

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik



Themenheft:

**Interkulturelle
Sprachbehindertenpädagogik**

Gastschriftleitung: Dr. Ulrike Lüdtke und Dr. Reiner Bahr

5

2003

48. Jahrgang/Oktober 2003

ISSN 0584-9470

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs, Herausgeber)
Deutscher Bundesverband der Sprachheilpädagogen e.V. (dbs)



dgs • Bundesvorsitzender: Kurt Bielfeld, Berlin
dbs • Bundesvorsitzender: Dr. Volker Maihack, Moers

Landesgruppen:

Baden-Württemberg:

dgs • Peter Arnoldy, Schillerstr. 3-7, 74072 Heilbronn,
Fax: 0 71 31 / 56 24 75
dbs • Margoth Willer, Richard-Wagner-Str. 9, 71711
Steinheim, Tel.: 0 71 44 / 2 40 58

Bayern:

dgs • Horst Hußnätter, Borkumer Str. 70, 90425 Nürn-
berg, Fax. + Tel.: 09 11 / 34 17 55
dbs • Claudia Wirts, Grimmelshausenstr. 5, 81677 Mün-
schen, Tel.: 0 89 / 14 95 92 39

Berlin:

dgs • Gunhild Siebenhaar, Skalitzer Str. 95a, 10997 Ber-
lin, Tel.: 0 30 / 6 12 33 89
dbs • Manfred Düwert, Ferdinandstr. 6, 16556 Borgsdorf,
Tel.: 0 33 03 / 50 11 63

Brandenburg:

dgs • Michaela Dallmaier, Ringweg 3, 03099 Kolkwitz-
Limberg, Tel.: 03 56 04 / 4 17 77
dbs • Dr. Eva Seemann, Großstr. 8, 14929 Treuenbriet-
zen, Tel.: 03 37 48 / 7 00 00

Bremen:

dgs • Prof. Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4,
27721 Platjenwerbe, Tel.: 04 21 / 63 18 59
dbs • Christian Boeck, Riesstr. 37, 27721 Ritterhude,
Tel.: 0 42 92 / 45 50

Hamburg:

dgs • Brigitte Schulz, Meiendorfer Mühlenweg 32, 22393
Hamburg, Tel.: 0 40 / 60 01 25 33
dbs • Ulrike Bunzel-Hinrichsen, Norderquerweg 148,
21037 Hamburg, Tel.: 0 40 / 7 23 83 90

Hessen:

dgs • Friedrich Schlicker, Tielter Str. 16, 64521 Groß
Gerau, Tel.: 0 61 52 / 95 03 60
dbs • Barbara Jung, Bahnhofstr. 11, 34497 Korbach,
Tel.: 0 56 31 / 91 36 36

Mecklenburg-Vorpommern:

dgs • Dirk Panzner, Steffenshäger Str. 4b, 18209 Redde-
lich, Tel.: 03 82 03 / 1 81 69
dbs • Barbara Stoll, Doberaner Str. 6, 18055 Rostock
Tel.: 03 81 / 4 99 74 75

Niedersachsen:

dgs • Manfred Backs, Lange-Hop-Str. 57,
30559 Hannover, Tel.: 05 11 / 52 86 90

dbs • Sabine Beckmann, Peperfeld 60, 30457 Hannover,
Tel.: 05 11 / 46 34 31

Rheinland:

dgs • Dr. Reiner Bahr, Rethelstr. 157, 40237 Düsseldorf,
Tel./Fax: 02 11 / 68 55 74
dbs • Petra Simon, Geriatisches KH Elbroich,
Am Falder 6, 40589 Düsseldorf, Tel.: 02 11 / 7 56 02 41

Rheinland-Pfalz:

dgs • Klaus Isenbruck, Am Buchbrunnen 14, 55743 Idar-
Oberstein, Tel.: 0 67 84 / 13 34
dbs • Heike-Dagmar Heymann, Rheinhessenring 106a,
55597 Wöllstein, Tel.: 0 67 03 / 30 38 44

Saarland:

dgs • Frank Kuphal, Albertstr. 18, 66265 Heusweiler,
Tel.: 0 68 06 / 1 34 76
dbs • Heike-Dagmar Heymann, Rheinhessenring 106a,
55597 Wöllstein, Tel.: 0 67 03 / 30 38 44

Sachsen:

dgs • Antje Leisner, Rethelstraße 7c, 01139 Dresden,
Tel./Fax: 03 51 / 8 48 29 86
dbs • Katrin Schubert, K.-Liebknecht Str. 1, 01796 Pirna,
Tel.: 0 35 01 / 52 87 70

Sachsen-Anhalt:

dgs • Regina Schleiff, Pölkenstraße 7, 06484 Quedlin-
burg, Tel.: 0 39 46 / 70 63 35
dbs • Beate Weber, Bernburger Str. 21, 06108 Halle,
Tel.: 03 45 / 5 32 39 11

Schleswig-Holstein:

dgs • Holger Kaack-Grothmann, Starnberger Str. 69a,
24146 Kiel, Tel.: 04 31 / 78 34 28
dbs • Florian Schütte, Hasseldieksdammer Weg 23,
24114 Kiel, Tel.: 0 43 21 / 48 88 85

Thüringen:

dgs • Jens Baumgärtel, Am Teufelsbett 26, 98617 Uten-
dorf, Tel.: 0 36 93 / 47 90 12
dbs • Karin Grambow, Mauritius-Kirch Str. 3, 10365 Ber-
lin, Tel.: 0 30 / 5 54 16 42

Westfalen-Lippe:

dgs • Hermann Grus, Zur Hünenburg 2, 48691 Vreden,
Tel.: 0 25 64 / 25 60
dbs • Iris Knittel, Elberfelderstr. 68, 58095 Hagen,
Tel.: 0 23 31 / 2 11 15

Geschäftsstellen:

dgs
Goldammerstraße 34, 12351 Berlin
Telefon: 0 30 / 6 61 60 04
Telefax: 0 30 / 6 61 60 24 oder 6 01 01 77 (Schule Bielfeld)
dgs-Homepage: www.dgs-ev.de
Email-Adresse: info@dgs-ev.de

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

Die Sprachheilarbeit

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

Verlag, Anzeigenverwaltung und Abonnementbestellungen:
verlag modernes lernen borgmann publishing GmbH & Co. KG
Hohe Straße 39 • D-44139 Dortmund
Telefon (0180) 534 01 30, Telefax: (0180) 534 01 20

Anzeigen

Unterlagen bitte an den Verlag senden. Gültig ist
Preisliste Nr. 4/2000. Anzeigenleiter: Gudrun Nucaro, Jasmin Borgmann.
Anzeigen: 02 31/12 80 11, Fax: 02 31/9 12 85 68
Druck: Löer Druck GmbH, Dortmund

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

Impressum

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

Redaktion

Prof. Dr. Otto Braun, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für
Rehabilitationswissenschaften, Georgenstr. 36, 10099 Berlin,
Telefon: (030) 7 92 78 67

Dr. Ulrike de Langen-Müller, Mozartstr. 16, 94032 Passau,

Telefon: (0851) 9 34 63 61, Telefax: (0851) 9 66 69 74

Dr. Uwe Förster, Schieferberg 8, 31840 Hess. Oldendorf,

Telefon: (0 51 52) 29 50, Telefax: (0 51 52) 52 87 74

Mitteilungen der Redaktion

In der Sprachheilarbeit werden Untersuchungen, Abhandlungen und Sammelreferate veröffentlicht, die für die Sprachbehindertenpädagogik bedeutsam sind. Die Veröffentlichungen sollen dem Informationsstand und -bedarf der Leser angemessen sein. Praxisbeiträge sind ebenso relevant wie theoretische Abhandlungen. Für beide gilt, dass sie in ihrer Bearbeitung aktuell bzw. originell, methodisch überzeugend, sprachlich prägnant und klar gegliedert sein müssen. Gemäß dem üblichen Standard wird für die Diskussion von Ergebnissen und Schlussfolgerungen die Berücksichtigung der relevanten Autoren bzw. Arbeiten erwartet. Die wissenschaftlichen Qualitätsstandards gelten nicht für kurze Mitteilungen aus der Praxis, die unter der Rubrik Echo oder im Magazinteil der Zeitschrift veröffentlicht werden. Manuskripte sind unter Beachtung der im Heft 1 eines jeden Jahrgangs niedergelegten Richtlinien in dreifacher Ausfertigung an einen der Redakteure zu senden. Die in der Sprachheilarbeit abgedruckten und mit dem Namen der Autoren gekennzeichneten Artikel stellen deren unabhängige Meinung und Auffassung dar und brauchen mit den Ansichten der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) oder der Redaktion nicht übereinzustimmen.

Beirat

Dr. paed. Reiner Bahr, Düsseldorf
Theo Borbonus, Essen

Dr. phil. Friedrich M. Dannenbauer, München

Dr. paed. Barbara Giel, Köln

Giselher Gollwitz, Bad Abbach

PD Dr. phil. Ernst G. de Langen, Bad Griesbach

Prof. Dr. phil. Hans-Joachim Motsch, Heidelberg

Prof. Dr. med. Martin Ptok, Hannover

Prof. Dr. phil. Alfons Welling, Hamburg

Erscheinungsweise

Jährlich 6 Hefte: Februar, April, Juni, August, Oktober, Dezember.

(Anzeigenschluss: jeweils am 3. des Vormonats)

(Redaktionsschluss für den Magazinteil:

Heft 1-6 jeweils 15.11./15.1./15.3./15.5./15.7./15.9.)

Bezugsbedingungen

Jahresabonnement € 40,00 einschl. Versandkosten und 7% MwSt.

Für Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) ist der Bezug der Zeitschrift im Jahresbeitrag enthalten. Lieferung erfolgt nur an Hausanschrift (nicht ans Postfach). Für Nichtmitglieder der dgs: Bestellungen nur beim Verlag; Abonnements-Abbestellungen müssen mindestens vier Wochen vor Jahresschluss schriftlich beim Verlag vorliegen. Wichtig: Bei Umzug möglichst zuvor die neue und alte Adresse dem Verlag mitteilen. Der Bezieher erklärt sich damit einverstanden, dass bei Adressenänderungen die Deutsche Post AG die ihr vorliegende Nachsendungsadresse dem Verlag unaufgefordert mitteilt, damit eine ordnungsgemäße Auslieferung gewährleistet ist.

Copyright

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck – auch von Abbildungen –, Vervielfältigungen auf fotomechanischem Wege oder im Magnettonverfahren – auch auszugsweise – bleiben vorbehalten. Von einzelnen Beiträgen oder Teilen von ihnen dürfen nur einzelne Exemplare für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch hergestellt werden.

