontrollprozesse
CD	Compact Disc
i.A.	in Anlehnung
ME-SVK	Module zur Entwicklung der Sprachverstehenskontrolle
SVK	Sprachverstehenskontrolle
USB	Universal Serial Bus

1. Einleitung

In der Logopädie ist die Therapie des Sprachverstehens bei Kindern ein immer noch größtenteils unerforschter Fachbereich (Hachul, 2019, S. 27). In den letzten Jahren kam es jedoch zu einer Bedeutungszunahme dieses Therapieansatzes im deutschsprachigen Raum (Schmitz et al., 2012, S. 6). Dies schließt auch die Sprachverstehenskontrolle (SVK) als dazugehöriges Teilgebiet mit ein.

Sprachverstehenskontrolle oder auch Monitoring ist ein Vorgang, bei welchem der Empfänger einer Nachricht in der Lage ist das Gehörte hinsichtlich Verständlichkeit und eventueller Störfaktoren, die zu Verstehensproblemen führen, zu überprüfen und dementsprechend adäquat zu reagieren. Solche Reaktionen können sowohl nonverbal (z.B. irritierter Blick) als auch verbal (z.B. gezieltes Nachfragen) sein. Alexandra Diem und Petra Schmitz (2013, S. 244ff) greifen diese möglichen Handlungsweisen in ihrem Therapiekonzept *Module zur Entwicklung der Sprachverstehenskontrolle* (ME-SVK) auf. Es werden Situationen der gestörten Kommunikation zweier Gesprächspartner, welche als sogenanntes Nichtverstehen bezeichnet werden, thematisiert und mit dem betroffenen Kind besprochen. Eine ausführlichere Darstellung erfolgt zu Beginn dieser Arbeit im Kapitel 2.1 Theoretischer Hintergrund. Nach Kenntnisstand der Autorinnen wird der Baustein: „Erkennen von und Reagieren auf Äußerungen, die nicht verständlich sind“ (Schönauer-Schneider, 2019, S. 200) zwar innerhalb der Therapie behandelt, jedoch ohne einheitliches visuelles Material. Auch Erfahrungen während mehrerer Praktika zeigten, dass vor allem die Möglichkeiten zur Veranschaulichung von möglichen Nachfragestrategien als Reaktion auf erlebtes Nichtverstehen fehlen. Im therapeutischen Alltag kann eine Schwierigkeit für die Therapeutin¹ darin bestehen, alleine mehrere Figuren im Dialog gleichzeitig darstellen zu müssen. Auch der Wechsel zwischen der Therapeutenrolle und der Durchführung des Rollenspiels kann herausfordernd und für das Kind irritierend sein.

Als Lösung dieses Problems entstand die Idee passendes Videomaterial zu erstellen. Die Videos sollen der Therapeutin die Konzentration auf den Therapieinhalt an sich und die Reaktionen des Kindes ermöglichen. Auch der gemeinsame Austausch zwischen Therapeutin und Kind über das Gesehene kann deutlicher abgegrenzt und somit erleichtert werden.

¹ Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird in dieser Arbeit nur die grammatikalisch weibliche Form erwähnt. Es sind aber immer alle Geschlechter gemeint.

Das sich daraus ergebende Ziel dieser Arbeit ist es, eine einheitliche Videomaterialsammlung über verschiedene Nachfragestrategien in Anlehnung an die ME-SVK zu erstellen. Diese Sammlung soll sowohl den Therapieeinstieg für Therapeutin und Kind erleichtern als auch im Verlauf unterstützend hinzugezogen werden können. Dadurch wird sich erhofft, dass die gedrehten Videosequenzen einen Mehrwert für die logopädische Therapie der Sprachverstehenskontrolle darstellen. Ist dies der Fall, kann das Material in der Therapie der Sprachverstehenskontrolle ergänzend bzw. unterstützend hinzugezogen oder auch als Unterrichtsmaterial in der Aus- und Fortbildung von Logopädinnen verwendet werden.

Im Hinblick darauf, eine ausreichende und zielführende Materialsammlung für den alltäglichen Gebrauch in der logopädischen Therapie bereitzustellen, ergab sich folgende Fragestellung:

Welche Kriterien erfüllen die selbsterstellten Videosequenzen, die auf Fachliteratur zu inhaltlicher und technischer Umsetzung basieren, um die verschiedenen Möglichkeiten an Nachfragestrategien für Situationen des Nichtverstehens von Sprache nach dem Therapiekonzept ME-SVK von Schmitz und Diem Kindern im Alter von 2 bis 10 Jahren mit Problemen in der Sprachverstehenskontrolle aufzuzeigen?

Zur Erarbeitung dieser Fragestellung wird zunächst theoretisches Hintergrundwissen über die fachlich relevanten Aspekte der SVK und zu ME-SVK erläutert und zusätzlich die Umsetzung sowie der Einsatz von Videos in der Therapie erklärt. Da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf dem Erstellen der endgültigen Videos liegt, werden im Kapitel 2.2 Methodisches Vorgehen neben der Erstellung dieser Arbeit im Allgemeinen vorrangig die spezifischen Planungen und Umsetzungen der einzelnen Videosequenzen beschrieben. Im Anschluss wird die Auswahl der genutzten Kriterien in Bezug auf den theoretischen Hintergrund begründet und deren Realisierung diskutiert. Abschließend erfolgt ein Ausblick über Nutzungsmöglichkeiten des erstellten Materials.

2. Sprachverstehenskontrolle und Videoeinsatz in der Therapie

2.1 Theoretischer Hintergrund

Um den Umfang der Videoinhalte und deren Funktionalitäten gänzlich erfassen zu können, werden im Folgenden die theoretischen Hintergründe über die therapeutisch relevanten Aspekte sowie das Medium Videofilm genauer erläutert.

2.1.1 Sprachverstehen

Während die beiden Begriffe Sprachverstehen und Sprachverständnis in der Praxis meist synonym genutzt werden, haben sie in der Theorie jedoch Unterschiede aufzuweisen. Nach Hachul (2019, S. 2) setzt man beim Sprachverstehen den Fokus auf die Verarbeitung von aufgenommenen Informationen während des Verstehensprozesses. Das Sprachverständnis bezieht sich eher auf die Wissensstrukturen, die für das Verstehen von Gehörtem abgerufen werden müssen. Da die Fachliteratur der Pädagogik, der Psychologie oder der Linguistik beide Begriffe ebenfalls synonym nutzt, werden diese auch im Folgenden nicht explizit unterschieden.

Ebenso wie die Sprachproduktion besteht auch das Sprachverstehen aus verschiedenen Ebenen und Teilfunktionen. Unterteilt wird in Wort-, Satz-, Text-, und Diskursebene. Diese gilt es in Diagnostik und Therapie genauer zu betrachten (ebd., S. 4).

Beim Aufnehmen von Informationen greift unter anderem das sogenannte Modell der auditiven Wahrnehmung. Hierbei wird nach Lauer (2014, S. 7) der Prozess des Verstehens als Bottom-up- und Top-down-Prozesse dargestellt, bei denen die einzelnen Ebenen aufeinander folgend, beziehungsweise aufbauend sind. Kleinere Reize werden Schritt für Schritt zu einem Gebilde, wie zum Beispiel einem Satz, zusammengesetzt. Zu Beginn wird ein akustisches Signal vom Ohr wahrgenommen, welches weitergeleitet wird und über die auditive Wahrnehmung zur Klassifikation, also der Analyse gelangt. Einflussfaktoren sind Aufmerksamkeit und Arbeitspeicher des Empfängers. Eigene Erwartungen, eigenes Wissen und die eigene Motivation nehmen ebenfalls Einfluss auf die Analyse. Die verschiedenen Prozesse stehen also in wechselseitiger Beeinflussung zueinander.

Tritt eine Störung in der auditiven Wahrnehmung auf, kann es dazu kommen, dass der Empfänger das Gesendete nicht adäquat wahrnehmen und entschlüsseln kann. Hier greift dann die sogenannte Sprachverstehenskontrolle (SVK) oder auch Monitoring genannt (Hachul, 2019, S. 16). Diese wird im Folgenden genauer erklärt.

2.1.2 Monitoring

Monitoring oder auch die Sprachverstehenskontrolle (SVK) ist ein Prozess, der fehlgelaufene Kommunikation bewusst macht und entsprechende Reaktionen hervorruft. Bereits 1986 veröffentlichten Dollaghan und Kaston eigene Untersuchungen und benannten den Vorgang der Sprachverstehenskontrolle als „detect and react“ (S. 264). Hierzu gehören Fertigkeiten darüber eigenständig und spontan zu evaluieren, ob das Gehörte genügend Informationen enthält, um ein Verstehen zu ermöglichen. Ist dies nicht der Fall, wird erkannt, welcher Grund oder welche Ursache dazu geführt hat, dass die Aussage nicht verstanden werden konnte. Darauf folgend können verschiedene Nachfragestrategien angewendet oder gezielte Hinweise auf den Störfaktor, wie zum Beispiel zu schnelles Sprechen, gegeben werden. Dies schließt auch ein, dass widersprüchliche Inhalte oder Abweichungen bemerkt und kommuniziert werden können.

All diese Strategien zählen als erlernt, wenn der Hörer sie spontan anwendet (Hachul, 2019, S. 16).

Laut einer Studie von Zimmermann (2014, S. 1) hat das Geschlecht keinerlei Auswirkungen auf die Entwicklung der Sprachverstehenskontrolle. Letztere wird jedoch stark von der Entwicklung des Sprachverstehens beeinflusst. Ab dem zweiten Lebensjahr zeigten die teilnehmenden Kinder der Studie bereits einige grundlegende Monitoring-Fertigkeiten, wie nonverbale Verhaltensweisen. Die Dreijährigen wiesen, im Vergleich zu den jüngeren Kindern, ein fundierteres und variantenreicheres Monitoring auf. Dies hängt eng mit der Vielseitigkeit der sprachlichen Entwicklung an sich zusammen (ebd., S. 1). Mit zwei Jahren beginnt bei Kindern der Wortschatzspurt und sie können vermehrt Mehrwortsätze nutzen. In dem Alter treten aber auch noch viele Vereinfachungsprozesse auf, sodass einzelne Wörter abgekürzt werden („mate“ statt „Tomate“). Gegen Ende des dritten Lebensjahrs kommt es zur erneuten Wortschatzzunahme. Einfache Hauptsätze werden nun korrekt mit Verbzweitstellung gebildet und erste Nebensatzgebilde werden verwendet. Diese Entwicklungen laufen gehäuft parallel ab und sind je nach Kind unterschiedlich im Auftretsalter (Dzubieli, 2017, S. 1).

Auch Hachul (2019, S. 27) zieht einen Zusammenhang zwischen Sprachverständnisentwicklung und der Entwicklung der Sprachverstehenskontrolle. In der folgenden Tabelle sind, für eine bessere Übersicht, die wichtigsten Meilensteine der Sprachverstehensentwicklung komprimiert aufgeführt:

Tabelle 1: Meilensteine der Sprachverstehensentwicklung (i.A. an Hachul, 2019, S.27)

Alter	Fähigkeit
18-24 Monate	Verstehen von zwei Elementen, erstes Monitoring des Sprachverstehens: non-verbale Reaktionen (z.B. fragender Blick)
2-3 Jahre	Zurückweisen von widersinnigen Aufforderungen als Monitoring, viele Fragen zur Erweiterung des Weltwissens („Warum?“), situationsunabhängiges Wortverstehen nimmt zu
3-4 Jahre	Verstehen von einfachen Geschichten, nonverbale Reaktionen und vermehrtes allgemeines Nachfragen bei nicht Verstandenem („Hä?“)
5-6 Jahre	Rezeptiver Wortschatz von ca. 14.000 Wörtern, Aktivsätze, (leichte) Präpositionen und Verneinungen werden meist verstanden, Pronomen in Subjektfunktion werden verstanden, Strategie der möglichen Beziehungen zwischen Ereignissen, Verstehen längerer und komplizierterer Texte, vermehrt spezifisches Nachfragen bei Inkonsistenzen („Was ist das?“), genauer Grund für Nichtverstehen oft noch unklar
6-8 Jahre	Pluralsätze, Komparative und Zeitformen werden überwiegend richtig verstanden, beginnendes Lesesinnverständnis, spezifisches Nachfragen bei Verstehensproblemen mit Angabe des Grundes für das Nichtverstehen
8-10 Jahre	Entwicklung von differenziertem Pronomenverständnis, Ironie-, Metaphern- und Redewendungsverstehen und differenziertem Textverstehen (mit Anwendung von Strategien), differenziertes Monitoring der Sprache auch auf Textebene

In der Therapie gibt es noch keine gezielte Behandlung, die bei gestörtem Sprachverstehen allgemein greift und die gesamte Störung erfasst. Die Komplexität der verschiedenen Verarbeitungsprozesse und die Einflüsse verschiedener Wissens-ebenen erschweren eine zielgerichtete Diagnostik und eine Behandlung, die die gesamte Störung einbezieht. So verschieden die Tests zur Erfassung der Störung sind, so vielfältig sind auch die therapeutischen Maßnahmen. Die SVK hingegen kann gezielt in der Therapie aufgegriffen werden (Schmitz & Diem, 2007, S. 32ff). Im Folgenden wird die Behandlungsmethode von Alexandra Diem und Petra Schmitz, die sogenannten Module zur Entwicklung von Sprachverstehenskontrolle, näher beschrieben, da diese relevant für den Arbeitsprozess dieser Studienarbeit ist.