Inhalt

5

2003

Gerhard Homburg, Bremen

Auf der anderen Seite des Wissens 182

Derya Ersoy, Monheim; Barbara Juditzki,
Monheim; Carla Mühling, Monheim;
Jürgen Steiner, Kehl; Julia Tölken,
Monheim

Praktische Aspekte der Diagnostik im
Arbeitsfeld Mehrsprachigkeit: Das
Monheimer Modell 184

Dörte Utecht, Bremen

Mehrsprachigkeit – Schlüssel zur Welt, aber
nicht zu unseren Schulen?! 194

Ulrike Lüdtke, Kirsten Beta,
Tina Degenhardt, Bremen

„Fremde sind wir uns selbst.“
Interkulturelle Erfahrungen und
sprachbehindertenpädagogische
Professionalisierung in einer
konstruktivistisch orientierten
Hochschuldidaktik 200

Bodo Frank, Bremen

Autismus als erlernte Sprachlosigkeit – Zum
Verhältnis von „Natur“, Kultur und
Behinderung 212

Reiner Bahr, Düsseldorf

„Fremde“ Sprache – „fremde“ Kultur
Erfahrungen in der Christlichen Deutschen
Schule Chiang Mai/Thailand 217

Magazin 221

Aktuelles 227

Termine 228

Rückblick 229

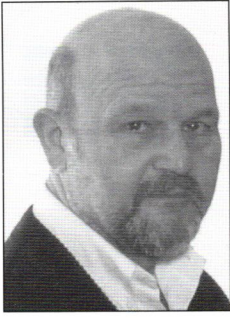
Medien 231

Vorschau 231

48. Jahrgang/Oktober 2003

dgs/dbs

ISSN 0584-9470



Gerhard Homburg, Bremen

Auf der anderen Seite des Wissens

Die Sprachbehindertenpädagogik ist ein komplexes dynamisches Fach – dynamisch, weil sie Entwicklungen aus den Bezugswissenschaften der Psychologie, Linguistik, Medizin, Pädagogik usw. aufnimmt, weil sie sich neuen Aufgaben stellt. In wissenschaftlichen Arbeiten, Promotionen und Habilitationen werden Grundlagen und Konzepte nach dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse erarbeitet und in Fachkreisen diskutiert. Teils wird die Dynamik ausgelöst durch äußeren Handlungsdruck, teils aber auch durch fachinterne Krisen. Dieses vorliegende Themenheft „Interkulturelle Sprachbehindertenpädagogik“ ist ein Beispiel dafür. Es erscheint unter der Verantwortung von Dr. Ulrike Lüdtke und Dr. Reiner Bahr als Gastschriftleiter zeitlich passend zur 15. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (ÖGS) „Sprache(n) lernen: Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdspracherwerb“, vom 22.-25. Oktober 2003 in Wien. In Abstimmung mit den Hauptredakteuren umfasst die Redaktionsverantwortung auch die fachliche Begutachtung der Beiträge.

Dynamik durch äußeren Druck

Wer unser Fach überblickt, wird mir beipflichten: Die Sprachheilpädagogik hat Mehrsprachigkeit nicht aus eigenem Bedürfnis heraus, sondern auf Druck der Verhältnisse zu ihrem Gegenstand gemacht und dieses auch erst in jüngster Zeit. Dabei gerät sie in mancherlei Probleme. Da haben wir uns unter großer Mühe Verfahren zur Beschreibung und Rekonstruktion des kindlichen Sprachvermögens erarbeitet (z. B. COPROF, ES-GRAF, AVAK) und müssen nun erken-

nen, dass wir damit bei mehrsprachigen Kindern nicht weit kommen, weil wir deren Sprache(n) mit ihrer Grammatik, ihrem Lexikon und ihren Ausspracheregeln nicht beherrschen. Was uns gerade noch stolz gemacht hat, ein entwicklungslinguistisches Modell des möglicherweise verzerrten Deutsch-Erwerbs, wird uns nun – da ethnozentrisch – in der Hand verdreht. Unser Sicherheit spendender, nicht reflektierter monolingualer Habitus erweist sich als hinderlich. Wir müssen also den Rahmen weiter spannen!

Interkulturell arbeiten heißt der neue Anspruch, heißt das Wagnis. Neu für uns – nicht neu für unser praktisches und wissenschaftliches Umfeld. Eine Abfrage zu „interkulturell“ im Forschungsportal des Ministeriums für Bildung und Forschung ergibt 1.331 Treffer, denn in der Allgemeinen Pädagogik, der Rechtswissenschaft, der Religion, den Kulturwissenschaften ist man schon weiter! Ein Abruf bei der Suchmaschine Google bringt sogar ca. 21.000 Treffer.

Unser Problem: In diesem Umfeld trifft unser patholinguisches Begriffssystem nicht mehr ins Schwarze. Angesichts elementarerer Bedürfnisse der Kinder nach Sicherheit, Nahrung und Bildung stehen wir mit unserem Therapiekoffer hilflos am Rande der Szene und warten auf unseren Einsatz. Am Drehbuch für dieses Stück haben wir nicht mitgewirkt. Deswegen sind auch die Nachfolgeaufträge von PISA an uns vorbei gegangen. Da wir keine Theorie von gelingender, verzerrter oder gebrochener Kommunikation im interkulturellen Kontext haben, werden wir in unserem Handeln von der anderen Seite des Wissens gesteuert. In diesem Heft sind erste Versuche: z. B. Ersoy, Mühlhling, Steiner, Tölken sowie Frank – erkennbar, handlungslei-

tende Theorien in diesem Gebiet zu erarbeiten.

Ich wünsche auch dem Kongress der ÖGS in Wien viel Erfolg für die Vorderseite des Wissens, die danach nicht mehr so leer sein möge wie gegenwärtig. Ich bin sicher, dass dieses so sein wird – können doch die Kollegen aus Österreich, dem ehemaligen Vielvölkerstaat, von dessen Schülern gegenwärtig mehr als 160 Sprachen gesprochen werden, auf eine länger währende Erfahrung zurückgreifen als wir in Deutschland.

Dynamik durch Konfrontation mit Erkenntnis- und Wissenssystemen anderer Kulturen

Im Lehrgebiet Sprachbehindertenpädagogik der Universität Bremen werden die wichtigen Themen in Studienprojekten angeboten, die einem sechssemestrigen Turnus folgen. Im Projekt „Emotion und Sprache“ wurden ab Sommersemester 2000 neben fachlichen Grundlagen, sprachpathologischen Themen wie Stottern, Autismus und Stimmstörungen auch übergreifende sprachtherapeutische Prinzipien und Handlungsmöglichkeiten wie Psychomotorik und Entspannung behandelt. Dabei zeigte sich, wie kulturabhängig unsere Grundorientierungen sind, wie wenig offen unsere Bewertungen anderer fachlicher Zugänge. Zur eigenen fachlichen Entfaltung ist es geboten, Grenzen nach außen zu überschreiten und andere Kulturen kennen zu lernen, Grenzen nach innen zu überschreiten und das Fremde in uns kennen zu lernen.

So entstand die Idee einer Exkursion nach Indien, um diesen großen, geschichtsträchtigen, widersprüchlichen Kontinent

kennen zu lernen und uns mit seinen unterschiedlichen Kulturen, Religionen und Denktraditionen zu konfrontieren. Auf dieser Reise musste die Gruppe als ganze sich häufig in extremen Situationen bewähren. Jede(r) einzelne von uns hat tiefgreifende, dicht aufeinanderfolgende Eindrücke und Herausforderungen verarbeiten müssen und seine bzw. ihre bisherige innere Ordnung in Frage gestellt. Reisen in Indien ist auch reisen in dir! Im Beitrag von *Lüdtke*, *Beta* und *Degenhardt* werden einige krisenhafte Eindrücke aus dieser Exkursion verarbeitet. Und auch im Beitrag von *Bahr* vermitteln uns interkulturelle Erfahrungen aus einem Aufenthalt in Thailand Neues und Wesentliches über eine fremde Sprache und eine fremde Kultur. Weiter gedacht, lehren uns diese subjektiven Beispiele, wie die Aufarbeitung interkultureller Szenen, über den Gewinn für den Einzelnen hinaus hilfreich für das Fach und seine aktuellen Herausforderungen sein könnte.



Dynamik durch innere Krise

Im Rahmen unseres mehrjährigen Bremer Forschungsprojekts „Emotion und Sprache“ bestand für Dr. Ulrike *Lüdtke* anfänglich die Aufgabe, den inneren Zusammenhang beider Gegenstandsfelder unter besonderer Berücksichtigung der Sprachheilpädagogik zu erforschen, weil hierzu nur unzureichende Erkenntnisse vorliegen. Schon bald zeigte sich, wie tiefgreifend die Folgen sind. Linguistik, Philosophie, Erkenntnistheorie, Wissenschaftstheorie und auch die Pädagogik können mit den menschlichen Emotionen nicht so recht etwas anfangen. Zwar wird überall betont, wie wichtig Emotionen seien, wie bedeutsam für unser Erleben und Handeln. Die wissenschaftliche Theoriebildung klammert sie aber aus, weil ihr sonst Exaktheit, Messbarkeit und Zählbarkeit verloren gehen.

Ulrike *Lüdtke* musste den Sprachbegriff, das sprachheilpädagogische Handeln in Erziehung, Therapie und Unterricht und die Identität von Sprachheilpädagogen unter Einschluss von Emotionen neu justieren. Dabei sind alte, falsche Gewiss-

heiten aufgelöst worden – falsch, weil pseudorational – zu Gunsten einer größeren Annäherung an die Realität. In unserem praktischen Handeln müssen wir verschiedene, teils sich widersprechende Ansprüche ausbalancieren und abgewogene Entscheidungen treffen. Bei allem Bemühen um Rationalität und hypothesengeleitetes Handeln, eingetragen auf der Vorderseite des Wissens, müssen wir zur Kenntnis nehmen, dass auf der anderen Seite des Wissens mächtige Kräfte wirken und ein hochsensibles Regulierungssystem uns Erfolg und Misserfolg meldet und uns gerade dann leitet, wenn die Rationalität an ihre Grenzen geraten ist. Durch wirklichen Einbezug der emotionalen Dimension in die Theoriebildung wird diese um etliche Grade komplexer. Es entstehen Brüche und möglicherweise Widersprüche. Damit muss auch Wissenschaftlichkeit neu justiert werden. Sie muss sich u. a. daran messen lassen, wie sie mit Brüchen, Widersprüchen und Komplexität umgeht und treffende, d. h. fachlich begründete Komplexitätsreduktionen schafft. In gleiche Richtung – vgl. dazu auch den Beitrag

von *Utecht* – weist der Anspruch, der sich aus den PISA-Folgen ergibt: Professioneller Umgang mit Heterogenität wird gefordert. Auch der Auftrag an die Schulbegleitforschung der Universität Bremen lautet so.

Angesichts derzeit nicht meisterbarer Überforderung ist eine paradigmatische Neuorientierung gefragt. Mein Rat: Wir sollten uns als fachliche Instanz an der Sprachlichkeit in allen ihren Ausprägungen orientieren und an den beteiligten Menschen als humane Instanz.

Habt kein schlechtes Gewissen, wenn Ihr Euch dabei auch auf die andere Seite des Wissens beruft!

(Prof. Dr. Gerhard Homburg ist Inhaber des Lehrstuhls für Sprachbehindertenpädagogik an der Universität Bremen)

(Bitte beachten Sie zu dieser Ausgabe auch die Mitteilung der Redaktion auf Seite 227).



Derya Ersoy, Monheim; Barbara Juditzki, Monheim; Carla Mühling, Monheim; Jürgen Steiner, Kehl; Julia Tölken, Monheim

Praktische Aspekte der Diagnostik im Arbeitsfeld Mehrsprachigkeit: Das Monheimer Modell

1. Einführung

Beginnen wir mit einem Internetzitat der Landesregierung Baden-Württemberg: „Die Sprache ist der Schlüssel zum Erfolg für alle Kinder. Im Zusammenhang mit der PISA-Studie haben sich im Elementarbereich große Probleme insbesondere im Bereich der sprachlichen Qualifikation gezeigt. Unbestritten ist, dass Maßnahmen ... vor der Einschulung ... hier Wesentliches bewirken können.“ Dieses Internetzitat (www.landesstiftung-bw.de, Stand: April 2003) ist der Projektankündigung einer Stiftung mit Landesmitteln (Baden-Württemberg) entnommen, die sich zum Ziel setzt, ab Herbst 2003 eine breit angelegte Sprachförderung von immerhin 20.000 Kindern eines Jahrgangs im Vorschulalter zu konzeptionieren und durchzuführen. Weiter heißt es dort: „Insbesondere Migrantenkinder sollen davon profitieren.“

Das Thema der (gefährdeten) sprachlichen Entwicklung von mehrsprachigen Kindern ist also aktueller denn je: Wir leben in einer lebendigen, multikulturellen Gesellschaft, in der Eltern mit einem nicht deutschen kulturellen Hintergrund für ihre Kinder die Tradition ihrer sprachlichen Herkunft wahren und sich gleichzeitig zurechtfinden, einleben, einbringen und in der deutschen Sprache zu Hause fühlen wollen. Aus zahlreichen Elterngesprächen wissen wir, dass ausländische Eltern heute für ihre Kinder Unterstützung für die Wahrung der Chancengleichheit zum Schulstart erwarten.

Ziel dieses praktischen Beitrages ist es, ein ganz konkretes Beispiel der diagnostischen Vorgehensweise im Arbeitsfeld gefährdete Sprachentwicklung vor dem

Hintergrund der Zweisprachigkeit bei Vorschulkindern zu geben. Unser Fokus ist dabei eine *Diagnostik des Vergleichs oder besser der Zusammenschau beider Sprachen* (L 1 = Muttersprache, L 2 = Deutsch). Es geht um die Frage, wie sich eine deutsche Sprachtherapeutin bezüglich des Entwicklungsstandes in beiden Sprachen, also nicht-deutsche Muttersprache und Deutsch, orientieren kann, ohne selbst zweisprachig zu sein. Wir stellen dabei kommunikative und sprachstrukturelle Bausteine zusammen. Die Vorschläge nennen wir das Monheimer Modell.

Monheim ist eine Industriestadt, in der etwa jeder achte Bürger nicht-deutscher und von diesen etwa ein Drittel türkischer Herkunft ist (Quelle: Stadtverwaltung Monheim, Stand Dezember 2002). Erwartbar ist ein entsprechend hoher Anteil von sprachauffälligen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Diese Erwartung trifft zu: Der Anteil der Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache in der Praxis für Sprachtherapie Monheim liegt sogar noch wesentlich höher, als die Bevölkerungszusammensetzung vermuten lässt (vgl. Tab. 1).

Trotz des hohen Anteils türkischer Kinder in unserer Praxis ist nicht davon aus-

zugehen, dass türkische Kinder in Deutschland eine besondere Gefährdung hinsichtlich der Sprachentwicklung mitbringen; vielmehr ist offensichtlich das Bewusstsein für die Wichtigkeit einer sprachlichen Förderung bei türkischen Eltern sehr hoch.

Unter dem Aspekt eines so hohen Anteils von Kindern, die sprachauffällig und zweisprachig sind, ist es für uns alltäglich, die für uns fremde (Sprach-) Kultur zu würdigen. Sprachdiagnostik ist für uns keine Bestandsaufnahme der Deutschkenntnisse, und Sprachtherapie ist für uns ebenso wenig Deutschlernen. Unser Anspruch ist, das Werden der Sprachlichkeit des Kindes zu begleiten, mit dem Ziel, dass es sich in der Sprache differenzieren und an der Kommunikation teilhaben möge.

Von daher ist es unser Auftrag, eine doppelte Sicherheit für die Sprachform und die Dialoggestaltung zu ermöglichen, damit sich die Kinder, unabhängig von dem Zusammenhang, in dem sie sich gerade bewegen, in ihrer Sprachlichkeit wiederfinden. Wenn wir das Arbeitsfeld „Intervention bei Zweisprachigkeit“ so definieren, begeben wir uns „weg vom Deutschen“ und hin zur Sprachlichkeit. Mit dem Eintreten in eine für uns als

	deutsch	türkisch	andere nicht-deutsche
Vorschule	52%	43%	5%
Schule	49%	36%	15%

Tab. 1: Muttersprache der Kinder der Sprachtherapeutischen Praxis in Monheim

Therapeutinnen fremde Sprach- und Kulturwelt ist eine Kompetenzunsicherheit verbunden. Ein Versuch, diese Unsicherheit zu präzisieren, sind die folgenden vier Fragen, die nach einem einleitenden Kapitel über den derzeitigen Stand der Diskussion (Kapitel 2) den Inhalt unseres Beitrages strukturieren.

Frage 1 (Kapitel 3, begrifflicher Aspekt): Mehrsprachigkeit ist ein sehr weites Feld mit sehr unterschiedlichen Ausgangslagen – wie können wir zu einer einfachen Ordnung kommen, die Handeln ermöglicht?

Frage 2 (Kapitel 4, Abklärung der Zuständigkeit): Wir arbeiten im Auftrag deutscher Kostenträger – setzt Therapie im Rahmen der Mehrsprachigkeit voraus, dass auch in der nicht deutschen Erstsprache sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen vorliegen?

Frage 3 (Kapitel 5.1, kommunikativ orientierter Sprachvergleich): Die Kinder handeln mit Sprache in (mindestens) zwei ganz unterschiedlichen Lebenszusammenhängen – wie kommen wir zu einer Einschätzung von Kontakt und Kommunikation, die die nicht-deutsche Sprache einschließt?

Frage 4 (Kapitel 5.2, sprachstrukturell-linguistische Orientierung in der nicht-deutschen Erstsprache): Die Kinder leben mit einer Sprachüberschneidung hinsichtlich der zu erlernenden Formen – wie orientieren wir uns bezüglich der linguistischen Kompetenz des Deutschen, ohne die nicht-deutsche Erstsprache unberücksichtigt zu lassen?

2. Zum Stand der Diskussion im Themenkreis Mehrsprachigkeit aus praktischer Sicht

Bevor wir die gestellten Fragen beantworten, soll zunächst einmal der derzeitige Konsens in der Diskussion im Themenfeld „Sprachtherapie bei zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Kindern“ kurz angedeutet werden:

1. *Identitätsaspekt:* Die zuerst gelernte Sprache (Muttersprache, L1) ist prägend für die kognitive, psychische und soziale Entwicklung des Kindes; sie vermittelt neben Strukturen auch Werte und Normen der Sprachge-

meinschaft. Identität ist mit Muttersprache und Sprachgemeinschaft verknüpft (vgl. unter anderem Jedik 2001a, Kracht 2000, Kracht/Welling 2000, Lengyel 2001).

2. *Zweisprachigkeit als Chance:* Eine zweisprachige Entwicklung führt nicht automatisch zu einer Verzögerung oder gar zu einer Hemmung des Erwerbsprozesses; folgt man den Ergebnissen von Keilmann/Zickgraf 1992, die sich auf Beobachtungsdaten von über 250 zweisprachig aufwachsenden Kindern berufen, kann man sogar von einer erhöhten Bewusstheit für metasprachliche Beurteilungen der mehrsprachig aufwachsenden Kinder im Vergleich zu monolingual Aufwachsenden ausgehen.
3. *Zweisprachigkeit als Risiko:* Treten Schwierigkeiten beim simultanen Erwerb zweier Sprachen auf, ist es sinnvoll, jeweils eine Sprache einer Person eindeutig zuzuordnen; beim sequenziellen Erwerb zweier Sprachen trennt man die Sprachen ebenso als Familiensprache und Umgebungssprache (vgl. unter anderem Kielhöfer/Jonekeit 1993 und Ünsal 1997).
4. *Wertigkeit der fremden Sprache:* Westliche Sprachen scheinen einen höheren Stellenwert in unserer Gesellschaft zu haben als östliche; Sprachen, die nicht in der europäischen Gemeinschaft gesprochen werden, – oder, noch konkreter, eine Sprache, die einem „ärmeren“ Land zugeordnet wird – werden mit einem niedrigeren Status etikettiert, und der Sprecher erfährt dies entsprechend (vgl. unter anderem Jedik 2001a, Kracht 2000).
5. *Notwendigkeit einer pädagogischen Sichtweise:* Zwei Sprachen zu erlernen ist nicht nur ein kognitiv-linguistischer Prozess, sondern für die Kinder eine Frage der Orientierung in zwei Lebenswelten. Sprache lernen und Sprache lehren muss demzufolge dialogische Gestalten der unterschiedlichen Lebenswelten mit einbeziehen (vgl. unter anderem Gogolin 1988, Kracht 2000, Wendlandt 2000).
6. *Zwangsläufiger Kompetenzmangel der Therapeutin:* Die Therapeutin stößt bereits im Hinblick auf Anamnese

se und beim diagnostischen Vergleich von muttersprachlicher und deutschsprachiger Entwicklung notwendig auf Grenzen. Auf spezielle Materialien für Zweisprachige kann die Therapeutin nur sehr bedingt zurückgreifen (vgl. Schammert-Prenzler 2002). Vor allem die grammatischen Leistungen des Kindes sind für eine monolingual deutschsprachige Therapeutin trotz Unterstützung durch die Eltern im Vergleich kaum zu erfassen. In der Folge orientiert sich die Therapeutin einseitig an Kriterien des monolingualen Spracherwerbs (vgl. Lengyel 2001). Die Probleme der Diagnostik sind auch die Probleme der Therapiekontrolle.

3. Eine handlungsorientierte vereinfachte Ordnung des Arbeitsfeldes „Gefährdung innerhalb Mehrsprachigkeit“

Die theoretische Diskussion um Begrifflichkeiten, um die sich viele Autoren (beispielhaft stehen hierfür die Beiträge von Kracht 2000 sowie Kracht/Welling 2000) in den vergangenen Jahren bemüht haben, wollen wir hier über das vorangegangene Kapitel hinaus nicht vertiefen. Vielmehr wollen wir die Frage nach einer vereinfachenden Ordnung praktisch angehen, indem wir uns einmal folgende Fälle ansehen:

Fall 1: Fatima (5;2 Jahre) ist das zweite von vier Kindern der Familie Y. Beide Eltern sind zwar türkischer Herkunft, sprechen aber unterschiedliche Dialekte; Fatima ist in Deutschland geboren. Die Familie lebt in einer Industriestadt und hat vielfältige Kontakte, aber nicht zu Deutschen. Fatima wartet auf einen Kindergartenplatz. Die Eltern haben wegen des geringen Wortschatzes im Deutschen Sorge um die Schulfähigkeit des Kindes.

Fall 2: Johnny-Lee (3;5 Jahre) hat eine ältere Schwester. Die Mutter, Frau N., ist Thailänderin, lebt seit zehn Jahren in Deutschland und ist seit zwei Jahren von ihrem deutschen Mann geschieden. Die alleinerziehende Mutter hat sehr wenige Kontakte. Die Kinderärztin leitet eine Sprachtherapie ein, da der Junge sich nur gestisch und durch „Signallaute“ äußert.

Unmittelbar nach den ersten Therapien wird ein Kontakt zum Sprachheilkindergarten hergestellt.

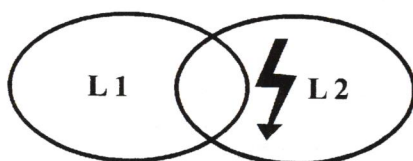
Fall 3: Julian (4;1 Jahre) ist das dritte Kind der Familie S. Die Mutter ist Französin, der Vater ist Deutscher. Die Familie lebt im Grenzgebiet Deutschland-Frankreich und hat wenig Kontakte. Julian geht seit seinem dritten Lebensjahr in den deutschen Kindergarten. Die Erzieherin berichtet von gravierenden Ausspracheproblemen.

Die geschilderten drei Fälle sind nur kleine Beispiele, die deutlich machen, wie uneinheitlich das Arbeitsfeld „Gefährdung innerhalb Mehrsprachigkeit“ ist, denn: Diagnostik, Therapie und Beratung wird in den drei Fällen jeweils ganz unterschiedliche Anforderungen stellen.

In unserem Team unterscheiden wir zur Orientierung drei Konstellationen von Erstsprache (L1) und Zweitsprache (L2); es ist uns klar, dass wir aus pragmatischen Gründen die Komplexität drastisch reduzieren.