2.1.3 ME-SVK

Wie bereits erwähnt, gibt es verschiedene Sprachverstehensprozesse mit unterschiedlichen Gründen für das Nichtverstehen einer Aussage. Diem und Schmitz

(2013, S. 243) unterteilen ihr Therapiekonzept ME-SVK in vier verschiedene Basismodule. Zur besseren Übersicht für die Leser folgt eine tabellarische Darstellung:

Tabelle 2: ME-SVK Basismodule (i.A. an Diem und Schmitz, 2013, S. 244)

Basismodul	Arbeitsinhalte/Ursache	Beispiel für Konstruktion nicht verstehbarer Äußerungen
1. Aufbau von günstigem Zuhörerverhalten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Blickkontakt herstellen ▪ Keine ablenkenden Handlungen ▪ Kein eigenes Reden 	
2. Monitoring der akustischen Äußerungsqualität	<p>Probleme des Verstehens:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Störgeräusche ▪ Zu geringe Sprechlautstärke ▪ Überhöhtes Sprechtempo <p>Durch Signal verursacht</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Lege den (gähnen) auf den Tisch.“ ▪ (Flüstern) „Lege den Stift auf den Tisch.“ ▪ (sehr schnell) „Lege den Stift auf den Tisch.“
3. Aufbau von Verhalten zur Verstehenskontrolle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ nach gehörter Äußerung stoppen ▪ Äußerungsinhalt leise wiederholen (Rehearsal) 	
4. Monitoring der inhaltlichen Äußerungsqualität bei einfachen Äußerungen	<p>Verstehensprobleme durch Anweisungen, die nicht durchführbar sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verweis auf etwas nicht Vorhandenes ▪ Ausführung physikalisch nicht möglich <p>Durch Sprecher verursacht</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Lege das Lineal auf den Tisch.“ (kein Lineal vorhanden) ▪ „Lege den Radiergummi in den Stift.“

Das erste Basismodul umfasst das günstige Zuhörerverhalten, wie Blickkontakt und Aufmerksamkeit gegenüber dem Sprecher. Es geht also darum, wie der Hörer sich verhalten kann, um eine erfolgreiche Kommunikation zu unterstützen. Darauf folgt im Basismodul 2 die Analyse der sogenannten akustischen Äußerungsqualität, wie Probleme des Verstehens durch Störgeräusche, zu leises oder zu schnelles Sprechen. Das dritte Modul umfasst den Aufbau bestimmter Verhaltensweisen, um das Gehörte zu überprüfen. Die wichtigste Überprüfungsmaßnahme nach Diem und

Schmitz ist die stille Wiederholung im Kopf des Kindes. Im vierten Basismodul erfolgt das Monitoring von der Qualität des Äußerungsinhaltes. Hier werden widersprüchliche Aussagen, wie das Nennen einer nicht existierenden Sache oder physikalisch nicht mögliche Aufforderungen, eingeordnet (ebd., S. 244).

Ergänzend zu den Basismodulen greifen die drei Aufbaumodule. Auch diese werden zur besseren Übersicht in einer Tabelle dargestellt (Diem und Schmitz, 2013, S. 245):

Tabelle 3: ME-SVK Aufbaumodule (i.A. an Diem und Schmitz, 2013, S. 245)

Aufbaumodul	Arbeitsinhalt/Ursache	Beispiel für Konstruktion nicht verstehbarer Äußerungen
<p>Wortebene:</p> <p>Monitoring überschrittener semantisch-lexikalischer Verstehenskapazität</p>	<p>Verstehensprobleme durch unbekannte Inhaltswörter</p> <p>Durch Empfänger verursacht</p>	<p>„Leg den Füllfederhalter auf den Tisch.“ (Füllfederhalter ist unbekannt)</p> <p>Zur Sicherstellung, dass das Kind ein Wort nicht kennt, können Pseudowörter genutzt werden.</p>
<p>Satzebene 1:</p> <p>Monitoring überschrittener auditiver Merkspanne oder überschrittener syntaktisch-morphologischer Verstehenskapazität</p>	<p>Verstehensprobleme bei Sätzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhalts- oder Funktionswörter unbekannt ▪ Zu lange Äußerung für individuelle auditive Merkspanne ▪ Satzstruktur oder Wortform nicht entschlüsselbar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Lege den Bleistift weder neben das Papier noch neben den Radiergummi“ (weder-noch ist unbekannt) ▪ „Leg den blauen Stift und den großen Radiergummi neben den Bleistift, packe dann den roten Stift in das Papier ein und verstecke den kleinen Radiergummi unter dem braunen, gelben und grünen Stift.“ ▪ „Stecke den spitzen grünen Stift in den Radiergummi, nachdem du ihn gezeigt hast und mit dem Spitzer angespitzt, abgebrochen und wieder angespitzt hast.“
<p>Satzebene 2:</p> <p>Monitoring der inhaltlichen Äußerungsqualität bei komplexen Äußerungen</p>	<p>Verstehensprobleme bei Sätzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Äußerung unklar/ unvollständig formuliert 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Stelle den Spitzer da hin.“ (ohne Zeigegeste)

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Äußerung uneindeutig/ nicht detailliert genug ▪ Äußerung widersprüchlich <p>Durch Sprecher verursacht</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ „Lege den blauen Stift in die Kiste und den anderen auch.“ (mehrere weitere zur Auswahl, keine Zeigegeste) ▪ „Lege den großen Stift, der klein ist, auf das Blatt.“
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Mit diesen Modulen soll erreicht werden, dass das Kind sich mit den verschiedenen Problemen des Verstehens auseinandersetzt. Das erste umfasst die Wortebene und schließt unbekannte Inhaltswörter ein. Im Aufbaumodul *Satzebene 1* wird die auditive Merkspanne überschritten oder das Ausmaß der sogenannten Verstehenskapazität überreizt. Letzteres kann unter anderem durch unbekannte Inhalts- und Funktionswörter oder eine Wortform, die nicht passend entschlüsselt werden kann, auftreten. Das dritte Modul behandelt Verstehensprobleme komplexer Äußerungen. Zu den Ursachen zählen hier die Unvollständigkeit, Uneindeutigkeit oder Widersprüchlichkeit einer Aussage (ebd., S. 245).

Grob beschrieben ist das Vorgehen so aufgebaut, dass das betroffene Kind mit seinem begrenzten Umfang des Verstehens konfrontiert wird, aber zeitgleich auch adäquates Reagieren demonstriert bekommt. Nach dem Konzept von Schmitz und Diem (2007) soll dem Kind im ersten Lernschritt vermittelt werden, dass es das sogenannte Nichtverstehen gibt. Darauf folgend im zweiten Lernschritt soll dann die Ursache des Nichtverstehens von Therapeutin und Kind zusammen benannt werden. Hierzu führt die Therapeutin zusätzlich ein Symbol ein, welches das Kind selbst malt. Dieses Symbol soll das neue Wissen über die erlernte Ursache festigen. Im nächsten Schritt soll das Kind im Setting Detektivspiel eigenständig Äußerungen der Therapeutin entlarven, die ein Problem des Verstehens beinhalten. Gelingt dies, werden dann im vierten Lernschritt adäquate Reaktionen auf das sogenannte Nichtverstehen erarbeitet und mit dem bereits eingeführten Symbol verknüpft. Dies kann durch Demonstration seitens der Therapeutin erfolgen oder durch metasprachliche Einführung. Auch nonverbale Reaktionen, die zuvor nicht hervorgerufen wurden, werden als Erfolg aufgeführt. Im abschließenden Lernschritt fünf soll das Kind das zuvor Erlernte eigenständig anwenden. Die einzelnen Module und Lernschritte müssen nicht jeweils alle für ein betroffenes Kind relevant sein und können daher individuell genutzt werden. Welche Inhalte passend sind, leitet die Therapeutin aus den

Ergebnissen der Analyse kindlicher Sprachverstehenskontrollprozesse (AVSK) ab. Dieses Diagnostikinstrument überprüft in einem spielerischen Rahmen die SVK (ebd., S. 246ff). Für die möglichen Patientenreaktionen sind im ASVK-Manual die auf eine SVK hinweisenden Reaktionen in verschiedene Schwierigkeitsstufen unterteilt. Reagiert das Kind gar nicht oder führt es ohne zu zögern eine Handlung aus, die nicht mit dem Geschehen in Zusammenhang steht, so wird dies als *keine Reaktion* eingestuft. Bei sichtbarem Zögern, fragendem Blick oder auch einem verwirrten Gesichtsausdruck ist von einer *nonverbalen Reaktion* die Rede. Ausrufe wie *Hä?* oder *Kann ich nicht!* zählen zu den *nicht spezifisch verbalen Reaktionen*. Eine genaue Benennung des Problems, wie die Ursache des Nichtverstehens (z.B.: *Hier sind vier rote Stifte. Ich weiß nicht, welchen ich nehmen soll*), ist das Kriterium für die *spezifisch verbale Reaktion* (Schmitz, 2012, S. 10).

2.1.4 Videofilme

An dieser Stelle soll kurz das Medium Videofilm sowie sein möglicher Einsatz beim Lehren und Lernen bzw. in der Sprachtherapie erläutert werden.

2.1.4.1 Grundlagen Video

„Für das menschliche Auge entsteht ab ca. 15– 18 Bildern je Sekunde der Eindruck einer Bewegung, für Filme werden ca. 25 Bilder je Sekunde aufgenommen“ (Niegemann, Domagk, Hessel, Hein, Hupfer & Zobel, 2008, S. 574). Filme bieten also die Möglichkeit einer sehr realitätsnahen Abbildung von Bewegungen und Handlungen. Die Sonderpädagogin und Sprachtherapeutin Karin Reber (2019) erklärt, wie Sprachförderung mittels Erklärvideos passieren kann und beschreibt den Prozess der Filmerstellung in Bezug auf Erklärvideos in dieser Reihenfolge:

Ideensammlung → Drehbuch, Storyboard → Szenen filmen → Filmschnitt → Vertonung, Musik → Video (S. 158).

Bei der Erstellung von Filmaufnahmen, wie für diese Arbeit, sollten unter anderem folgende wichtige Aspekte bedacht werden: eine möglichst optimale Beleuchtungssituation, gute Tonqualität, eine geeignete Kameraausrichtung und -einstellung. Bei der Bearbeitung und Speicherung seien verschiedene Dateiformate, Bearbeitungssoftware sowie Speichermedien abzuwägen (Niegemann et al., 2008, S. 574f).

Im Vergleich zu Animationen sehen Niegemann et al. (2008) den Vorteil bei den Videofilmen: „Sie können kostengünstig und mit relativ geringem Aufwand produziert werden“ (S. 265).

Eine genaue Beschreibung des tatsächlichen Ablaufs bei der Erstellung der Videos zur vorliegenden Arbeit erfolgt im Kapitel 2.2.3 Spezifische Videoplanung und –erstellung.

2.1.4.2 Videos im Lern- und Therapiekontext

Digitale Medien gewinnen immer mehr an Bedeutung in den verschiedensten Lehr- und Lernumfeldern. Das Video im Speziellen spricht dabei den auditiven und visuellen Sinneskanal des Rezipienten an.