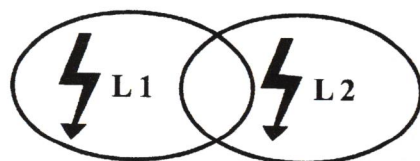
Konstellation 1: Gefährdung trotz verankerter Muttersprache.

Die nicht-deutsche Erstsprache (L1) ist als Wissenssystem gut verankert, beim sequenziellen Erwerb der Zweitsprache (L2) gibt es Probleme.



Konstellation 2: Gefährdung bei beeinträchtigter Sprachpräferenz.

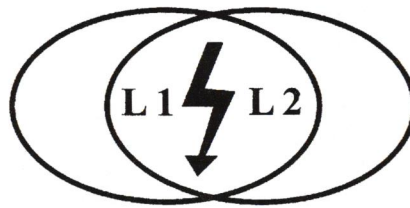
Bereits beim Erwerb der nicht-deutschen Erstsprache (L1) gibt es Probleme bei der Verankerung des Wissens, beim sequenziellen Erwerb der Zweitsprache (L2) vergrößern sich die Probleme.



Konstellation 3: Gefährdung aufgrund Interferenz.

Beim simultanen Erwerb zweier Sprachen

(L1 + L2) kommt es zu Problemen der Überlappung.



Wenn wir uns noch einmal die drei Fälle Fatima, Johnny-Lee und Julian ansehen, können wir spekulieren, dass auf Fatima eher Konstellation eins, auf Johnny Lee eher Konstellation zwei und auf Julian eher Konstellation drei zutrifft.

4. Zur Frage der Indikation einer Sprach- und Kommunikationstherapie bei Mehrsprachigkeit

Die Indikationsfrage, also die Frage, ob und wann bei sprachlich-kommunikativen Gefährdungen und Beeinträchtigungen mit dem Hintergrund der Mehrsprachigkeit etwas getan werden soll, wird bei Jedik 2003 aus sprachstrukturell-linguistischer Sicht perspektivisch diskutiert. Wir interpretieren die Ausführungen bei Jedik 2003 wie folgt:

- Sprachprobleme mehrsprachiger Kinder, die sich als erwartbare Beeinflussungsfehler durch die (fälschliche) Übertragung von L 1 auf L 2 erklären lassen (Interferenz), seien eventuell förderungs- und beratungs-, nicht jedoch therapiebedürftig;
- Sprachprobleme mehrsprachiger Kinder, die nicht durch Interferenz erklärbar sind, seien ohne Einschränkung therapiebedürftig.

Ob es sich um Interferenzen handle, werde durch „sprachkontrastive Analysen“ (Jedik 2003, 240), also einem Vergleich der strukturellen Komponenten und Verknüpfungsregeln, bestimmt.

Leider verlangt dieses methodische Vorgehen entweder die zweisprachige Kompetenz der Therapeutin (wovon nur im Sonderfall auszugehen ist), oder ein praktisches, griffig ausgearbeitetes linguistisches Vergleichsinstrument (das derzeit

nur fragmentär und nur für die phonologische Ebene zu wenigen Einzelsprachen vorliegt). Insofern eröffnet Jedik eine Perspektive für ein Arbeitsprogramm, das langfristig anzugehen ist; das aktuelle Dilemma der fehlenden Grundlage für eine Rechtfertigung des therapeutischen Handlungsbedarfes wird jedoch nicht aufgelöst.

Wir sind der Auffassung, dass wir einen Sprachvergleich unter strukturell-linguistischem Aspekt so einfach wie möglich halten sollten und dass kommunikative Beobachtungskriterien in einem Vergleich der Sprachlichkeit zwingend eingebunden werden müssten (vgl. Kapitel 5).

Da offensichtlich eine Unsicherheit bei Zuweisern (Ärzten) und Behandlern (Therapeutinnen) bezüglich der wichtigen Frage der Indikation besteht, haben wir die derzeitige Sicht bei Verbänden und Kostenträgern angefragt. Ganz konkret fragten wir: „Fühlen sich die Kostenträger für Sprachauffälligkeiten (Krankenkassen) bei mehrsprachigen Kindern nur unter bestimmten Bedingungen oder uneingeschränkt zuständig? Sollten Kinder, die sich altersgerecht in ihrer Zweitsprache bewegen und 'lediglich' im Deutschen als Zweitsprache Probleme haben, als nicht behandlungsbedürftig ausgelesen werden? Sollte eine Unterscheidung zwischen einem (nicht behandlungsbedürftigen) 'sozialen Sprachkontaktproblem' und einem (behandlungsbedürftigen) 'individuellen Spracherwerbsproblem' getroffen werden?“

Wir sind beim Ermitteln des Ist-Zustandes so vorgegangen, dass wir ausgewählten verantwortlichen Institutionen des außerschulischen Sprachheilwesens die Frage gestellt haben: „Können Sie folgender Aussage zustimmen: Die Empfehlungen der Heil- und Hilfsmittelrichtlinien gelten für das Störungsbild „Sprachstörung vor Abschluss der Sprachentwicklung“ unabhängig davon, ob das Kind einsprachig-deutsch oder mehrsprachig aufwächst. Die Indikation zur Therapie ist gegeben, wenn ein oder mehrere Kriterien aus dem Katalog der Leitsymptomatik zutreffen.“

Befragt wurden zwischen April und Juni 2003 telefonisch per informellem Leitfragen-Interview, schriftlich und/oder per E-Mail, die Berufsverbände dbs (freiwillige Sprachheilpädagogen) und DBL

(Logopäden), ausgewählte Landesverbände der Kostenträger (AOK, DAK, BAR-MER), sowie das Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung.

Das Ergebnis unseres „Blitzlichtes“ ist: Es gibt überhaupt keinen Anhaltspunkt dafür, dass Sprach- und Kommunikationsprobleme von Kindern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, als „Deutschlernprobleme außerhalb des therapeutischen Feldes“ bzw. als „psychosoziale Blockierung“ (vgl. *Stalder* 1998, 11) abgetan und als nicht behandlungsbedürftig ausgegrenzt werden. Ein von Krankenkassen finanzierter sprachtherapeutischer Handlungsauftrag besteht, wenn Kinder in ihrer Sprachlichkeit gefährdet oder beeinträchtigt sind, unabhängig davon, mit wie vielen Sprachen die Kinder in ihrer Lebenswelt konfrontiert sind. Maßgebend für eine Zusammenarbeit mit den Kostenträgern im Gesundheitswesen sind die Vorgaben der Heil- und Hilfsmittelrichtlinien.

5. Ausgewählte Aspekte der Diagnostik innerhalb der Mehrsprachigkeit

Der Katalog diagnostischer Anforderungen ist bereits für die Einschätzung der einsprachigen Kinder sehr hoch. Sie berücksichtigt im engen sprachlichen Feld unterschiedliche Aspekte von Kommunikation, Sprechrhythmus (vgl. hierzu in Bezug auf Mehrsprachigkeit *Stalder* 1998), linguistischer Analyse und sprachtragenden bzw. -begleitenden Funktionen. Vor dem Hintergrund der Mehrsprachigkeit erhöht sich der Anforderungskatalog noch einmal ganz erheblich, weil

- eine detaillierte Anamnese (*Kracht* 2000, 395 „biographische Analyse“) unumgänglich ist,
- die Berücksichtigung beider Sprachen die Einzelschritte verdoppeln und
- beide Sprachen in einem vergleichenden Gesamtbild gesehen werden müssen.

Unter diesen Bedingungen kann es nicht verwundern, dass erste Diagnosevorschläge, die die nicht-deutsche Muttersprache berücksichtigen (vgl. *Schammert-Prenzler* für Deutsch/ Türkisch), unsystematisch erscheinen.

In unserer folgenden Darstellung konzentrieren wir uns deshalb nur auf den Ausschnitt des Sprachvergleichs. Dieser Aspekt markiert den wesentlichen Unterschied zur Diagnostik bei Einsprachigkeit.

Im anschließenden Unterkapitel 5.1 unterbreiten wir einen ersten Vorschlag, den Kommunikativen Status des mehrsprachigen Kindes zu quantifizieren; die Möglichkeit einer vergleichenden patholinguistischen Diagnostik skizzieren wir beispielhaft mit einigen Eckpunkten im darauf folgenden Unterkapitel 5.2. Es entstehen auf diese Weise 4 praktische Bausteine.

5.1 Vorstellung eines Kommunikativen Profils Mehrsprachigkeit (KPM)

Praxisbaustein 1: Kommunikativ orientierter Sprachvergleich

Hintergrund: Für die Anamnese gilt es neben üblicherweise zu erhebenden Daten (vgl. *Schwadorf* 2001) vor allem um die Frage, *wie das Kind mit wem in welcher Sprache in welcher Situation wie spricht und unter welchen Umständen es zu Missverständnissen, inadäquaten Reaktionen oder Rückzügen kommt*. Natürlich ist es zudem wichtig, wie lange Eltern und Kind in Deutschland leben, ob Familienmitglieder von deutschen Freunden besucht werden und ob es ältere Geschwister gibt, die bereits die Schule besuchen. Diese Schlüsselinformationen werden bei *Jenny* 1997 mit „Sprachtrennung – Sprachanregung – Sprachkontakt“ auf den Punkt gebracht. Für eine Vertiefung im Sinne von praktischen Hilfen für die Anamnese-Erhebung im Arbeitsfeld Mehrsprachigkeit verweisen wir auf *Jedlik* 2001a, sowie *Schlösser* 2000, 189f. („Aufnahmebogen und Sprachbestandsbogen für zugewanderte Kinder“). Für die Therapieplanung nach der Anamnese ist als Zielvorstellung klar, dass die Kinder sich in einer überschneidenden, sich ergänzenden und auch konkurrierenden Sprachlichkeit zu Hause fühlen können (vgl. *Welling/Kracht* 1995): Ich muss mich in meinem So-Sein mit der Sprache wiederfinden können, auch wenn die Anforderungen sehr unterschiedlich sind bzw. unvermittelt wechseln; ich muss ohne „Absturz“ in den Sprachwelten balancieren können. Diagnostisch ist für uns wichtig, ein Instrument zu haben, das kommunikative Kategorien erfasst. Wir

können uns in unserer Diagnostik nicht nur um Flexionen und phonologische Oppositionen kümmern, wenn wir ein lebensweltliches Vorgehen (vgl. *Gogolin* 1988 sowie *Spree-Rauscher* 2003) zugrunde legen. Wir haben von hier ausgehend ein „Kommunikatives Profil Mehrsprachigkeit (KPM)“ entworfen, das wir hier (vgl. Tab. 2, S. 188) vorstellen. Solche Profile werden in anderen sprachtherapeutischen Arbeitsfeldern bereits angewendet, wie zum Beispiel der „Voice Handicap Index (VHI)“ in der Stimmtherapie (vgl. *Kröger* 2003), die „Geriatric-Indikations-Checkliste (GINCH)“ (vgl. *Neubart/Palm/Steiner* 1998) für Kommunikationsbeeinträchtigungen im Alter, das Profil „Kommunikation im Alltag“ für die Aphasietherapie (vgl. *Tesak* 2002), sowie die „Fragen der geriatrischen Depressionsskala (GDS)“ von *Yesavage* 1987.

Methode: Wichtig für unsere praktische Arbeit ist, dass die nachfolgenden Kriterien direkt beobachtbar aber auch erfragbar (Eltern, Bezugspersonen, ältere Geschwister, Erzieherinnen u.a.) sind.