Reber (2019) betont die gute Eignung von Filmmaterial speziell in der Sprachförderung: Filme seien „ein motivierendes Medium, mit dem sich sehr professionell eigene Inhalte kommunizieren lassen, das aber auch gerne rezipiert wird“ (S. 152). Auch Weidenmann (2006) beschreibt die meist neugierig-positive Einstellung von Kindern und Jugendlichen gegenüber Computern und anderen digitalen Medien, wodurch Aufmerksamkeit und Lernbereitschaft geweckt und aufrechterhalten werden könnten. Der Autor verweist aber auch auf in Studien nachgewiesene „abklingende Neuheitseffekte“ (S. 433), Kinder bzw. Schüler seien im Umgang mit digitalen Medien zunehmend vertrauter, so dass nicht immer ein solcher, motivierender Effekt zu beobachten sei.

Arnold et al. (2018) nennen als Vorteile von Videos „ihre hohe Anschaulichkeit und die authentische Darstellung auch von Gegenständen, die in der Wirklichkeit nicht unmittelbar zugänglich sind“ (S. 193). Auch für die Nutzung von Videos in der logopädischen Therapie bedeutet dies eine Unabhängigkeit von Ausstattung und räumlichen Gegebenheiten sowie einen geringeren Vorbereitungsaufwand.

Da Videos meist einen hohen Realitätsgrad sowie eine große Anzahl an visuell und auditiv wahrnehmbaren Details aufweisen, muss der Rezipient Relevantes herausfiltern, wodurch es schnell zu Überforderung kommen kann (Niegemann et al., 2008, S. 265). Der Einsatz von Filmmaterial sollte also stets gut reflektiert und begleitet werden. Dabei ist ein weiterer Vorteil des Mediums die Reproduzierbarkeit der Lern- oder Therapiesituation: Videos können beliebig häufig angeschaut werden, ohne

dass sich irgendetwas an ihrem Inhalt ändert. Sie können gestoppt oder sogar verlangsamt abgespielt und so den jeweiligen Lehr- und Lernbedürfnissen angepasst werden.

Reber (2019) entwickelte folgende Abbildung, mit der mögliche Kriterien für die Videoerstellung in Bezug auf Erklärvideos mit Gewichtung auf das Sprachliche dargestellt werden. Sie weist darauf hin, dass diese Kriterien „je nach Projekt ergänzt und adaptiert werden sollten“ (S. 158).



Abbildung 1: "Kriterien für die Erstellung und Auswahl von Erklärvideos mit Fokus auf sprachliche Aspekte" (aus Reber, 2019, S. 158)

Es handelt sich bei den Videos dieser Studienarbeit nicht um Erklärvideos. Daher können die in Abbildung 1 angelegten Kriterien nach Reber nicht alle angewendet werden, aber durchaus Anregung und Orientierungshilfe bieten. Die Aufnahmen sollen nicht autodidaktisch von einem Lernenden genutzt werden, sondern im Zusammenspiel mit einer erklärenden Instanz, der Therapeutin, funktionieren.

Für das folgende methodische Vorgehen wurden dennoch bestimmte Kriterien als besonders relevant erachtet. Bei der Gestaltung war das Ziel eine homogene klare Optik sowie eine kindgerechte Länge einzuhalten. Die Sprache sollte verständlich und einfach bei angemessenem Sprechtempo sein. Die Filmsequenzen sollten motivierend und anregend sein, um den Kindern einen guten Zugang zu deren Inhalt zu ermöglichen. Bei der Produktion war ein ausgeglichener Kosten-Nutzen-Aufwand anzustreben.

Wichtig für eine erfolgreiche Realisierung des Geplanten war vor allem eine gute technische Umsetzbarkeit. Das fertige Produkt sollte möglichst bedienerfreundlich und gut zugänglich sein. Zudem musste der Aspekt des Datenschutzes beziehungsweise des Urheberrechts Beachtung finden und diskutiert werden.

2.2 Methodisches Vorgehen

Um den Prozess der Studienarbeit und somit den Prozess der Videoerstellung darzustellen, wird im Folgenden die genaue Vorgehensweise erläutert. Da der Fokus dieser Arbeit auf der Erstellung der Videos sowie deren Nutzen für die logopädische Therapie im Alltag liegt, werden der Übersicht wegen die Bereiche Themenfindung und Literaturrecherche gesondert zum praktischen Teil der Materialerstellung aufgeführt. Abschließend werden je Bereich zusätzlich zum methodischen Vorgehen auch die aufgetretenen Schwierigkeiten und Herausforderungen genannt.

2.2.1 Themenfindung und Literaturrecherche

Von Beginn an stand fest, dass Material erstellt werden sollte, um nach dem Arbeitsprozess etwas Handfestes vorzeigen zu können. Die Erstellung des Mediums Video lag nahe, da eine der beiden Autorinnen im privaten Umfeld über einen Zugang zu professionellem Equipment verfügte. Anschließend musste das richtige Thema gefunden werden. Dieses musste darstellbar sein und fundierte Theorie bieten, um eine möglichst professionelle und dementsprechend auch tatsächlich hilfreiche Materialsammlung für Logopädinnen zu erstellen.

Durch ein Gespräch mit einer lehrenden Logopädin kam erstmals das Thema Sprachverstehenskontrolle auf. Dies begegnete den Autorinnen bereits im Rahmen ihrer Ausbildung und fand schon damals ihr Interesse. Nach genauerem Beschäftigen mit den möglichen Inhalten kreierte sich ein erster Gedanke. Dieser beinhaltete, vorliegende inoffizielle Videos zu Ursachen sogenannten Nichtverstehens von Petra Schmitz, die auf diesem Gebiet eine der führenden Logopädinnen ist, zu ergänzen und einheitlich zu gestalten. Es sollten die verschiedenen Ursachen von Verstehensproblemen aufgezeigt werden, um der Therapeutin in der Therapie eine Möglichkeit zu bieten, die Videos als visuelle Unterstützung nutzen zu können. Außerdem sollte das erstellte Material Kindern mit altersgemäß entwickelter SVK vorgespielt und der angestrebte Nutzen evaluiert werden.

Nach einem Beratungsgespräch mit den betreuenden Lehrlogopädinnen und in Rücksprache mit Petra Schmitz wurde dieser Gedanke jedoch umstrukturiert. Zunächst wurde die Evaluation gestrichen, um sich mehr auf die Erstellung und den Inhalt der Videos konzentrieren zu können. Mit der Auswertung des Nutzens wäre ein deutlich höherer Arbeitsaufwand entstanden und der Fokus hinsichtlich der Videos hätte sich verschieben müssen, um beiden Teilen gleichermaßen gerecht zu werden. Zudem hätten sich genügend Kinder im Alter bis zu fünf Jahren finden müssen, um ein aussagekräftiges Ergebnis zu erhalten. Folglich hätte eine Evaluation zusätzlich zur Materialerstellung die zeitlichen Kapazitäten sowie den Umfang dieser Arbeit überschritten.

Es wurde sich schließlich darauf geeinigt nicht die Ursachen des Nichtverstehens, sondern adäquate Reaktionsmöglichkeiten auf Verstehensprobleme darzustellen, da solche Videos zum damaligen Stand nicht existierten. Als Grundlage hierfür diente das Therapiekonzept ME-SVK von Diem und Schmitz. Um dem Rahmen dieser Studienarbeit gerecht zu werden, wurde beschlossen nicht alle dort aufgeführten Ursachen des Nichtverstehens aufzugreifen. In Absprache mit den Lehrlogopädinnen entschieden sich die Autorinnen für das Basismodul 2 und die Aufbaumodule *Satzebene 1 & 2* des Therapiekonzepts. In diesen Modulen liegt die Ursache der Verstehensprobleme beim Sender der Nachricht. Das Kind soll dies erkennen und adäquat, zum Beispiel mit Nachfragestrategien, reagieren können. Die erstellten Videosequenzen sollen hierbei unterstützend in der Therapie eingesetzt werden können. In der groben Planung kam die Idee auf, den Aufbau zu jedem Aspekt gleich zu gestalten, um eine Struktur sowohl für das Kind als auch für die Logopädin zu geben.

Nach Festlegung des Inhaltes der Materialerstellung begann die Literaturrecherche. Es wurde Literatur zur SVK, zum Sprachverstehen an sich, zu Videos, zum Videogebrauch in der Therapie und zur Videoerstellung gesucht. Hierfür wurden Datenbanken wie Speechbite oder Google Scholar genutzt. Zusätzlich wurde Literatur in Form von Fachartikeln von den Lehrlogopädinnen bereitgestellt. Auch die Schulbibliothek und die Bibliothek der Universität Hamburg wurden genutzt. Die Literaturrecherche und -sichtung zeigte sich herausfordernder als ursprünglich gedacht. Manche der Texte waren schwer bis gar nicht als Volltextzugang zu finden oder waren durch die englische Sprache schwerer zu verstehen und zu bearbeiten. Vor

allem die Suche nach passender Literatur zur Videoerstellung war nicht einfach. Entweder waren die Bücher schon etwas veraltet oder sie passten nicht zu dem, wie die Videos dieser Studienarbeit hergestellt werden sollten. Dadurch, dass durch den direkten Kontakt zum Fachmann viel Wissen mündlich geliefert wurde, war die Recherche nach dazu passender Literatur erschwert. Zur SVK war es schwierig mehrere Quellen zu finden, die sich nicht alle inhaltlich zu sehr ähnelten oder die nicht von Diem und Schmitz geschrieben waren. Viele neue Aspekte waren folglich nicht zu finden, was aber für diese Arbeit nicht zu sehr ins Gewicht fiel, da sich mit den Videos auf das Konzept der eben genannten Autorinnen bezogen wird. Im Folgenden sollen nun die genaue Planung der Videos sowie der Drehvorgang mit allen aufgetretenen Schwierigkeiten näher erläutert werden.

2.2.2 Allgemeine Videoplanung

Wie bereits in Kapitel 2.2.1 Themenfindung und Literaturrecherche beschrieben, wurde sich bei der Themenfindung darauf verständigt, die Möglichkeiten an adäquaten Reaktionen auf das sogenannte Nichtverstehen zu zeigen. Nachdem die Literatur gesichtet und sich auf die ME-SVK-Module Basismodul 2 und Aufbau-module *Satzebene 1 & 2* geeinigt wurde, ging es darum die Inhalte der Videos festzulegen. Zunächst war die Überlegung nur die adäquaten Reaktionen auf ein Verstehensproblem aufzunehmen. Da dies jedoch von ihnen als unvollständig eingestuft wurde, legten die beiden Autorinnen fest, zu Beginn eine Ursache des Nichtverstehens mit inadäquater Reaktion zu filmen und dann im Anschluss drei Möglichkeiten einer adäquaten Reaktion aufzuzeigen. So kann, im logopädischen Alltag, die jeweilige Therapeutin mit der ersten Szene in das Thema einführen und mit dem jeweiligen Kind besprechen, worin das Problem bzw. die Störung bestand und im Anschluss die Szenen mit passenden Reaktionen zeigen. Folglich sollten insgesamt 24 Videoszenen entstehen: sechs Verstehensprobleme mit jeweils einer inadäquaten Reaktion und drei adäquaten Reaktionen.

Die Autorinnen wollten vermeiden selbst auf den Videos zu erscheinen und durch die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten des Materials in Unterricht oder Fortbildungen immer wieder fremden Personen gezeigt zu werden.

Daher wurde beschlossen die Filme mit Handpuppen der Marke *Living Puppets®* zu drehen, da diese zudem für Kinder optisch ansprechender erschienen als er-

wachsene Realpersonen. Laut Hersteller können die Figuren folgendermaßen bedient werden: „Die Handpuppen funktionieren alle nach demselben Prinzip: der Spieler [...] bespielt die Puppe mit einer seiner Hände durch den Eingang am Kopf (Klappmaulprinzip). Mit seiner anderen Hand kann der Spieler zeitgleich eine Hand der Puppe bespielen“ (Matthies Spielprodukte GmbH & Co. KG, 2012).