Auswertung: Die kommunikative Sicherheit des Kindes kann für beide Sprachen getrennt und im Anschluss im Vergleich quantifiziert werden. Der maximale Punktwert liegt für jede Sprache bei 20. Den Geltungsbereich wollen wir zunächst auf Kinder zwischen 3,5 und 5,5 Jahren beschränken. Da sich die kommunikativen Leistungen des KPM auf sehr niedrigem Niveau bewegen, gehen wir bereits bei einem Abweichen vom Maximalwert um 5 Punkte (15 Punkte) von einer deutlichen Gefährdung der Sprachlichkeit aus. Im Vergleich der beiden Sprachen können ähnliche oder divergierende Punktwerte ermittelt und der Grad der „muttersprachlichen Verankerung“ abgeschätzt werden. Eine Divergenz von mehr als 5 Punkten schätzen wir als hoch ein. Diese Bewertung wird durch das Elterngespräch (Sprachkontakt, Lebensgewohnheiten, Einstellungen, Motivation usw.) ergänzt.

5.2 Einschätzung der linguistischen Kompetenz im Sprachvergleich

Den Sprachabruf hat bereits *Jakobson* 1941 in paradigmatische und syntagmatische Prozesse unterteilt. Dementsprechend könnte man von paradigmatischen Fehlern (Probleme bei der Auswahl im Verhältnis des „Statt-einanders“) bestimm-

Das Kind	Deutsch (L2)			Muttersprache (L1)		
	trifft zu	teils	trifft nicht zu	trifft zu	teils	trifft nicht zu
	2	1	0	2	1	0
1. ... äußert Wünsche in Worten und Sätzen.						
2. ... fragt mit Worten und Sätzen um Hilfe.						
3. ... benutzt in Konfliktsituationen oder bei Missverständnissen Sprache.						
4. ... tauscht sich mittels Sprache im Spiel mit anderen aus (Spielbeginn, -ablauf, -ende).						
5. ... begleitet sein eigenes Spiel mit Sprache.						
6. ... stellt von selbst Fragen.						
7. ... äußert Gefühle in Worten und Sätzen (Freude, Trauer, Ärger, Angst usw.).						
8. ... erzählt zusammenhängend in mehreren Sätzen.						
9. ... kann den Text eines Liedes auswendig.						
10. ... zählt bis 6.						
Punktwert						
	Differenz					
Ergänzende Befragung Eltern:						
Zusammenfassende Bewertung:						

Tab. 2: Kommunikatives Profil Mehrsprachigkeit (KPM) für Kinder zwischen 3,5 und 5,5 Jahren

ter Einheiten) und syntagmatischen Fehlern (Probleme bei der Einpassung des „Nacheinanders“) sprechen. Genau diese Zweiteilung leitet unsere vergleichende Diagnostik.

Ausgangspunkt einer linguistischen Einschätzung der Sicherheit in der Sprachform für beide Sprachen sind folgende Fragen:

1. Gibt es im Deutschen phonologisch-phonetische, semantische und/oder morpho-syntaktische Probleme?

2. Gibt es in der nicht-deutschen Erstsprache phonologisch-phonetische, semantische und/oder morpho-syntaktische Probleme, und wenn ja: Überschneiden sich die Probleme (im Sinne „erwartbarer Fehler“)?

Es geht also um eine vergleichende Bestandsaufnahme beider Sprachen. Wir sind der Auffassung, dass sich dieses komplexe Vorhaben nur mit einer Methodenkombination aus Testung (Bild zeigen, Bildbenennung), Spontansprachana-

lyse und Befragung (der Eltern, Bezugspersonen, ältere Geschwister) realisieren lässt.

Das Problem für Kinder in der Mehrsprachigkeit ist vor allem die Auswahl und Einpassung unter Berücksichtigung der „Schnittstellen“ zwischen phonematischen, semantischen und morpho-syntaktischen Wissensbausteinen sowie die Unterscheidung der Systeme L 1 – L 2. Als Verdeutlichung dienen uns folgende zwei Fallbeispiele:

Fall 4: Rudolf ist Einzelkind. Er ist in Deutschland geboren; die Eltern sind vor sieben Jahren aus Russland ausgesiedelt. Zu Hause wird fast nur russisch gesprochen; die Eltern legen sehr großen Wert auf eine sprachliche Tradition. Rudolf geht schon seit dem dritten Lebensjahr in den Kindergarten, ist dort kooperativ und hat guten Kontakt zu anderen Kindern. Er ist jetzt 5;5 Jahre alt und kommt seit einem Jahr zur Sprachtherapie. Nach einem sehr schleppenden Anfangsverlauf gibt es jetzt erste Erfolge; die Erzieherinnen berichten, die Verständlichkeit habe sich ganz erheblich gebessert.

Einpassungsprobleme in den Schnittstellen linguistischer Wissensbausteine (Äußerungen aus 05.2003):

>Meine Güte, die kommt nicht<
→ „Meiner Tüte, die tomm net!“

>Der Indianer will auf den Baum klettern<
→ „Der Jana willt auf Baum blättern.“

>Das Mädchen hat einen Luftballon<
→ „Die Mädchen hab deinen Wufball.“

Fall 5: Esra (9 Jahre) hat eine Zwillingsschwester und einen älteren Bruder. Sie ist in Deutschland geboren; die Eltern sind vor 15 Jahren aus der Türkei ausgesiedelt. Esra geht seit dem sechsten Lebensjahr in die Schule, hat dort aber nur Kontakte zu türkischen Mitschülerinnen. Zu Hause wird fast ausschließlich Türkisch gesprochen. Esra kommt seit zwei Jahren zur Sprachtherapie; die Lehrerin berichtet, dass sich die schulischen Leistungen verbessert hätten.

Interferenzprobleme beim Auseinanderhalten der beiden Sprachen (Äußerungen aus 05.2003)

>Wir haben meine Tante besucht<
→ „Biz teyzemlere besuch una gittik.“

>Ich habe geschrieben<
→ „Ben sreiben yaptim.“

>Ich habe es zu Hause vergessen<
→ „Ben evde vergessen yaptım.“

Die Beispiele machen deutlich, dass sich die Sprachebenen nicht trennen lassen; dennoch ist eine Einzelbetrachtung jeder sprachlichen Ebene in einer vergleichenden Diagnostik unumgänglich.

Praxisbaustein 2: Phonologisch-phonetische Ebene

Methode: Auf der phonologisch-phonetischen Ebene schauen wir mit den Kindern ein Bilderbuch an (vgl. Zürl 1999 sowie Beaumont 2002) und benennen die Bilder (die Therapeutin spricht dabei deutsch); spricht das Kind nicht, stellen wir Alternativfragen. Wir werten die Äußerungen des Kindes daraufhin aus, ob es

1. konstante Elisionen (Auslassungen) im Sinne eines lückenhaften Phoneminventars gibt,
2. Substitutionen (Ersetzungen) gibt, und wenn ja, ob diese konstant oder inkonstant sind und ob die Substitutionen Merkmalsbündel des Ortes (Bsp.: /K/→/T/) oder Merkmalsbündel der Art (Bsp.: /F/→/P/) betreffen (vgl. *Steiner 1992*).

Zur vergleichenden Beurteilung der nicht-deutschen Muttersprache werden die Eltern befragt,

- ob die im Deutschen elidierten/substituierten Laute in der Muttersprache vorkommen,
- ob in der Muttersprache ebenfalls Laute ausgelassen oder ersetzt werden und wenn ja, ob dies in Bezug auf die Problemlaute des Deutschen die gleichen, ein Teil dieser, oder andere Laute sind.

Die Eltern werden bei Bedarf (nur wenn eine Befragung zum phonologischen System in L 1 nicht ausreicht) angewiesen, ebenso ein Bilderbuch anzuschauen (die Eltern sprechen ihre Landessprache). Bei Ausspracheproblemen des Kindes wird die korrekte Version der Eltern mit der tatsächlichen Realisierung durch das Kind in Kooperation mit den Eltern verglichen. Diese Vorgehensweise ist eine radikale Vereinfachung bekannter aufwendiger phonologischer Analysen (vgl. *Babbe* 1994, *Hacker* 1999).

Auswertung: Wir kommen auf diese Weise zu einer groben Einschätzung der

Überschneidungsbereiche beider Phoneminventare. Eine sprachvergleichende Ergebniszusammenfassung bietet die folgende Tabelle für die phonologisch-phonetische Ebene (vgl. Tab. 3):

die Verben den Kern jeder Äußerung bilden. Zum anderen überprüfen wir das Verstehen und Produzieren von Farbadjektiven (Subtests 8 und 14), weil wir hier kulturfrei sprachvergleichend im Grund-

[illegible]

*Tab. 3: Diagnostik im Sprachvergleich durch Bildbenennung und Befragung für die phonologisch-phonetische Ebene
(Elision = Auslassung, Substitution = Ersetzung)*

Praxisbaustein 3: Semantische Ebene

Methode: Als Grundlage der Analyse dient uns das Konzept für Lexikon/Semantik von *Kauschke/Siegmüller* 2002. In jeweils 5 Subtests wird hier die rezeptive und produktive Seite des semantischen Sprachabrufes betrachtet. Auch hier nehmen wir zur schnelleren Orientierung eine Reduzierung vor und konzentrieren uns zum einen auf das Verstehen und die Produktion von Verben (Subtests 6 und 12), da, im Sinne der Valenzgrammatik,

wortschatz agieren können. Bei der Auswertung klassifizieren wir die Fehlreaktionen auf der produktiven Seite, abweichend von *Kauschke/Siegmüller* als Wortschatzlücken (Elisionen) oder Falschbenennungen (Substitutionen). Auf der rezeptiven Seite unterscheiden wir in Übereinstimmung mit *Kauschke/Siegmüller* bei den Verben wortfeldnahe Fehler (semantische Ablenker) und semantisch unrelationierte Ablenker. Die Ergebnisse werden durch die Befragung der Eltern ergänzt.

Auswertung: Wir arbeiten zunächst mit dem Material und dem Protokoll von Kauschke/Siegmüller 2002. Wir kommen zu einer groben Einschätzung der Differenziertheit des Lexikons. Eine sprachvergleichende Ergebniszusammenfassung bietet die folgende Tabelle für die semantische Ebene (vgl. Tab. 4):

einen Sprachvergleich durchführen zu können; der Vorschlag, eine „Unterstützung durch zweisprachige Assistenten“ anzustreben (vgl. Kracht 2000, 398), mag im Sonderfall möglich sein, für die meisten Fälle jedoch ist dieser Ansatz unrealistisch, da wir einen Beurteiler der Muttersprache bräuchten, der im Sinne einer

Kindes, gänzlich auszuklammern: „Solange keine Pädagogen zur Verfügung stehen, die eine grammatische Analyse für beide vom Kind gebrauchte Sprachen durchführen können, wird sich der Schwerpunkt der grammatischen Analyse auf das Deutsche beziehen müssen“ (Kracht 2000, 398).

Methode: Eine praktikable Auflösung dieses Dilemmas ist für uns, im System Grammatik auf die Bestimmung der mittleren Satzlänge (MSL, vgl. Peuser 2000, 197f.) als einfaches und grobes Instrument eines Sprachvergleiches auszuweichen. Hier werden selbstverständlich nur Quantitäten und eben nicht Qualitäten der Satzverwendung erfasst. Dennoch ist die mittlere Satzlänge ein verlässliches Maß der syntaktischen Kompetenz des Kindes (vgl. hierzu bereits Brown 1973). Um den Vergleich handhaben zu können, ist es nicht einmal möglich, die Anzahl der Morpheme (sondern eben nur die Anzahl der Wörter) zu erfassen, da die Therapeutin die Morpheme der nicht-deutschen Muttersprache nicht bestimmen kann. Als Grundlage dient uns hier eine tonbandprotokollierte Spontansprachanalyse: Das Kind soll eine einfache, fortlaufende Bildgeschichte zunächst in deutscher Sprache, zusätzlich zeitversetzt in der nicht-deutschen Muttersprache, beschreiben. Einwürfe seitens der Therapeutin sowie Fragen sind dabei erlaubt.