Ein erster grober Entwurf der Dialoge und erste Überlegungen zu Materialideen wurden den Lehrlogopädinnen zur Überprüfung vorgelegt. Die Anmerkungen und Korrekturen wurden beim anschließenden Erstellen eines Szenenplans mit Skript berücksichtigt. Unter Berücksichtigung der Anregung, dass mimische Aspekte, wie irritiertes Gucken, mit den Puppen nicht darstellbar seien, wurden diese durch andere Handlungen, wie in diesem Fall das Kratzen am Kopf, ersetzt. Die Handpuppen wurden dem Materialfundus der Berufsfachschule entliehen. Um Mädchen und Jungen gleichermaßen anzusprechen, sollte sowohl eine weibliche als auch eine männliche Puppe gezeigt werden, die Namen *Lisa* und *Max* sind einfach, kurz sowie gut zu unterscheiden.

Die im Video zu sehenden Gegenstände sollten größtenteils bekannte Alltagsgegenstände sein, bzw. zum dargestellten Verstehensproblem passen und nicht aufwändig in der Beschaffung sein. Die Herausforderungen der einzelnen Szenen werden im Verlauf der Drehbeschreibung noch näher beleuchtet.

Bei der Suche nach dem passenden Drehort waren bestimmte Anforderungen zu beachten. Der Raum sollte mindestens eine freie weiße Wand haben, gut auszu-leuchten und ohne Störgeräuschquellen sein. Der gefundene Raum hatte die Vorteile einer bereits vorhandenen sehr guten Beleuchtung sowie Kamera- und Ton-ausstattung. So entfiel ein möglicherweise sehr aufwändiger Transport von Equipment. Da der professionelle Drehort nur für einen Tag zur Verfügung stand, war es den Autorinnen ein Anliegen die einzelnen Sequenzen vorher einmal probe-aufzunehmen, um eventuelle Änderungen zu berücksichtigen und möglichst gut vorbereitet die Drehzeit nutzen zu können.

Die Probeaufnahmen wurden mit einem Handy durchgeführt. Hierbei wurden bereits einige Materialien ausgetauscht und Dialoge angeglichen. Anschließend wurde der Szenenplan mittels einer Exceltabelle angefertigt. Während der Aufnahmen fanden, zugunsten einer natürlich wirkenden Sprache, spontane kleine Änderungen der Dialoge statt. Weitergreifende Textänderungen sowie Modifikationen der Requi-

sitenauswahl werden im folgenden Kapitel 2.2.3 Spezifische Videoplanung und –erstellung aufgeführt und begründet. Der in Anhang 1 aufgeführte aktualisierte Szenenplan beinhaltet alle Änderungen, die noch am Set gemacht wurden.

Am Drehtag selbst musste zunächst das Set eingerichtet und angepasst werden. Der vorhandene eckige Tisch wurde durch einen runden ersetzt und letzterer in der Höhe nach oben angepasst. Dies erleichterte den Zugang zu Gegenständen auf dem Tisch, ohne dass die Spielerinnen² selbst zu sehen waren.

Das im Verlauf des Textes auftretende Filmfachvokabular wird zur besseren Lesbarkeit in Fußnoten genau definiert. Die Definitionen stammen dabei aus dem Base of Expert Training Online-Lexikon (Mücher, 2020). Aufgenommen wurde mit einer statischen Kamera, auch Eingemauerte Kamera³ genannt. Der Begriff beinhaltet, dass die Kamera weder schwenkt noch zoomt; Bildausschnitt und Schärfe bleiben immer konstant. Dies gewährleistete eine einheitliche Optik für die Videofilme. Die Aufzeichnung erfolgte mit einer Cinema-Kamera in UHD - Ultra High Definition – also mit einer Auflösung von 3840 x 2160 Pixel. Dadurch erhält man ein klares und besonders hochauflösendes Bild, was wiederum zu einer professionell wirkenden, hochwertigen Optik führt. Um eine homogene Farbwiedergabe zu erhalten, wurden die Aufnahmen mit einem neutralen Weißabgleich⁴ erstellt. Die Kamera wurde von einem Kameramann bedient, der den Autorinnen auch bild- und tontechnisch beratend zur Seite stand. Zunächst konnten die Spielerinnen, die zu Zwecken der eigenen Unsichtbarkeit während der Aufnahmen unter dem Tisch saßen, die Aktionen der Handpuppen nur auf einem Monitor verfolgen, es fand also eine Live-Ausspielung des Kamerabildes statt. Dieses Kamerabild spiegelte naturgemäß die Perspektive der gegenüber der Kamera positionierten Protagonisten und Objekte. Dies hatte zur Folge, dass manche Handlungen durch die seitenverkehrte Darstellung sehr erschwert wurden. Dieses Problem wurde mittels eines zweiten Monitors gelöst, der durch einen Spiegel wiederum gespiegelt wurde, damit keine seitenverdrehte Sicht mehr störte. So konnten die Autorinnen ihr Agieren mit den Puppen verhältnismäßig

² Die Spielerinnen sind die Autorinnen dieser Studienarbeit

³ = „Kamera, deren Position, Bildausschnitt und Schärfereinstellungen zwischen verschiedenen Einstellungen nicht verändert werden“ (Mücher, 2020)

⁴ = „Einstellung an elektronischen Kameras, die die Verstärker der drei Farbkanäle Rot, Grün und Blau so aneinander angleicht, dass weiße Bildteile einer Szene ohne Farbstich und folglich auch alle Farben innerhalb des Farbenraums des Farbfernsehens richtig wiedergegeben werden“ (Mücher, 2020)

gut koordinieren und visuell überprüfen. Die Koordination der Bewegungen blieb jedoch über den gesamten Dreh eines der schwierigsten Elemente. Besonders anspruchsvolle Bewegungsabläufe wurden direkt vor dem Abfilmen mehrfach geprobt. Das durchgehende gebückte Knien unter dem Tisch sowie die gleichzeitige erhöhte Armhaltung waren zudem durchaus mit Anstrengung verbunden und erforderten zwischen den einzelnen Szenen Aufrichtung und Muskellockerung.

Der Bildausschnitt wurde so gewählt, dass die Tischabrundungen als Begrenzung dienten, also mit dem Bildrand abschlossen. So gab es rechts und links vom Tisch keine störenden Ränder. Die Kameraperspektive war eine leichte Aufsicht, es wurde also von leicht erhöhter vertikaler Position gefilmt und mit der Kamera auf das Setting herabgeblickt. So konnte gewährleistet werden, dass auch die Objekte auf dem Tisch gut sichtbar und erkennbar waren.

Der Ton wurde direkt und live mittels Ansteckmikrofonen abgenommen. Dadurch hatte jede Stimme ihre eigene Tonspur, was in der Postproduktion bessere Möglichkeiten zur Tonmischung bot. Ein weiterer Vorteil der individuellen Mikrofonierung war der geringere Abstand zur jeweiligen Schallquelle, der Stimme der Spielenden, was zu einer Reduzierung des Raumschalls und eventueller Störgeräusche führt. Gerade, weil es in den Videos um Sprachverstehen geht, wurde großer Wert auf eine gute Tonqualität gelegt.

Zur Ausleuchtung des Sets wurden vier Flächenleuchten⁵ verwendet. Diese produzieren weiches, flächiges Licht, das für eine geringe Schattenbildung sorgt und somit die Ausleuchtung erleichtert. Es entsteht ein angenehmes, harmonisches und gut erkennbares Bild. Je zwei der Lampen wurden zur Beleuchtung von Vorder- und Hintergrund genutzt, um diese Bereiche separat in ihrer Helligkeit steuern zu können. So konnte die Beleuchtung beider Bildebenen (weiße Wand hinten, Puppen mit Tisch und Gegenständen vorn) flexibel und optimal aufeinander abgestimmt werden. Außerdem wurde ein störender Schattenwurf der Figuren auf den Hintergrund vermieden. Dies ergab einen klaren, homogenen Hintergrund ohne ablenkende Elemente. Um die Trennung von Vorder- und Hintergrund zu verstärken, wurde mit offener Objektivblende gefilmt; dabei ist die Schärfentiefe am niedrigsten. Das Weiß des Hintergrunds erscheint durch diese Unschärfe noch flächiger, reiner

⁵ = „eine Leuchte, die großflächig gleichmäßiges, weiches Licht erzeugt“ (Mücher, 2020)

und weniger ablenkend, wodurch der Vordergrund noch besser in Szene gesetzt wird. Der gewählte, relativ große Abstand von ca. 2 Metern von Vordergrund zum Hintergrund machte die visuelle Trennung der beiden Ebenen möglich.

Zur besseren Visualisierung wurde der Set-Aufbau mit allen technischen Materialien auf der folgenden Abbildung grob skizziert:

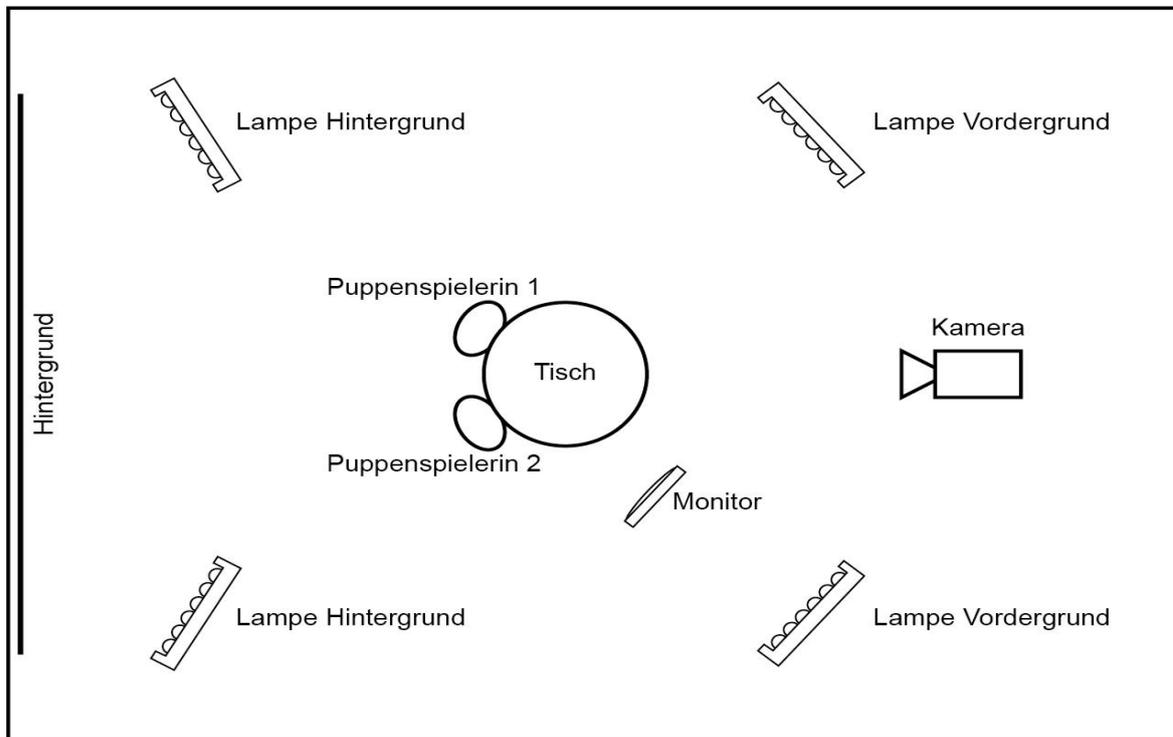


Abbildung 2: Set-Aufbau (eigene Darstellung)

Nach jeder abgedrehten Szene überprüften die Beteiligten das Aufgenommene, um die Szene bei Bedarf zu wiederholen oder als fertig einzuordnen. Nachfolgend wird auf die einzelnen Szenen detailliert eingegangen. Die genauen Dialoge, Settings und Materialien befinden sich im Anhang 1. Im Folgenden finden Planung, Inhalt, Durchführung sowie eventuelle Schwierigkeiten und Änderungen Beachtung.

2.2.3 Spezifische Videoplanung und -erstellung

Szene 0 ist die Begrüßung. Hier stellen sich die Puppen Lisa und Max vor und nennen das Thema. In allen folgenden Szenen ist Lisa in der Rolle des Senders zu sehen, sie fordert Max zu einer Handlung auf. Max wiederum hat die Rolle des Empfängers der gesendeten Botschaft und reagiert inadäquat oder adäquat auf das Gehörte. Eine abwechselnde Rollenverteilung wurde im Vorfeld erwogen und diskutiert, da eine stereotype Geschlechterzuschreibung vermieden werden sollte (der

Eindruck des „dummen Jungen“ als durchgehend Nachfragender). Jedoch kamen die Autorinnen zu der Erkenntnis, dass eine einheitliche Sender-Empfänger-Struktur mehr Klarheit bietet. Dadurch, dass das Kind sich nicht auf einen ständigen Rollenwechsel einstellen muss, wird eine bessere Konzentration auf den Inhalt ermöglicht. Im Folgenden werden bei der Beschreibung der einzelnen Sequenzen das Gesprochene der Puppen sowie die dazu passenden Reaktionsbezeichnungen nach ASVK (siehe Kapitel 2.1.3 ME-SVK) *kursiv* gekennzeichnet.



Abbildung 3: Standbild zur Darstellung des Szenenbilds: Puppe Max (links) und Puppe Lisa (eigene Aufnahme)

2.2.3.1 Videosequenz 1: Störgeräusch (ME-SVK Basismodul 2)

Diese Sequenz hat das ME-SVK Basismodul 2 (siehe Tabelle 2: ME-SVK Basismodule), in dem es um den „Aufbau von Kontrolle für die Qualität akustischer Signale“ geht, mit dem Arbeitsinhalt Störgeräusch als nicht-adäquates akustisches Signal zur Grundlage. Hier sollen also Möglichkeiten gezeigt werden, wie man reagieren könnte, wenn ein Störgeräusch zum Nichtverstehen einer Aussage oder Aufforderung führt.

In der Sequenz sind folgende Gegenstände vor den Puppen auf dem Tisch liegend zu sehen: ein Teelöffel, eine kleine Schüssel und eine Zitrone.

Lisas Aufforderung *Gib mir den Löffel* wird überlagert von einem lauten Hupen. Max guckt daraufhin zur Seite und zeigt keine Rückmeldung zu Lisas Äußerung. Schmitz (2012, S. 10) stuft dieses Verhalten als *keine Reaktion* ein, da kein Bezug zum vorher Gesagten genommen wird. Die zweite Szene mit erster adäquater Reaktion beginnt mit der gleichen Aufforderung von Lisa (dieses Mal wurde ein lautes Muhen als Störgeräusch gewählt). Jetzt reagiert Max mit einer *unspezifischen verbalen*, kurzen Nachfrage: *Hm?* Mit der zweiten gezeigten adäquaten Reaktion, der *spezifisch verbalen*, erbittet Max, wie bei Schmitz & Diem als mögliches Ziel aufgeführt, Wiederholung: *Kannst du das nochmal sagen?* Mit der dritten adäquaten *spezifisch verbalen* Reaktion soll die bewusste Identifikation des akustischen Signals sowie das Benennen-Können dessen gezeigt werden: *Ich konnte das nicht hören, da war ein Geräusch!* Max konnte sowohl merken, dass er Lisas Gesprochenes nicht verstehen konnte, als auch die Ursache dessen identifizieren. Seine indirekte Aufforderung führt – wie auch die adäquaten Reaktionen zuvor – dazu, dass Lisa ihre Aussage ohne Störgeräusch wiederholt und die Handlung gelingen kann.

In diesem Settingaufbau war geplant neben dem angeforderten Gegenstand, dem Löffel, zusätzlich eine Schüssel sowie eine Gabel zu platzieren. In der tatsächlichen Kameraperspektive ähnelten sich Gabel und Löffel in der Seitenansicht jedoch zu sehr. Die Gabel wurde deshalb durch eine Zitrone ersetzt, da diese neben dem Löffel Kontrast in Form und Farbe bot. Das Übergeben des Löffels von einer Puppe zur anderen erforderte viel Konzentration und Übung.

Die Störgeräusche wurden nachträglich eingefügt (eine Beschreibung der Postproduktion erfolgt im Kapitel 2.2.3.7 Postproduktion). Für mehr Abwechslung und Motivation variieren diese und treten in folgender Reihenfolge auf: Hupen, Muhen, Türklingeln und Telefonklingeln. Beim Drehen fehlten die Geräusche, daher mussten sich die Puppenspielerinnen gut abstimmen, um gleichzeitig auf ein während des Drehens nicht vorhandenes Geräusch zu reagieren.

Die Szenen zu den adäquaten Reaktionen nehmen nach und nach an Komplexität zu und werden spezifischer. Bei einer Nutzung der Videos in der Therapie besteht somit mehr Vielfalt. Die Therapeutin kann das Video passend zu den Fähigkeiten und Bedürfnissen des Kindes auswählen bzw. den Anspruch steigern. Dies gilt für alle aufgenommenen Szenen der adäquaten Reaktionen.

2.2.3.2 Videosequenz 2: Zu geringe Sprechlautstärke (ME-SVK Basismodul 2)

Auch diese Sequenz bezieht sich auf das ME-SVK Basismodul 2, das den „Aufbau von Kontrolle für die Qualität akustischer Signale“ (siehe Tabelle 2: ME-SVK Basismodule) als Ziel hat. An dieser Stelle ist die zu geringe Sprechlautstärke das möglichst zu identifizierende nicht-adäquate akustische Signal.

In der Szene rührt Lisa mit einem Kochlöffel in einem Topf, vor Max liegt ein Brett, auf dem ein Salzstreuer steht. Daneben steht ein blauer Becher. Sehr leise fordert Lisa Max auf: *Kannst du bitte Salz in den Topf streuen?* Die gezeigte inadäquate Reaktion von Max besteht darin, dass dieser aus dem Becher trinkt. Er führt also *keine Reaktion* nach Schmitz (2012, S. 10) aus, da diese Handlung in keinem Zusammenhang mit dem von Lisa Gesagten steht. Als erste adäquate Reaktion äußert Max ein lautes *Was?* Diese Reaktion ist kurz und *unspezifisch verbal*, zeigt jedoch deutlich, dass das zuvor Gesprochene als nicht verstanden eingeordnet wurde. Mit der zweiten adäquaten Reaktion (*spezifisch verbal*) *Das konnte ich nicht hören* benennt Max die zum Hören/Verstehen nicht ausreichende Qualität des akustischen Signals. Mit der dritten adäquaten Reaktion *Sag es bitte lauter!* fordert Max wiederum *spezifisch verbal* zu einer Lautstärkeveränderung auf, bezieht sich also auf die Art des nicht-adäquaten akustischen Signals und kann explizit eine Lösung für das Problem vorschlagen. Max adäquate Reaktionen führen alle dazu, dass Lisa ihre Aufforderung *Kannst du bitte Salz in den Topf streuen?* angemessen laut wiederholt, woraufhin Max die gewünschte Handlung ausführen kann.

Beim Spielen der Sequenzen erforderten die Bewegungsabläufe Übung. So mussten das Greifen des Salzstreuers sowie das gezielte Streuen in den Topf mehrfach wiederholt werden. Die Puppe Lisa sollte den Topf mit einer Hand halten und mit der anderen rühren. Da die Puppenspielerin jedoch auch eine Spielhand für die Mundbewegungen der Puppe benötigte, wurde die linke Puppenhand am Topf festgeklebt. Dies wirkte optisch gut, führte jedoch zu erhöhter Bewegungseinschränkung beim Spielen der Puppe.

2.2.3.3 Videosequenz 3: Überhöhtes Sprechtempo (ME-SVK Basismodul 2)

Diese Sequenz gründet wie die vorhergehende auf dem ME-SVK Basismodul 2, das den „Aufbau von Kontrolle für die Qualität akustischer Signale“ (siehe Tabelle 2: ME-SVK Basismodule) beschreibt. Der Arbeitsinhalt ist hier das überhöhte Sprechtempo als nicht-adäquates akustisches Signal.

Im Video fragt Lisa Max: *Kannst du mir die Banane geben?* (auf der Fläche vor den Puppen sind dabei ein Brett, ein Messer, ein Apfel und eine Banane zu sehen). Dabei spricht Lisa sehr schnell. Das zunächst gezeigte inadäquate Handeln durch *keine Reaktion* von Max besteht darin, dass er geradeaus guckt und nichts entgegnet. Seine erste adäquate Reaktion, die *unspezifisch verbale* Frage *Wie bitte?*, zeigt, dass Max die Äußerung von Lisa nicht verstehen konnte, benennt aber noch nicht, was genau daran nicht verständlich war. Mit seiner zweiten adäquaten Reaktion, der *spezifisch verbalen* Aussage *Das war zu schnell!*, kann Max deutlich benennen, dass das Sprechtempo die Ursache für das Nichtverstehen ist. Wie bei Schmitz & Diem (2007, S. 36) als adäquate Reaktion vorgeschlagen, fordert Max Lisa in der dritten Version explizit *spezifisch verbal* zur „Reduzierung des Sprechtempos“ (ebd., S. 36) auf: *Kannst du das nochmal langsamer sagen?* Aufgelöst wird die Kommunikationssituation wieder positiv, indem Lisa ihre Aufforderung in angemessenem Tempo wiederholt, so dass Max versteht und es zur gelingenden Handlung kommen kann.

2.2.3.4 Videosequenz 4: Unbekanntes Inhaltswort (ME-SVK Aufbaumodul Satzebene 1)

Diese Szenenabfolge wurde auf Basis des ME-SVK Aufbaumoduls *Satzebene 1* „Aufbau von Kontrolle für Überschreitung der eigenen Sprachverstehenskapazität“ (siehe Tabelle 3: ME-SVK Aufbaumodule) entwickelt. Neben anderen sei eine Art diese Kapazität zu überschreiten ein unbekanntes Wort im Satz. Hier bestand die Schwierigkeit bei der Planung darin, ein geeignetes unbekanntes Inhaltswort zu finden. Dieses sollte einen auch im Alltag einer behandelnden Logopädin einfach zugänglichen Gegenstand beschreiben. Es musste sich um den Autorinnen zur Verfügung stehendes Material handeln, zugleich sollte der Begriff Kindern möglichst unbekannt sein. Daher fiel die Wahl auf das Wort/ den Gegenstand *Gaze*.

In dieser Sequenz liegt auf dem Tisch vor den Puppen ein rotes Blatt Papier, auf dem wiederum eine Schere, ein Bauklotz und ein Stück *Gaze* liegen. Die *Gaze* ist dabei der Gegenstand, der von der Puppe Lisa am weitesten entfernt ist. Zu Beginn jeder Szene dieser Abfolge sagt Lisa zu Max *Gib mir die Gaze*. Als inadäquate *non-verbale* Reaktion kratzt sich die Puppe Max am Kopf, das Überschreiten der Sprachverstehenskapazität wurde nicht erkannt, jedoch zeigt diese Geste, dass Max etwas

irritiert. Es folgt die gleiche Szene in drei verschiedenen Ausführungen mit je einer adäquaten Reaktion. Die zuerst gezeigte *nicht spezifisch verbale* Reaktion *Hä?* zeigt, dass sich Max des Nichtverstehens durchaus bewusst ist, den Grund aber nicht benennt. Die zweite, nun *spezifisch verbale*, Reaktion *Was ist das?* macht deutlich, dass Max erkennt, dass ihm ein Wort unbekannt ist. In seiner dritten Reaktion *Das Wort kenn´ ich nicht. Was davon ist Gaze?* kann Max die genaue Ursache seines Nichtverstehens *spezifisch verbal* benennen und Lisa gezielt dazu auffordern, ihm das unbekannte Wort zu erläutern bzw. den dazugehörigen Gegenstand zu zeigen. Die drei Szenen mit adäquaten Reaktionen werden jeweils aufgelöst durch Lisa, die sich durch Max´ Nachfragen aufgefordert sieht, den Begriff *Gaze* näher zu erklären oder aber auf die *Gaze* zu zeigen. So entsteht eine zielführende Kommunikation und das Nichtverstehen wird positiv aufgelöst.

Bei der Umsetzung musste die schlechte Sichtbarkeit der weißen *Gaze* auf dem weißen Tisch durch das Unterlegen mit einem roten Blatt Papier gelöst werden. Die *Gaze* wurde zu einem kleinen Haufen aufgelockert, um mehr Plastizität zu erreichen und zusätzlich zur besseren Sichtbarkeit beizutragen.

Das Greifen und Übergeben der *Gaze* musste im Vorfeld mehrfach geübt und abgesprochen werden.

In der Sequenz liegen neben der *Gaze* auch eine Schere und ein blauer Spielbaustein auf dem roten Blatt Papier. Diese weiteren Gegenstände sollen Auswahl für den Charakter Max bieten und eine Nachfrage überhaupt notwendig machen. Würde nur der geforderte Gegenstand zu sehen sein, wäre eine Nachfrage überflüssig.