Auswertung: Der Text wird zunächst bereinigt; Floskeln, gefüllte Pausen, Fehlstarts, elliptische Äußerungen auf Fragen der Therapeutin bzw. der Eltern bleiben unberücksichtigt (vgl. Peuser 2000, 187f). Wir listen die Sätze in einem Transkript auf, addieren alle Wörter im Text (mindestens 50, besser jedoch 100 Wörter) und dividieren sie durch die Anzahl der Sätze nach Textreinigung. Erwartbar ist für ein 5-jähriges sprachentwicklungsnormaler Kind ein MSL von 5-6 (vgl. Klee et al. 1989). Wir kommen zu einer groben Einschätzung der syntaktisch-produktiven Kompetenz. Eine sprachvergleichende Ergebniszusammenfassung bietet die folgende Tabelle für die morpho-syntaktischen Ebene (vgl. Tab. 5, S. 191).

	Verstehen Verben (Subtest 6)				Verstehen Farbadjektive (Subtest 8)	
	Deutsch (L2)		Muttersprache (L1)		Deutsch (L2)	Muttersprache (L1)
	wortfeld- nahe Fehler	unrelatio- nierte Ablenker	wortfeld- nahe Fehler	unrelatio- nierte Ablenker		
Fehlerzahl						
Items	20	20	20	20	7	7
Quotient Formel: $\frac{\text{Fehlerzahl} \times 100}{\text{Items}}$	____%	____%	____%	____%	____%	____%
Ergänzende Befragung Eltern:						

	Hervorbringen Verben (Subtest 12)				Hervorbringen Farbadjektive (Subtest 14)			
	Deutsch (L2)		Muttersprache (L1)		Deutsch (L2)		Muttersprache (L1)	
	Elisionen (Wort- schatz- lücken)	Substitu- tionen (Fehlbe- nennungen)	Elisionen (Wort- schatz- lücken)	Substitu- tionen (Fehlbe- nennungen)	Elisionen (Wort- schatz- lücken)	Substitu- tionen (Fehlbe- nennungen)	Elisionen (Wort- schatz- lücken)	Substitu- tionen (Fehlbe- nennungen)
Fehlerzahl								
Items	10	10	10	10	7	7	7	7
Quotient Formel: $\frac{\text{Fehlerzahl} \times 100}{\text{Items}}$	____%	____%	____%	____%	____%	____%	____%	____%
Ergänzende Befragung Eltern:								

Tab. 4: Diagnostik im Sprachvergleich für die semantische Ebene mit Ausschnitten aus der „Patholinguistischen Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen“ von Kauschke/Siegmüller (Subtests 6, 8, 12, 14)

Praxisbaustein 4: Morpho-syntaktische Ebene

Hintergrund: Wir halten es für eine Illusion, auf morpho-syntaktischer Ebene

„Performanzgrammatik“ (vgl. Peuser 2000) auch erlaubte Abweichungen beurteilen können müsste. Genauso unbefriedigend ist es, aus der Not heraus, eine Sprache, nämlich die Muttersprache des

6. Ausblick

Wir vertreten in diesem Beitrag die Ansicht, dass eine Aussage zur Sprachlichkeit eines Kindes vor dem Hintergrund

	Text in deutsch (L2)	Text in Muttersprache (L1)
Anzahl der Worte:		
Anzahl der Sätze:		
Quotient (MSL):		
Qualitativer Vergleich:		
Ergänzende Befragung Eltern:		

Tab. 5: Diagnostik im Sprachvergleich für die morpho-syntaktische Ebene durch das Verhältnis der Worte im Text zu der Anzahl der Sätze (mittlere Satzlänge, MSL)

der Zweisprachigkeit nur durch eine *Zusammenschau beider Sprachen* möglich ist. Die sprachvergleichende Analyse muss sich dabei auf das Wesentliche konzentrieren: Wenn die Therapeutin eine Sprachzusammenschau anstrebt und in der Muttersprache des Kindes keine Kompetenz besitzt, muss sie ihre Ansprüche an eine Diagnostik auf Eckdaten reduzieren. Auf jeden Fall müssen kommunikative und sprachstrukturelle Aspekte gleichermaßen berücksichtigt werden, da pragmatische Probleme nicht „sekundäre Probleme“ (vgl. *Spreen-Rauscher* 2003, 91), sondern der Kern der Sache sind. Hierzu haben wir vier nicht-evaluierte Praxisbausteine vorgeschlagen, die Handeln ermöglichen.

Eine Strategie des Abwartens halten wir als Therapeutinnen für nicht angebracht; hier wünschen wir uns mutige, aufgeklärte Ärzte und Ärztinnen, aufmerksame Erzieherinnen und engagierte Ergo- und Physiotherapeuten, die eine möglichst frühe Erfassung der gefährdeten Kinder mittragen. Wenn Kinder mit gravierenden Sprach- und Kommunikationsschwierigkeiten erst in der Schuluntersuchung auffallen, ist sehr viel kostbare Zeit verstrichen und ein Teil der lernbereiten Zeitspanne versäumt. Besonders hinweisen möchten wir auf das „Rucksack-Projekt“ der Stadt Monheim, in dem die Sprachkompetenz zweigleisig gefördert wird: Zum einen werden die Mütter

in ihrer Landessprache hinsichtlich kommunikationsfördernder Maßnahmen beraten, zum anderen wird eine professionelle Unterstützung von Sprachtherapeutinnen wahrgenommen. Es bleibt zu wünschen, dass solche Projekte verstärkt mit öffentlichen Mitteln initiiert werden.

Ideal ist ein intradisziplinärer Austausch im Team mit einer Therapeutin, die Kompetenz in der Muttersprache des Kindes besitzt. Für türkische Kinder können wir dies in der Sprachtherapeutischen Praxis in Monheim verwirklichen. Ebenso wünschenswert ist eine muttersprachliche Therapie für kleinere Kinder (unter 4,5 Jahren), die in eine deutsch-nichtdeutsche Kooperationstherapie (gemeinsam mit einer zweiten Therapeutin) übergeht. Auch dies verwirklichen wir in Monheim.

Therapieerfolg kann unmöglich doppel-sprachliche Perfektion bedeuten. Ein erster Schritt des Erfolges ist für uns, wenn die Wege des kindlichen (Sprach-) Lernens (vgl. *Manolson* 1983) gebahnt sind und die Familie

- gemeinsam Spiele am Tisch spielt und dies sprachlich begleitet,
- ein Interesse für Bilderbücher bekommt,
- das Kind beim Malen und Basteln (sprachlich) begleitet,
- Lieder singt oder Kinderlieder anhört,
- deutsche Kinder zu sich nach Hause einlädt.

Genau dies sind unsere ersten Beratungsbausteine.

In Deutschland arbeitende Sprachtherapeutinnen und Logopädinnen, die in einer zweiten Sprache muttersprachlich kompetent sind, sind aufgefordert, theoretische Konzeptionen (vgl. stellvertretend hierzu *Ünsal/Fox* 2002) vorzuschlagen, vor allem aber einfache Instrumente für Diagnose und Therapie zu entwerfen. Hierfür bieten wir ein Kontaktforum an unter steinerteam@gmx.de.

Wir beschließen unseren Beitrag mit einem Ausschnitt der bereits zu Beginn zitierten Website www.landesstiftung-bw.de (Stand: Juni 2003), die zur Erstellung des Konzepts für die Sprachförderung im Vorschulalter schreibt: „In der Projektgruppe arbeiten ... Akteure aus Landespolitik, kommunalen Landesverbänden, Kirchen, Wohlfahrtspflege und Volkshochschulen mit.“ Bleibt zu hoffen, dass das Selbstverständliche auch umgesetzt wird, nämlich, dass die Fachleute (Sprachheilpädagogen und Logopädinnen) in einem gebührenden Maß einbezogen werden. Das Selbstverständliche scheint allerdings derzeit auf der politischen Entscheidungsebene alles andere als sicher zu sein (vgl. *Zimmermann* 2003).

Anmerkung: Für die anregende Diskussion des Themas bedanken wir uns ganz herzlich bei *Petra Krehnke*.

Zusammenfassung

Dieser Beitrag beschäftigt sich im Themenkreis „Sprachliche Gefährdung und Beeinträchtigung bei Mehrsprachigkeit“ mit dem Problem der unsicheren Kompetenz der Therapeutin hinsichtlich der diagnostischen Fragen nach Indikation (soll eine Behandlung durchgeführt werden?) und Art und Umfang der Sprachbeeinträchtigung.

Die Therapeutin ist deshalb (notwendigerweise) unsicher, weil für die Beantwortung beider Fragen die nicht-deutsche Muttersprache, in der die Therapeutin meist keinerlei Kompetenz besitzt, mitbeurteilt werden muss.

Wir schlagen als Lösung dieses Kompetenzdilemmas vier konkrete, nicht-evaluierte Praxisbausteine für die Diagnose vor. Die Pra-

Die Bausteine basieren auf der Prämisse, dass wir nur durch die Zusammenschau beider Sprachen (Deutsch und nicht-deutsche Muttersprache) in einem Vergleich und nur unter Einbezug der kommunikativen Dimension einen Einblick in den Sprachstand erhalten. Die Bausteine verstehen sich als erste einfache und grobe Arbeitsinstrumente.

Unsere Ausführungen werden begleitet von fünf skizzenhaft dargestellten Fallbeispielen.