2.2.3.5 Videosequenz 5: Überhöhte Länge (ME-SVK Aufbaumodul Satzebene 1)

Diese Szenenabfolge wurde wie die vorhergehende in Anlehnung an das ME-SVK Aufbaumodul *Satzebene 1* „Aufbau von Kontrolle für Überschreitung der eigenen Sprachverstehenskapazität“ (siehe Tabelle 3: ME-SVK Aufbaumodule) erstellt. Die Kapazitätsüberschreitung geschieht hier durch eine zu große Äußerungslänge.

Die Szenen dieser Sequenz beginnen mit Max und Lisa im Bild, vor Lisa liegt in der ersten Szene nichts. Sie sichert sich die Aufmerksamkeit von Max, indem sie ihn mit *Hey Max* anspricht. Max wendet sich ihr zu und antwortet *Hey Lisa*, sodass diese

sicher sein kann, dass er ihr zuhört. Anschließend informiert Lisa ihn *Wir machen jetzt Obstsalat*, woraufhin Max *Hmm!* entgegnet. Lisa gibt Max folgende sehr lange Anweisung: *Kannst du bitte das Brett, das Messer und die Schüssel holen? Und dann brauchen wir noch die Banane, den Apfel, die Orange und die Kiwi und das legst du alles nacheinander auf das Brett.* Max' nonverbale Reaktion besteht darin, dass er sich die Hand vors Gesicht hält. Wiederum folgt die Szene in drei Versionen, die je eine adäquate Reaktion von Max zeigen.

In der ersten adäquaten Version fragt Max *spezifisch verbal* nach: *Äh, was soll ich machen?* Lisa antwortet: *Oh, das war wohl zu viel auf einmal.* Dann wiederholt sie ihre Aufforderung vom Anfang und unterteilt diese in kurze Abschnitte. Max holt nach und nach die gewünschten Gegenstände aus dem Off⁶. In der zweiten Szene mit adäquater Reaktion benennt Max *spezifisch* die Ursache des Nichtverstehens: *Das war zu lang!* Lisa entgegnet *Oh, Entschuldigung* und wiederholt ihre Aufforderung wie in der Szene zuvor in kürzeren Teilsätzen. In der letzten Szene zeigt Max folgende, *spezifisch verbale*, adäquate Reaktion: *Nicht so viel auf einmal!* Damit fordert Max Lisa direkt zu einer kürzeren Äußerungslänge auf. Lisa reagiert mit *Ok* und unterteilt die lange Anweisung in mehrere kurze Aufforderungen. Nachdem Max in den gelingenden Szenen alle angeforderten Gegenstände gebracht hat, schließt Lisa die Szene jeweils positiv mit *Super, jetzt können wir anfangen.*

Diese Sequenz stellte sich in der Umsetzung als sehr anspruchsvoll heraus und erforderte einige Übungszeit sowie häufige Wiederholungen. Noch während des Spielens am Drehtag wurde das Skript gekürzt, da sich die ursprünglich geplanten Äußerungen von Lisa als zu lang und daher als schwer umzusetzen herausstellten. Daher wurde das Messer, abweichend von der vorherigen Planung, für die drei Szenen mit adäquaten Reaktionen bereits vor Szenenbeginn ins Bild gelegt, anstatt von Max nach Aufforderung dort deponiert. Das Hereintragen des Messers durch die Puppe Max wirkte optisch außerdem zu martialisch und wenig kindgerecht. Das Holen und Platzieren der Gegenstände war insgesamt nicht einfach zu koordinieren.

⁶ Off = „für den Fernsehzuschauer nicht sichtbar“ (Mücher, 2020)

2.2.3.6 Videosequenz 6: Anweisung uneindeutig (ME-SVK Aufbaumodul Satzebene 2)

Diese Sequenz bezieht sich auf das ME-SVK Aufbaumodul *Satzebene 2* „Aufbau von Kontrolle für Äußerungsinhalt des Sprechers“ (siehe Tabelle 3: ME-SVK Aufbaumodule). Durch eine unzureichende Anweisung ist der Inhalt nicht adäquat, hier wird dies durch eine uneindeutige Äußerung dargestellt.

Das Szenenbild beinhaltet neben den beiden Puppen mehrere bunte Bausteine. Vor Puppe Lisa steht zu Szenenbeginn ein bereits halbfertiges Bauklotztürmchen, vor Puppe Max liegen vier jeweils verschieden geformte blaue Bausteine und weitere Bausteine in den Farben rot, gelb und grün.

In der ersten Szene äußert Lisa – unzureichend, weil uneindeutig – *Gib mir den blauen Stein*. Max gibt Lisa daraufhin alle blauen Steine, zeigt also *keine* bzw. eine inadäquate Reaktion auf das Gesagte, indem er ohne Nachfrage agiert. Lisa quittiert dies mit dem Ausruf *Nein, nicht alle!* Die nächste Szene zeigt den gleichen Anfang wie die erste. Max' Reaktion auf Lisas Aufforderung ist nun die kurze, aber *spezifisch verbale* Nachfrage *Welchen?* Lisa antwortet *Das blaue Dreieck*, Max kann die Anweisung korrekt ausführen und Lisa vollendet mit dem benötigten Stein ihren Turm. In den folgenden Szenen werden zwei weitere *spezifisch verbale* adäquate Reaktionen auf die uneindeutige Aussage von Lisa gezeigt: Einmal zeigt Max auf einen der blauen Steine (den zylinderförmigen) und fragt spezifisch *Den hier?* In einer weiteren Version benennt Max das Verstehensproblem direkt und fragt nach: *Da sind vier blaue! Welchen meinst du?* Beide Reaktionsmöglichkeiten haben zur Folge, dass Lisa sich gezielter ausdrücken muss und den gewünschten blauen Stein (Dreieck) explizit einfordert.

Auch diese Szene erforderte in der darstellerischen Umsetzung viel Fingerspitzengefühl und Konzentration, um Puppen und Bausteine passend zu koordinieren.

Für alle Szenen wurden die benötigten Requisiten, wie im Kapitel 2.2.2 Allgemeine Videoplanung beschrieben, bereits im Vorfeld besorgt. Am Drehtag selbst mussten einige dennoch erneut angepasst beziehungsweise ersetzt werden. So war das Obst teilweise nicht mehr frisch genug (braune Banane) oder die Schüssel für die 2.2.3.5 Videosequenz 5: *Überhöhte Länge* zu hoch, um vor den Puppen stehen zu können.

Auf der folgenden Abbildung sind alle genutzten Requisiten des Drehtages, die auch in den Videos auftreten, zu sehen:



Abbildung 4: Requisitensammlung (eigene Aufnahme)

2.2.3.7 Postproduktion

Die Postproduktion geschah in enger Zusammenarbeit mit den Autorinnen und begann mit der Datensicherung. Hierfür wurden die Dateien von der Speicherkarte in der Kamera auf einen Rechner übertragen und in das Schnittprogramm Adobe Premiere Pro importiert. Anhand des Skriptes sowie einer während des Drehs geführten Shotlist⁷ wurden die gelungenen Szenen zunächst selektiert und sortiert. Im nächsten Schritt erfolgte die Farbkorrektur der Videos. Die Szenen wurden passend geschnitten, um jeweils für einen sauberen Szenenbeginn und -abschluss zu sorgen. Während des Schnittes fand begleitend die Tonbearbeitung statt. Hier wurden Lautstärken angeglichen bzw. einander angepasst sowie das Sprachsignal optimiert. Beim Erstellen von Filmen „sind natürlich datenschutz- und urheberrechtliche Aspekte zu beachten“ (Reber, 2019, S. 158). Zum Schutz des eigenen Materials bzw.

⁷ = „Auflistung aller [Aufnahmen], die während einer Produktion entstanden sind“ (Mücher, 2020)

als deutliche Kennzeichnung der Urheberinnen wurde eine Einblendung in die fertigen Filme eingefügt: die Namen der Verfasserinnen/ Urheberinnen sowie das Produktionsjahr 2020 sind – unauffällig genug, um nicht vom Filmgeschehen abzulenken – dauerhaft am unteren linken Bildrand eingeblendet. Am Ende jeder Szene erscheinen zusätzlich folgende urheberrechtliche Informationen: Autorinnen, Studientarbeitstitel und Erscheinungsjahr, Name der Berufsfachschule, Therapiekonzept ME-SVK nach Schmitz und Diem (2007). Abschließend wurden die fertigen Filme auf die Festplatte des Rechners exportiert.

Als mobilen Datenträger für die fertigen Videofilme wählten die Autorinnen einen USB-Stick aus, da viele elektronische Endgeräte mittlerweile nicht mehr über ein CD-Laufwerk verfügen, die meisten jedoch über einen USB-Anschluss. Die Videos können also mit Hilfe eines Computers oder Laptops angeschaut werden.

Die Begrüßungsszene 0 wurde als einzelne Datei abgespeichert. Auch alle weiteren Video-Szenen sind einzeln gespeichert, jedoch in Ordnern einsortiert. Diese sind nach der jeweiligen Ursache für das Nichtverstehen (Videsequenzen 1-6) benannt. Im Ordnernamen wird auch das entsprechende Modul der ME-SVK nach Schmitz und Diem, wie in Tabelle 2: ME-SVK Basismodule und Tabelle 3: ME-SVK Aufbau-module (siehe Kapitel 2.1.3 ME-SVK) dargestellt, genannt. In jedem Ordner befindet sich je eine Sequenz mit den dazugehörigen vier Videodateien, die sowohl die verbale Aufforderung als auch die verschiedenen Reaktionen auf das Nichtverstehen zeigen. Die Reaktionen nehmen dabei an Verbalität, Länge und/oder Spezifik zu. Die Dateinamen enthalten die Äußerung oder Handlung der reagierenden Figur Max. Die Reihenfolge, in der die Ordner aufgeführt sind, richtet sich nach dem Aufbau der genutzten Module der ME-SVK von Schmitz und Diem. Jede Ursache für das Nichtverstehen hat also einen eigenen Ordner, in dem dann jeweils vier Videos als einzelne Dateien abgelegt sind. Dies ist für die Anwenderin übersichtlich und bedienerfreundlich, sodass die Videos in der Therapie unkompliziert und passend zur Zielstruktur schnell gefunden, angewählt und individuell genutzt werden können. Eine Gebrauchsanweisung mit tabellarischer Übersicht der einzelnen Videosequenzen wurde nach Drehschluss erstellt (siehe Anhang 2). Diese befindet sich als Datei auf dem USB-Stick und liegt zusätzlich in ausgedruckter Form bei. So soll eine einfache, übersichtliche Verwendung des Videomaterials gesichert werden: Die Therapeutin kann die Instruktionen beim Abspielen der Videos in Papierform vorliegen

haben und bei Bedarf erklärend hinzuziehen, ohne dass sie ständig zwischen den Dateien auf dem Stick wechseln muss.

3. Diskussion

Im Folgenden soll reflektierend dargestellt werden, inwiefern die angesetzten Kriterien zum inhaltlichen und technischen Hintergrund in den selbsterstellten Videosequenzen umgesetzt werden konnten.

Wie in Kapitel 2.1.4.1 Grundlagen Video beschrieben, ist es gelungen das Setting dementsprechend passend zu gestalten. Die ausgewählten Kriterien in Anlehnung an Reber wurden alle berücksichtigt. Dies wurde durch ein klares Szenenbild erreicht. Der weiße Hintergrund bildet zusammen mit dem weißen Tisch eine ruhige Basis ohne potentiell ablenkende Irritationen. Die einzelnen Materialien und die beiden agierenden Puppen sind gut farblich abgegrenzt und somit im Fokus. Das jeweilige Kind kann sich in der Therapie folglich voll und ganz auf das Gespielte konzentrieren und dadurch die einzelnen Verstehensprobleme leichter erkennen.