Literatur

- Beaumont, E. (2002): Dein buntes Wörterbuch. Deutsch-Türkisch. Köln: Fleury.
- Brown, R. (1973): A first language: The early stages. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Cossmann, R. (1988): Du machst ja Geschichten! Ein Klappbilderbuch. München: ars edition.
- Gogolin, I. (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg.
- Gregor, S. (1991): Spielkinder. Klappgeschichten. München: ars edition.
- Hacker, D. (1999): AVAK-Test. Analyseverfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern. München: Reinhardt.
- Jakobson, R. (1941): Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Uppsala.
- Jedik, L. (2001a): Die russlanddeutsche Migration in der Sprachbehindertenpädagogik. Geschichtlich-theoretischer Hintergrund und praxisrelevante Forschungsergebnisse für das sprachbehindertenpädagogische Handlungsfeld durch konfrontierende Sprachanalyse. Köln: Dissertation.
- Jedik, L. (2001b): Zweisprachigkeit und Migration. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder (138-149). Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Jedik, L. (2003): Sprachstörung oder mangelnde Deutschkenntnisse? Perspektiven für Diagnostik und Therapie. Kinderärztliche Praxis 4, 239-245.
- Jenny, C. (1997): Diagnostik und Elternberatung bei zweisprachigen Kindern. Forum Logopädie 1, 20-22.
- Kauschke, C., Siegmüller, J. (2002): Spezifische Sprachentwicklungsstörungen aus patholinguistischer Sicht. München, Jena: Urban & Fischer.
- Keilmann, A., Zickgraf, M. (1992): Erhöht eine zweisprachige Erziehung die Wahrscheinlichkeit einer Sprachentwicklungsstörung? Sprache-Stimme-Gehör 16, 154-155.
- Kielhöfer, B., Jonekeit, S. (1993): Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen: Stauffenburg.
- Klee, T., Schaffer, M., May, S., Membreno, I., Mougey, K. (1989): A comparison of the age-MLU relation in normal and specifically language-impaired preschool children. Journal of Speech and Hearing Disorders 54, 226-233.
- Kracht, A. (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Kracht, A., Welling, A. (1995): Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Probleme und Perspektiven der Sprachbehindertenpädagogik. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.) Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 8: Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem (365-404). Berlin: Spiess.
- Kracht, A., Welling, A. (2000): Aussiedlung und Einwanderung: Probleme der Einsprachigkeit – Wege zur Mehrsprachigkeit. Ein sprach(behinderten)pädagogischer Ansatzpunkt. Die Sprachheilarbeit 45, 57-63.
- Kröger, F. (2003): Der Voice Handicap Index – ein Assessmentinstrument für die Stimmtherapie. Forum Logopädie, 17, 6-13.
- Lengyel, D. (2001): Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik. Eine empirische Untersuchung des Aufgabenfeldes innerhalb der sprachheiltherapeutischen Praxis, Düsseldorf: LAGA NRW.
- Lengyel, D. (2002): Möglichkeiten und Grenzen eines diagnostischen Vorgehens bei zweisprachigen Kindern. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation (197-204). Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Manolson, A. (1983): It takes two to talk. A parent's guide to helping children communicate. Toronto: Hanen.
- Neubart, R., Palm, S., Steiner, J. (1998): Sprachtherapie im Rahmen der geriatrischen Rehabilitation. Indikation und Zielsetzung im Schnittpunkt einer pädagogisch-medizinischen und patientenzentrierten Orientierung. Sprache-Stimme-Gehör 22/2, 77-83.
- Peuser, G. (2000): Sprachstörungen. Einführung in die Patholinguistik. München: Fink.
- Schammert-Prenzler, A. (2002): Orientierende Überprüfung der muttersprachlichen Kompetenz türkisch sprechender Kleinkinder. www.dgs-ev.de/niedersachsen/opmuk.htm.
- Schlösser, E. (2000): Wir verstehen uns gut. Ökoptopia
- Schwadorf, A. (2001): Zur Frage der Bedeutung und Konzeptionierung von Anamnese für eine pädagogisch-ressourcenorientierte Aphasitherapie. Unveröff. Diplomarb., Universität Köln, Heilpädagogische Fakultät.
- Spreen-Rauscher, M. (2003): Die „Children's Communication Checklist“ (Bishop 1998). Die Sprachheilarbeit 48, 91-104.
- Stalder, K. (1998): Stottern fremdsprachiger Kinder – diagnostische und therapeutische Wege. Forum Logopädie, 2, 9-14.
- Steiner, J. (1992): Die phonologische Dimension gestörter Sprache. München: Fink.
- Tesak, J. (2002): Aphasie. Sprachstörungen nach Schlaganfall oder Schädel-Hirn-Trauma. Ein Ratgeber für Angehörige. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Ünsal, F. (1997): Der Knoten in der doppelten Zunge: Zweisprachigkeit von Migrantenkindern in Deutschland. Forum Logopädie, 6, 11-14.
- Ünsal, F., Fox, A.V. (2002): Lautspracherwerb bei zweisprachigen Migrantenkindern (Türkisch-Deutsch). Forum Logopädie 16, 10-15.
- Wendlandt, W. (2000): Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung. Stuttgart, New York: Thieme.

Yesavage, J.A. (1987): Gedächtnisstörungen im Alter: Therapeutische Ansätze. In: Meier-Ruge, W. (Hrsg.): Der ältere Patient in der Allgemeinpraxis. Basel: Karger.

Zimmermann, S. (2003): Auf ein Wort: Kompetenz nicht gefragt!? Die Sprachheilarbeit 48, 42-43.

Zürl, J. (1999): Puzzle zur Sprachüberprüfung. Goldkronach: Zürl.

Anschrift der VerfasserInnen:

Praxis für Sprachtherapie
Opladener Str. 120
40789 Monheim

Praxis für Sprachtherapie
Friedensstr. 12
77694 Kehl

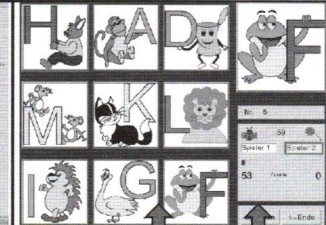
Derya Ersoy, Barbara Juditzki, Carla Mühling, Privatdozent Dr. Jürgen Steiner und Julia Tölken arbeiten als Sprachtherapeuten in einer Praxis für Sprachtherapie. Derya Ersoy ist zweisprachig (deutsch und türkisch). Privatdozent Dr. Jürgen Steiner unterrichtet Aphasie und dialogische Therapie an der Universität zu Köln und an der Schule für Logopädie in Karlsruhe.

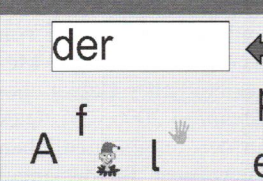
Anzeige

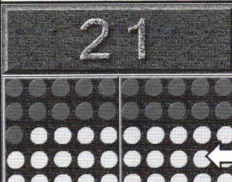
Lernprogramme



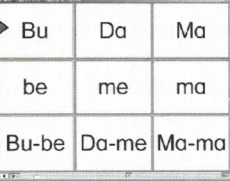
das Motorrad



- Hören-Sehen-Schreiben** →
Multimediales Schriftsprachtraining mit den Funktionen: Schreiben, lesen, hören, erinnern, visuelles und auditives Zuordnen. **49,90 €**
- Alphabet** ABC, Zahlen, Farben, Bilder auditiv/visuell einsetzen, ordnen, schreiben **49,90 €**
- 

Universelles Worttraining gehört in jede Grund- u. Förderschule Die große Hilfe bei Rechtschreibproblemen, zur LRS-Therapie empfohlen, 9 erfolgreiche Lernmethoden, mit Lernkartei, leicht erweiterbar. **49,90 €**
- Foto-Text** Bilder der Digitalkamera auf den Editor ziehen, Text eingeben, fertig ist ein Lernprogramm **29,90 €**
- MIMAMO** zur Überprüfung phonolog. Fähigkeiten Hören-Lesen-Schreiben-Training u. Lesefahrstuhl. **47 €**
- Wahrnehmung** visuelle Wahrnehmungsdifferenz. zur Unterstützung bei LRS, Dyskalkulie u. ADS. **51 €**
- Arbeitsblätter zur Phonologischen Bewusstheit** umfangreich Lauterarbeitung, Lautanalyse, Silbenanzahl, Reimwörter, Vorlagen zum Ausdrucken **19,95 €**
- 

Merkfähigkeit + Kognition Steigerung der Merkfähigkeit, Reihenfolgen ordnen, Kategorien bilden, logisches Ergänzen, fördert eine reflektierende Arbeitsweise. **49,90 €**
- Die sprechende Hundertertafel** Mengen bestimmen, Plus-/Minusrechnung werden in kurzer Zeit von allen Schülern sicher beherrscht **39,90 €**



Eugen Traeger Verlag Hoher Esch 52 49504 Lotte Tel/Fax: 05404-71858 www.etverlag.de



Dörte Utecht, Bremen

Mehrsprachigkeit – Schlüssel zur Welt, aber nicht zu unseren Schulen?!

1. Einleitung

„So viele Sprachen ich spreche, über so viele Zugänge zur Welt verfüge ich“, sagte einst Kaiser Karl der V. und in ähnlicher Weise betonen viele Sprichwörter die große Rolle von Mehrsprachigkeit als Schlüssel zur Welt. Leider scheint dieser Schlüssel aber nicht auf die Türen zu unseren Schulen zu passen, wie die Ergebnisse der PISA-Studie zeigen. In allen Einwanderungsländern sind die Leseleistungen und daraus folgend auch die mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund schlechter als die ihrer Altersgenossen ohne Migrationshintergrund. Deutschland erreicht insgesamt, was die Jugendlichen mit minoritätssprachlichem Hintergrund angeht, die schlechtesten Leistungen aller Länder überhaupt (vgl. Baumert et al. 2001).

Um eben diesem Problem zu begegnen, werden zurzeit in fast allen Bundesländern Überlegungen angestellt, die Sprachkompetenz „Deutsch“ zu Beginn der Schulpflicht festzustellen, um so einen eventuellen sprachlichen Förderbedarf bereits vor Schulbeginn zu erfassen. Teilweise damit verbunden, teilweise davon getrennt, werden Programme zur vorschulischen Sprachförderung initiiert. Aber auch hier muss man sich die Frage stellen, inwieweit diese Maßnahmen geeignet sind, unsere Schultüren für die Kinder mit Migrationshintergrund tatsächlich aufzuschließen? Dieser wichtigen Fragestellung soll in diesem Artikel nachgegangen werden. Methodisch stelle ich dazu zunächst einige in Deutschland zurzeit gebräuchliche Verfahren zur Sprachstandsfeststellung (vgl. 2.1) sowie die sich daran anschließenden Fördermaßnahmen kurz vor (vgl. 2.2), um sie anschließend

daraufhin zu analysieren, ob sie eher Hürden oder Hilfen darstellen (vgl. 3). Abschließend möchte ich dann diskutieren, inwieweit und wie sich die Sprachbehindertenpädagogik als diejenige Disziplin, die sich explizit mit der Diagnostik und Förderung von „gestörter“ Sprache beschäftigt, in dieses Thema, welches auch ein *politisches* ist, einbringen soll und muss und was meines Erachtens dafür an Änderungen im Selbstverständnis des Faches notwendig ist (vgl. 4).

2. Sprachstandsmessungen und vorschulische Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund – „Verfahren“ und „Konzepte“

Der Ruf nach Verfahren zur Sprachstandsfeststellung und frühen Sprachförderung im Kindergarten ist zurzeit quer durch die Republik und quer durch alle Parteien, sowie in allen Bildungseinrichtungen sehr populär. Die *Bundesausländerbeauftragte* fordert sogar, dass die Erhebung der Sprachkompetenz Teil der schulärztlichen Schulfähigkeitsuntersuchung werden sollte. Sie sieht dies als Voraussetzung für die Möglichkeit, die Vorschulkinder in Vorschule oder Kindergarten sprachlich auf die Grundschule vorzubereiten (vgl. *Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen* 2003).

Die Umsetzung dieser Forderung ist jedoch von Bundesland zu Bundesland äußerst unterschiedlich. So soll sich zum Beispiel in Berlin, Bremen und Hamburg die Förderung erst aus der Sprachstandsfeststellung ergeben, während in Nord-

rhein-Westfalen schon seit längerer Zeit Konzepte zur vorschulischen Sprachförderung von (Migranten-)Kindern ohne entsprechende Sprachstandsfeststellungen erprobt werden.

Im Folgenden möchte ich deswegen zunächst zwei Verfahren zur Sprachstandsfeststellung sowie einige der Ansätze zur vorschulischen Sprachförderung kurz darstellen. Ich gehe dabei vor allem auf das *Hamburger Screening-Verfahren* (Reich 2002) sowie die *Berliner Sprachstandserhebung „Bärenstark“* (Senatsverwaltung Berlin 2002) ein, da beide den Anspruch erheben, eine Verbindung zwischen Sprachstandsfeststellung und (vor-)schulischer Förderung herzustellen (ebd., 3).

2.1 Sprachstandsfeststellungen und Sprachstandsdiagnosen

Die Sprachstandsdiagnostik wird von Luchtenberg als ein „in Zielen und Methoden wenig einheitliches Gebiet“ bezeichnet (Luchtenberg 2000, 73). Dies kommt auch in den unterschiedlichen Verfahren der jeweiligen Bundesländer zum Ausdruck. Während das *Berliner Verfahren „Bärenstark“* nur dazu dienen soll, „Informationen über die Lernausgangslagen der Kinder zu gewinnen und eine gezielte Hilfestellung für den Anfangsunterricht zu geben“ (Senatsverwaltung Berlin 2002, 2), sollen die Ergebnisse des *Hamburger Screenings* nach dem Willen des zum 01.08.2003 in Kraft tretenden neuen Hamburger Schulgesetzes neben der Bestimmung des individuellen Förderbedarfes auch dazu dienen, Kinder bei einem nicht ausreichenden Stand in der deutschen Sprache vom Schulbesuch „zurückzustellen“ (Wilhelm 2002, 9). Sprachstandsfeststellungen nur zum Zwecke der Rückstellung vom

Schulbesuch werden zurzeit in Hessen und Niedersachsen diskutiert (vgl. *Forum Bildung* 2003).