Bei der Durchführung wurde auf ein angemessenes Sprach- und Sprechmodell geachtet. Dies ist durch die im Folgenden beschriebenen Punkte gelingend umgesetzt worden. Das Sprechtempo und die Pausensetzung der Puppen sind so konzipiert, dass das jeweilige Kind die einzelnen Aussagen, wie in Kapitel 2.2.1 Sprachverstehen dargestellt, gut aufnehmen, analysieren und reflektieren kann. Auch das Kindern angepasste Sprachniveau (einfache Grammatikstrukturen, Umgangssprache, etc.) erleichtert es dem kindlichen Rezipienten einen natürlicheren Zugang zum Gesprochenen zu finden. Die angebotenen verschiedenen Schwierigkeitsstufen der Reaktionen (*keine bis spezifisch verbal*) sind in einzelne Videodateien unterteilt. Dies ermöglicht es der Logopädin die zum jeweiligen Therapiezeitpunkt bestmöglich unterstützende Äußerung, welche sich auf den aktuellen Stand der individuellen SVK-Entwicklung bezieht, gezielt auszuwählen.

Wie zu Beginn dargelegt, war es eines der Hauptanliegen der Autorinnen den logopädischen Therapiealltag zu erleichtern beziehungsweise zu bereichern. Dadurch, dass die Logopädin die einzelnen Sequenzen nicht selbst spielen und danach mit dem Kind analysieren muss, kann sie sich sowohl auf die nonverbalen als auch die verbalen Reaktionen des Kindes konzentrieren. Ohne den ständigen Rollenwechsel der Therapeutin kann eine gemeinsame Reflexion über das Gesehene in einfacher

und authentischer Weise stattfinden. Das Nutzen von Videos zur visuellen Unterstützung bringt außerdem Abwechslung in die Therapie. Je mehr Vorgehensweisen zur Verfügung stehen, desto besser können die Logopädinnen individuell auf das jeweilige Kind eingehen.

Um den zeitlichen Rahmen der Studienarbeit nicht zu sprengen, konnten nicht alle Module von Schmitz und Diem (2007) in den Videos aufgegriffen werden. Daher mussten sich die Autorinnen für die entscheiden, die sie als am machbarsten und für die Therapie gewinnbringendsten einschätzten. Die Wahl fiel, wie im Kapitel 2.2.2 Allgemeine Videoplanung beschrieben, auf das Basismodul 2 und die Aufbau-module *Satzebene 1 & 2*.

In Bezug auf die in 2.1.3 ME-SVK beschriebene ASVK wurden, wie oben erwähnt, alle dort verwendeten Reaktionsmöglichkeiten umgesetzt. Jedoch stehen nicht für alle Verstehensprobleme auch jeweils alle Reaktionen von *keine Reaktion* bis *spezifisch verbale Reaktion* als visuelle Darstellung zur Verfügung. Teilweise fällt *keine Reaktion* weg und wird durch die *unspezifische Reaktion* (siehe Videosequenz 4: Unbekanntes Inhaltswort) ersetzt. Besteht die Notwendigkeit ersterer, so muss die Logopädin auf ein anderes Video zurückgreifen, in dem diese Reaktion gezeigt wird (siehe Videosequenz 1: Störgeräusch). Die Therapeutin hat folglich in jedem Fall eine passende Aufnahme parat, müsste aber teilweise Videosequenzen aus unterschiedlichen Ordnern auswählen. Die Entscheidung, die Kategorie *keine Reaktion* nicht durchgehend anzubieten, begründet sich mit dem Inhalt der SVK-Therapie. Dort ist das Erreichen eines durchgängigen Gebrauchs von *spezifisch verbalen Reaktionen* das Ziel der Behandlung. Folglich sollte der Fokus auf einem möglichst breiten Angebot eben dieser Reaktionen liegen. Zudem gibt es nach Schmitz und Diem (2007, S. 35) keine festgelegte Reihenfolge innerhalb der einzelnen Module, weshalb die Erarbeitung in der Therapie flexibel und individuell erfolgen kann.

Auch durch die Berücksichtigung der verschiedenen Entwicklungsmeilensteine der Kinder, wie in 2.1.2 Monitoring dargestellt, ist den therapierenden Logopädinnen ein weites Spektrum an Arbeitsgrundlagen gegeben. Je nach Stand des Kindes, können die verschiedenen Reaktionen eingesetzt und besprochen werden. Von den nonverbalen Äußerungen, über die unspezifischen Reaktionen bis hin zu den spezifischen Äußerungen mit Nennung des Grundes ist jeder Meilenstein, wie in Tabelle 1: Meilensteine der Sprachverstehensentwicklung beschrieben, aufgegriffen

worden. Zudem besteht die Möglichkeit, dass nur die jeweilige Aufforderungsäußerung gezeigt wird. So kann die Therapeutin überprüfen, wie das Kind eigenständig mit dem gegebenen Verstehensproblem umgeht, ohne die Lösung vorgegeben zu bekommen.

4. Fazit und Ausblick

Die Beantwortung der Fragestellung „Welche Kriterien erfüllen die selbsterstellten Videosequenzen, die auf Fachliteratur zu inhaltlicher und technischer Umsetzung basieren, um die verschiedenen Möglichkeiten an Nachfragestrategien für Situationen des Nichtverstehens von Sprache nach dem Therapiekonzept ME-SVK von Schmitz und Diem Kindern im Alter von 2 bis 10 Jahren mit Problemen in der Sprachverstehenskontrolle aufzuzeigen?“ ergibt sich aus der vorangegangenen Diskussion. In dieser finden sich die Kriterien optimales Szenenbild und bestmögliche audio-visuelle Darstellung, kindgerechtes Sprachmodell, gute Umsetzbarkeit, Multimedialität, Relevanz für die SVK-Therapie, Anwenderfreundlichkeit, vielfältige Darstellung von Reaktionen auf Verstehensprobleme und die Relevanz für Kinder im Alter von 2-10 Jahren. Die Auswahl erfolgte nach Reber (siehe Kapitel 2.1.4.1 Grundlagen Video), nach den subjektiven Erkenntnissen der Autorinnen und dem Zusammenhangbringen von erstelltem Material und Theorie.

Wie in der Diskussion beschrieben, wurden die wichtigsten Kriterien der zugrunde liegenden Fachliteratur aufgegriffen und umgesetzt. Das daraus resultierende Material bietet in der Theorie einen großen Mehrwert für die logopädische Therapie der Sprachverstehenskontrolle. Ob sich dies im Praktischen widerspiegelt und bestätigt, gilt es noch zu untersuchen, da der zeitliche Rahmen der Studienarbeit diesen Arbeitsumfang leider nicht zuließ. Möglich wäre eine praktische Erprobung anhand einer Befragung der anwendenden Logopädinnen oder durch Evaluation von Patientenreaktionen.

Darüber hinaus kann diese Studienarbeit Therapeutinnen Anreiz und Inspiration bieten, verstärkt mediale Vielfalt zu nutzen und auch eigene Ideen vermehrt umzusetzen. Die noch nicht aufgegriffenen Module der ME-SVK nach Schmitz und Diem (2007) könnten als Grundlage für weiteres Material dienen. Die optimalen Produktionsbedingungen und technische Unterstützung sorgten für eine sehr gute Qualität

der vorliegenden Videos. Diese Voraussetzungen sind eventuell nicht immer gegeben. Die bestehenden Videos sollen eine Orientierung zur Darstellung bieten, jedoch keine festgelegte Vorgehensweise bestimmen.

Abschließend ist festzustellen, dass das angestrebte Ziel, eine einheitliche Videomaterialsammlung über verschiedene Nachfragestrategien in Anlehnung an die ME-SVK zu erstellen, erreicht wurde. Diese kann künftig unterstützend zum einen in der logopädischen Therapie der SVK und zum anderen als informierendes beziehungsweise veranschaulichendes Unterrichtsmaterial in der Aus- und Fortbildung von Logopädinnen genutzt werden.

5. Literaturverzeichnis

- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A., Zimmer, G. (2018). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (5. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Diem, A. & Schmitz, P. (2013). Wenn Verstehen misslingt: Therapie zur Erweiterung von Sprachverstehenskontrolle. *Sprachförderung und Sprachtherapie*. In: Schule und Praxis – Themenheft Sprachverständnis, 242-250.
- Dollaghan, C. & Kaston, N. (1986): Comprehension monitoring program for language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing*, 51, 264-271.
- Dzubieli, H. (2017). *Kindliche Sprachstörungen*. Unterrichtsskript der Ausbildung Logopädie am Werner-Otto-Institut Hamburg. 1. Semester, WS2017/18. Unveröffentlicht.
- Hachul, C. (2019) Grundlagen. In Hachul, C. & Schönauer-Schneider, W. (Hrsg.), *Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (S. 1-38), (3. Aufl.). München: Elsevier GmbH.
- Lauer, N. (2014). Evidenzbasierte Betrachtung auditiver Verarbeitungsstörungen. *Forum Logopädie*, 1 (28), 6-14.
- Matthies Spielprodukte GmbH & Co. KG (2012). *Menschliche Handpuppen*. Abgerufen am 02.05.2020 von <https://www.living-puppets.de/produkte/menschliche-handpuppen/>.
- Mücher, M. (Hrsg.) (2020). *BET- Base of Expert Training. Online-Lexikon*. Abgerufen am 12.02.2020 von <https://www.bet.de/lexikon/>.
- Niegemann, H. M., Domagk, S., Hessel, S., Hein, A., Hupfer, M., Zobel, A. (2008). *Kompendium multimediales Lernen*. Berlin: Springer.
- Reber, K. (2019): Film ab! Mit Trickfilmen, Erklärvideos und Co. Sprache fördern. *Praxis Sprache*, 3, 152-159.
- Schmitz, P. & Diem, A. (2007). Sprachverstehenskontrolle – Ein wichtiger Ansatzpunkt in der Therapie von Sprachverstehensstörungen. *Forum Logopädie*, 5 (21), 32-39.
- Schmitz, P., Willmes, K., Grande, M., Rausch, M. (2012). Erfassung von Sprachverstehenskontrollprozessen. Comprehension Monitoring bei Kindern im Alter von 3;6 bis 4;11 Jahren. *Forum Logopädie*, 1 (26), 6-12.
- Weidenmann, B. (2006). Lernen mit Medien. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 423–476). Weinheim: Beltz.
- Zimmermann, A. (2014). *Monitoring des Sprachverstehens von zwei- und dreijährigen Kindern*. Vortrag bei der 8. Interdisziplinären Tagung über Sprachentwicklungsstörungen ISES VIII. München: GISKID e.V.

ANHANG

Anhang 1: Bearbeiteter Szenenplan

Szene	Texte/ Handlungen	Bild/ Requisiten
0	Begrüßung Lisa: Hallo, ich bin Lisa. Max: Hallo, ich bin Max. Lisa: Und wir zeigen Euch heute... Max: ...wie Ihr gut nachfragen könnt, wenn Ihr etwas nicht versteht. Lisa: Los geht's!	
1a	Störendes Geräusch; falsche Reaktion Lisa: Gib mir den Löffel (letztes Wort wird überlagert von lautem Hupen) Max: (guckt zur Seite)	Tisch, Brett, Löffel, Gabel, Zitrone, kleine Schüssel; 2 Handpuppen
1b	Störendes Geräusch; adäquate Reaktion 1 Lisa: Gib mir den Löffel (letztes Wort wird überlagert von lautem Hupen Türklingeln) Max: Hm? Lisa: Den Löffel! Max: Ah, ok (gibt Lisa den Löffel).	
1c	Störendes Geräusch; adäquate Reaktion 2 Lisa: Gib mir den Löffel (letztes Wort wird überlagert von lautem Hupen Muhlen) Max: Kannst du das nochmal sagen? Lisa: Klar! Gib mir den Löffel. Max: Ah! (gibt Lisa den Löffel). Lisa: Prima, danke.	
1d	Störendes Geräusch; adäquate Reaktion 3 Lisa: Gib mir den Löffel (letztes Wort wird überlagert von lautem Hupen-Telefonklingeln) Max: Ich konnte das nicht hören, da war ein Geräusch. Lisa: Ich möchte den Löffel. Max: Ah, ok (gibt Lisa den Löffel). Lisa: Danke. Max: Bitte.	
2a	Zu leise; falsche Reaktion Lisa (rührt mit Löffel im Topf) Lisa (sehr leise): Kannst du bitte Salz in den Topf streuen? Max (trinkt aus Becher)	Tisch, Topf, Rührlöffel, Salzstreuer, Brett, blauer Becher; 2 Handpuppen
2b	Zu leise; adäquate Reaktion 1 Lisa (rührt mit Löffel im Topf) Lisa (sehr leise): Kannst du bitte Salz in den Topf streuen? Max: Was? Lisa (angemessen laut): Kannst du bitte Salz in den Topf streuen? Max (streut Salz in den Topf) Lisa: Danke.	
2c	Zu leise; adäquate Reaktion 2 Lisa (rührt mit Löffel im Topf) Lisa (sehr leise): Kannst du bitte Salz in den Topf streuen? Max: Das konnte ich nicht hören! Lisa (angemessen laut): Entschuldige! Kannst du bitte Salz in den Topf streuen? Max (streut Salz in den Topf) Lisa: Prima, danke.	
2d	Zu leise; adäquate Reaktion 3 Lisa (rührt mit Löffel im Topf) Lisa (sehr leise): Kannst du bitte Salz in den Topf streuen? Max: Sag es das bitte noch mal lauter! Lisa (angemessen laut): Äh, oh! Kannst du bitte Salz in den Topf streuen? Max: Klar (streut Salz in den Topf) Lisa: Super!	
3a	Schnelles Sprechtempo; falsche Reaktion Lisa (spricht sehr schnell): Kannst du mir die Banane geben? Max: (zeigt keine Reaktion)	Tisch, Banane, Apfel, Brett, Messer; 2 Handpuppen
3b	Schnelles Sprechtempo; adäquate Reaktion 1 Lisa (spricht sehr schnell): Kannst du mir die Banane geben? Max: Wie bitte? Lisa (spricht in angemessenem Tempo): Kannst du mir bitte die Banane geben? Max (gibt Lisa die Banane) Lisa: Danke.	
3c	Schnelles Sprechtempo; adäquate Reaktion 2 Lisa (spricht sehr schnell): Kannst du mir die Banane geben? Max: Das war zu schnell! Lisa: Entschuldige (spricht in angemessenem Tempo): Kannst du mir bitte die Banane geben? Max: Klar (gibt Lisa die Banane). Lisa: Prima.	
3d	Schnelles Sprechtempo; adäquate Reaktion 3 Lisa (spricht sehr schnell): Kannst du mir die Banane geben? Max: Kannst du das nochmal langsamer sagen? Sag das mal langsamer. Lisa (spricht in angemessenem Tempo): Kannst du mir bitte die Banane geben? Max: Ok (gibt Lisa die Banane). Lisa: Super!	
4a	Unbekanntes Wort; falsche Reaktion Lisa: Gib mir die Gaze. Max: (kratzt sich am Kopf)	Tisch, darauf: rotes Papier, Schere, Gaze, Taschentücher, 2 Bauklötze; 2 Handpuppen

4b	Unbekanntes Wort; adäquate Reaktion 1	
	<p>Lisa: Gib mir die Gaze. Max: Hä? Lisa: Oh, entschuldige. Das da weiße (zeigt auf Gaze) Max (gibt Lisa die Gaze).</p>	
4c	Unbekanntes Wort; adäquate Reaktion 2	
	<p>Lisa: Gib mir die Gaze. Max: Was ist das? Lisa: Das weiße ist die Gaze (zeigt auf Gaze) Max: Ah (gibt Lisa die Gaze)</p>	
4d	Unbekanntes Wort; adäquate Reaktion 3	
	<p>Lisa: Gib mir die Gaze Max: Das Wort kenn ich nicht, was davon ist Gaze? Lisa: Das da weiße (zeigt auf Gaze) Max: Aha, Gaze! (gibt Lisa die Gaze) Lisa: Prima!</p>	
5a	Zu lange Sätze; falsche Reaktion	Tisch; Puppen, Messer (Brett, Schüssel groß, Schüssel klein , Apfel, Banane, Orange, Kiwi)
	<p>Lisa: Hey Max! Max: Hey Lisa! Lisa: Wir machen jetzt Obstsalat. Max: Hmm! Lisa: Kannst du bitte das weiße Brett und, das scharfe Messer und die Schüssel holen? Und nimm die kleine blaue Schüssel für die Reste und die große rote Schüssel für den Salat. Hole dann die Banane, den Apfel, die Orange und die Kiwi Und dann brauchen wir noch die Banane, den Apfel, die Orange und die Kiwi. Und das legst du und lege alles nacheinander auf das Brett. Max: (hält sich eine Hand vors Gesicht)</p>	
5b	zu lange Sätze; adäquate Reaktion 1	
	<p>Lisa: Hey Max! Max: Hey Lisa! Lisa: Wir machen jetzt Obstsalat! Max: Lecker! Lisa: Kannst du bitte das weiße Brett und das scharfe Messer die große Schüssel für den Salat holen? Und nimm die kleine blaue Schüssel für die Reste und die große rote Schüssel für den Salat. Hole dann brauchen wir noch die Banane, den Apfel, die Orange und die Kiwi und lege alles nacheinander auf das Brett. Max: Äh... Was soll ich machen? Lisa: Oh, das war wohl zu viel auf einmal. Wir brauchen bräuchten das weiße Brett und das scharfe Messer. Max (holt beides das Brett). Lisa: Dann noch eine kleine Schüssel und eine große Schüssel (Max holt beides die Schüssel). Lisa: Hole jetzt die Banane Max (holt die Banane) Lisa: dann den Apfel Max (holt den Apfel) Lisa: die Orange Max (holt die Orange) Lisa: und die Kiwi Max (holt die Kiwi) Lisa: Super, jetzt können wir anfangen.</p>	
5c	zu lange Sätze; adäquate Reaktion 2	
	<p>Lisa: Hey Max! Max: Hey Lisa! Lisa: Wir machen jetzt Obstsalat! Max: Lecker! Lisa: Kannst du bitte das weiße Brett und das scharfe Messer die große Schüssel für den Salat holen? Und nimm die kleine blaue Schüssel für die Reste und die große rote Schüssel für den Salat. Hole dann brauchen wir die Banane, den Apfel, die Orange und die Kiwi und lege alles nacheinander auf das Brett. Max: Das war zu lang! Lisa: Oh, Entschuldigung entschuldige. Also: Wir brauchen das weiße ein Brett und das scharfe Messer Max (holt beides das Brett). Lisa: Dann eine kleine Schüssel und eine große Schüssel (Max holt beides die Schüssel). Lisa: Hole jetzt die Banane Max (holt die Banane) Lisa: den Apfel Max (holt den Apfel) Lisa: die Orange Max (holt die Orange) Lisa: und die Kiwi Max (holt die Kiwi) Lisa: Super, jetzt können wir anfangen.</p>	

5d	zu lange Sätze; adäquate Reaktion 3	
	<p>Lisa: Hey Max! Max: Hey Lisa! Lisa: Wir machen jetzt Obstsalat! Max: Lecker! Lisa: Kannst du bitte das weiße Brett und das scharfe Messer die große Schüssel für den Salat holen? Und nimm die kleine blaue Schüssel für die Reste und die große rote Schüssel für den Salat. Hole dann brauchen wir die Banane, den Apfel, die Orange und die Kiwi und lege alles nacheinander auf das Brett. Max: Nicht so viel auf einmal! Lisa: Ok. Also: Wir brauchen das weiße ein Brett und das scharfe Messer Max (holt beides das Brett). Lisa: Dann eine kleine Schüssel und eine große Schüssel (Max holt beides die Schüssel). Lisa: Hole jetzt die Banane Max (holt die Banane) Lisa: den Apfel Max (holt den Apfel) Lisa: die Orange Max (holt die Orange) Lisa: und noch die Kiwi Max (holt die Kiwi) Lisa: Super, jetzt können wir anfangen kann's losgehen.</p>	
6a	Äußerung uneindeutig; falsche Reaktion	Tisch, bunte Bausteine (versch. Formen in blau, 2 rote, 2 gelbe, 2 grüne); 2 Handpuppen
	<p>Lisa (baut mit mehreren bunten Bausteinen): Gib mir den blauen Stein. Max (gibt Lisa alle blauen Steine) Lisa: Nein, nicht alle!</p>	
6b	Äußerung uneindeutig; adäquate Reaktion 1	
	<p>Lisa (baut mit mehreren bunten Bausteinen): Gib mir bitte den blauen Stein. Max: Welchen? Lisa: Das blaue Dreieck. Max: (gibt Lisa den dreieckigen blauen Stein) Lisa: Danke!</p>	
6c	Äußerung uneindeutig; adäquate Reaktion 2	
	<p>Lisa (baut mit Bausteinen): Hey Max! Gib mir mal bitte den blauen Stein. Max: (zeigt auf blauen Würfel Quader) Den hier? Lisa: Nein, das Dreieck, bitte. Max: Ach so Ok (gibt das blaue Dreieck). Lisa: Prima!</p>	
6d	Äußerung uneindeutig; adäquate Reaktion 3	
	<p>Lisa (baut mit Bausteinen): Hey Max! Gib mir mal bitte den blauen Stein. Max: Da sind 4 blaue! Welchen meinst du? Lisa: Das Dreieck, bitte. Max: Ok Ach so (gibt das blaue Dreieck). Lisa: Super Danke!</p>	

Anhang 2: Gebrauchsanweisung Videos ME-SVK

Diese Übersicht soll den Gebrauch der abgespeicherten Videos erleichtern.

Die Ordner sind nach der jeweiligen Ursache für das Nichtverstehen benannt, im Ordnernamen wird auch das entsprechende Modul der ME-SVK nach Schmitz und Diem genannt. In jedem Ordner befinden sich 4 Videodateien, die verschiedene Reaktionen auf das Nichtverstehen zeigen. Die Reaktionen nehmen dabei an Verbalität, Länge und/oder Spezifik zu. Die Dateinamen enthalten die Äußerung oder Handlung der reagierenden Figur, so dass sie in der Therapie unkompliziert und passend zur Zielstruktur ausgewählt werden können.

0: Begrüßung	
1: Störgeräusch (ME-SVK Basismodul 2)	
	1a_(keine Reaktion)
	1b_Hm
	1c_Kannst du das nochmal sagen
	1d_Ich konnte das nicht hören – da war ein Geräusch
2: Zu geringe Sprechlautstärke (ME-SVK Basismodul 2)	
	2a_(keine Reaktion)
	2b_Was
	2c_Das konnte ich nicht hören
	2d_Sag es bitte lauter
3: Überhöhtes Sprechtempo (ME-SVK Basismodul 2)	
	3a_(keine Reaktion)
	3b_Wie bitte
	3c_Das war zu schnell
	3d_Kannst du das nochmal langsamer sagen
4: Unbekanntes Inhaltswort (ME-SVK Aufbaumodul Satzebene 1)	
	4a_(unpassende Reaktion – Kopfkratzen)
	4b_Hä
	4c_Was ist das
	4d_Das Wort kenn ich nicht
5: Überhöhte Länge (ME-SVK Aufbaumodul Satzebene 1)	
	5a_(unpassende Reaktion – Hand vor Gesicht)
	5b_Was soll ich machen
	5c_Das war zu lang
	5d_Nicht so viel auf einmal
6: Anweisung uneindeutig (ME-SVK Aufbaumodul Satzebene 2)	
	6a_(unpassende Reaktion – gibt alle Steine)
	6b_Welchen
	6c_Den hier
	6d_Da sind vier – Welchen meinst du

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichern wir, dass wir die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt haben. Quellen und Hilfsmittel haben wir angegeben – wörtlich oder annähernd wörtlich.

Hamburg, den 11.05.2020

Jana Feldmann-Bethe

Fenja Ressel

Einverständniserklärung der Autorinnen und Erklärung zum Nutzungsrecht

Wir sind damit einverstanden, dass bei Interesse Dritter an unserer Studienarbeit unsere E-Mailadressen zur Kontaktaufnahme weitergegeben werden.

Die Berufsfachschule für Logopädie der Ev. Krankenhaus Alsterdorf gGmbH im Werner Otto Institut erhält das Nutzungsrecht für das erstellte Filmmaterial. Dieses Nutzungsrecht umfasst interne Unterrichtszwecke und die interne Nutzung zu Therapiezwecken (durch Lehrlogopäd*innen und Schüler*innen der oben genannten Berufsfachschule) und schließt die ungefragte Weitergabe und Veröffentlichung aus. Verwendungen, die über dieses Nutzungsrecht hinausgehen, bedürfen der Kontaktaufnahme und Absprache mit den Urheberinnen.

Veränderungen und Bearbeitungen der Videos sind untersagt.

Hamburg, den 11.05.2020

Jana Feldmann-Bethe

Fenja Ressel