Unterschiede ergeben sich auch daraus, ob und wie die Verfahren die jeweiligen Erstsprachen der Kinder und ihre „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ (Gogolin 1988) berücksichtigen. Während „*Bärenstark*“ den Sprachstand der Kinder nur in Deutsch überprüft, werden im Hamburger Verfahren auch die Kenntnisse der Kinder in ihrer Erstsprache erfasst. Die Überprüfung in der Erstsprache erfolgt dabei anhand derselben Aufgaben wie in Deutsch. Die Analyse der erhobenen Sprachdaten findet dann auf Grundlage der jeweiligen einsprachigen Normen statt, was nach Darstellung von Reich (2002), einem der Autoren des Hamburger Verfahrens, inhaltlich deswegen zu rechtfertigen sei, weil zentrale Elemente aus Untersuchungen zur sprachlichen Entwicklung einsprachiger Kinder abgeleitet worden seien. Zudem gibt „ein Vergleich mit den Sprachentwicklungsständen einsprachiger Kinder (...) Hinweise darauf, was getan werden muss, um ein gemeinsames Lernen aller zu ermöglichen und voranzubringen“ (Reich 2001, 80). Es wäre nach Meinung des Autors nur darauf zu achten, dass „der Maßstab der einsprachigen Entwicklung jedoch nicht verabsolutiert wird“ (ebd.). So könne das Hamburger Verfahren auch für die Sprachstandsfeststellung bei einsprachig deutschen Kindern verwendet werden. Dies ist beim Berliner Verfahren explizit vorgesehen, da es nur auf die einsprachig deutsche Sprachstandsfeststellung ausgerichtet ist.

Langfristig sollen beide Verfahren bereits 1 1/2 Jahre vor Schulbeginn – in der Vorschulklasse bzw. im letzten Kindergartenjahr – durchgeführt werden, um so den Förderbedarf festzustellen und bei späterer Wiederholung den Erfolg der Sprachfördermaßnahmen zu überprüfen.

2.2 „Konzepte“ vorschulischer Sprachförderung

Im Gegensatz zu Modellen integrierter Sprachförderung im Elementarbereich, die seit den achtziger Jahren im Rahmen des „situationsorientierten Ansatzes“ (u.a. Militzer 2001, *Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen* 2000) vor allem in Nordrhein-Westfalen entwickelt und erprobt worden sind, soll es bei den

sich an die Sprachstandsfeststellung anschließenden Maßnahmen wohl eher um Formen vorschulischer Deutschförderung gehen, denn sie sind in der Regel zeitlich begrenzt und beziehen sich nur auf diejenigen Kinder, die keinen ausreichenden Sprachstand im Deutschen vorweisen können. Obwohl die Verfahren zur Sprachstandsfeststellung in vielen Bundesländern, wie zum Beispiel in Hamburg oder Hessen, noch nicht so weit sind, wurden bereits vorab Projekte zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund gestartet. Konzepte, wie diese Förderung auszusehen hat, gibt es meist nicht, genauso wenig wie genaue Vorgaben bezüglich der Qualifikationen der eingesetzten Kräfte. So wurde von einem Hamburger Kindergarten per Anzeige für diese Aufgabe eine „Sprachförderkraft“ gesucht, die über „mindestens einen Realschulabschluss“ und „gute Deutschkenntnisse“ verfügen sollte (*Bergedorfer Zeitung* vom 29.08.2002).

Die in Hessen für die vorschulische Sprachförderung zusätzlich bereitgestellten Mittel sollen sowohl für die Maßnahmen an sich, als auch für die Fortbildung der Erzieherinnen und Erzieher „und andere für die Sprachvermittlung geeignete Personen, wie beispielsweise Eltern, die Deutschkurse für Kinder durchführen wollen“ (Faltblatt des *Hessischen Sozialministeriums* o. J.), verwendet werden. Die Entwicklung von Konzepten liegt in beiden Bundesländern bei den jeweiligen Trägern der Programme und teilweise sogar bei den einzelnen Einrichtungen (vgl. *Hessisches Sozialministerium* 2002).

In Berlin wurden als Reaktion auf die Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung „*Bärenstark*“ Empfehlungen für die vorschulische Sprachförderung entwickelt. Die darin empfohlenen Fördermaßnahmen bleiben aber eher unspezifisch. So werden zum Beispiel im Rahmen der Förderanregungen von „*Bärenstark*“ (2002) im Aufgabenbereich 2 („*Im Schwimmbad*“), in der es schwerpunktmäßig um Verben geht, nur Hypothesen zu möglichen Ursachen für ein schlechtes Testergebnis aufgestellt, die sich auf Wahrnehmungsprobleme und nicht auf eventuelle Spracherwerbsproblematiken von Verbform und Verbstellung in der Zweitsprache beziehen. Hierauf gründen dann auch die empfohlenen Fördermaß-

nahmen (vgl. *ebd.*, 6-11). Insgesamt finden weder spezifisch spracherwerbstheoretische Überlegungen Eingang ins Förderkonzept, noch werden bei der Förderplanung die individuellen und sozialen Voraussetzungen berücksichtigt. So wird – wie bei der Sprachstandserhebung auch – an keiner Stelle auf die besonderen Spracherwerbsbedingungen mehrsprachiger Kinder eingegangen, geschweige denn, dass die Erstsprachen der Kinder berücksichtigt werden (vgl. *Senatsverwaltung Berlin* 2002).

Auch in den allgemeinen Überlegungen „Sprachkurse vor der Einschulung: Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund“ von Benholz (2001) beziehen sich die empfohlenen Übungen hauptsächlich nur auf grundlegende Voraussetzungen, die nach Ansicht der Autorin notwendig für das Lesen- und Schreibenlernen sind. Hier nennt sie als Aufgaben eines solchen Sprachkurses u. a. die Vermittlung eines grundlegenden Symbolverständnisses, die Förderung der grob- und feinmotorischen Fähigkeiten, die Förderung der Fähigkeiten zur auditiven und zur visuellen Analyse, die Steigerung der auditiv-visuellen Merkfähigkeit, das Erfassen der kommunikativ-pragmatischen Dimension von Schrift, die Förderung der Erzählkompetenz sowie eine allgemeine Förderung des Wortschatzes (vgl. *ebd.*, 7-10). Benholz versucht zwar, sowohl in den einzelnen Unterpunkten die spezifischen Voraussetzungen mehrsprachiger Kinder zu berücksichtigen, als auch zu begründen, warum die einzelnen Bereiche speziell bei diesen Kindern gefördert werden müssen. Dies gelingt ihr meines Erachtens jedoch nicht überzeugend. So empfiehlt sie z.B. Übungen zur Steigerung der auditiv-visuellen Merkfähigkeit deshalb, weil „die Gedächtnisleistung, die Kinder mit anderen Muttersprachen im Regelunterricht der Deutschen Schule erbringen müssen, wesentlich höher ist als die von Kindern mit deutscher Muttersprache“ (ebd., 9). Eine Behauptung, die sich meines Erachtens so nicht ohne genauen Nachweis halten lässt (vgl. 3). Ihre Hinweise zur Förderung sprachlicher Teilfähigkeiten sind insgesamt ebenfalls sehr verkürzt und berücksichtigen die Spracherwerbs-situation mehrsprachiger Kinder gerade dort nicht, wo es eigentlich wichtig wäre, wie zum Beispiel beim Erwerb von Verbform und -stellung (ebd., 11-13).

Im Rahmen dieser Kritik ist natürlich zu beachten: Sowohl die Förderempfehlungen zu „*Bärenstark*“, als auch die konzeptionellen Überlegungen zur vorschulischen Sprachförderung von *Benholz* wurden aufgrund der politischen Notwendigkeit, möglichst schnell pragmatische Handlungskonzepte vorweisen zu können, im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung bzw. des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen entwickelt. Es bleibt deshalb zu wünschen, dass relevante sprachwissenschaftliche Erkenntnisse bald eingearbeitet werden.

3. Vorschulische Sprachförderung und Sprachstandsfeststellungen – neue Mittel zur Segregation oder Hilfen zur Integration?

Das grundsätzliche Problem, welches eine Sprachstandsfeststellung in sich trägt, ist schon aus ihrem Namen zu erkennen: Was kann eine „sprachliche Momentaufnahme“ – eben ein Sprachstand – über die tatsächlichen Sprachkompetenzen eines Kindes aussagen? (vgl. *Deutsches Jugendinstitut* 2001). Diese Frage muss auch vor dem Hintergrund gestellt werden, dass eine Sprachstandsfeststellung, wie sie in den oben genannten Verfahren stattfindet, keine Entwicklungsprognose zulässt, da die Sprachhandlungs- und Sprachlernerfahrungen der Kinder weitestgehend unberücksichtigt bleiben. So könnte man mit *Vygotskij* (1964) sagen: „Sie beurteilen den Entwicklungsstand wie der dumme Gärtner, nämlich nur nach den reifen Früchten. Sie zogen nicht in Betracht, dass der Unterricht die Entwicklung vorantreiben muss“ (*Vygotskij* 1964, zit. nach *Feuser* 1995, 186). Dies gilt vor allem auch deswegen, da die entsprechenden Programme zur Sprachförderung der Kinder erst mit oder nach Einführung von Verfahren zur Sprachstandsfeststellung initiiert wurden und nicht aus dem Bedürfnis heraus, die existierende Förderung individuell besser auf das jeweilige Kind abzustimmen. Für ein solches Anliegen müssten die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes immer in Beziehung zu den gesellschaftlichen, kulturellen, psychischen, psycho-

sozialen und spracherwerbstheoretischen Bedingungen gesetzt werden (vgl. *Lenz* 2002, 139). Dies findet jedoch nicht statt. So geht keines der Verfahren auf die besonderen Erwerbs- und Entwicklungsbedingungen zwei- oder mehrsprachiger Kinder ein, geschweige denn, dass sie die besonderen Fähigkeiten dieser Kinder erfassen würden. Das Berliner Verfahren ignoriert die Erstsprache der Kinder sogar völlig. Hierfür gibt es wissenschaftlich gesehen keinen Grund, denn „das Gehirn hat Platz für viele Sprachen“ (*List* 2001, 11), und eine Retardierung aufgrund von Zweisprachigkeit kann nicht mehr angenommen werden (vgl. u. a. *List* 2001, *Reich* et al. 2001).

Auch die Erfassung von Erst- und Zweitsprache – wie im Hamburger Verfahren – genügt nicht, um die besonderen Entwicklungsbedingungen zweisprachiger Kinder zu erfassen. Vor allem nicht, wenn die deutschen Verfahren nur in die Erstsprachen der Kinder übersetzt werden. Hier ist zu beachten, „dass sowohl beim bilingualen Spracherwerb als auch beim Zweitspracherwerb ein doppeltes Lexikon im Sinne von zwei identischen Lexika äußerst selten entwickelt wird“ (*Kracht* 2001, 259), sodass bei derselben Aufgabe nicht ähnlich gute Leistungen in beiden Sprachen erwartet werden können.

Besonders wichtig wäre vor allem die Erfassung von Mischäußerungen, die keinesfalls als problematisch und defizitär betrachtet werden dürfen. Anleihen aus der jeweilig anderen Sprache stellen nach *Tracy* (1996) einen „strukturellen Steigbügel“ dar, mit dessen Hilfe sich weitere Sprachstrukturen erschließen lassen. Und eine „sprachübergreifende Anleihe“ kann „sogar zur Beschleunigung gegenüber dem monolingualen Erwerb führen“ (*Tracy* 1996, 87). Mischäußerungen können also als wichtige Indizien für die Einschätzung des Entwicklungsstands in beiden Sprachen gelten und müssen oben- und neben dem Ausdruck einer sprachlichen Kompetenz angesehen werden (vgl. *Berg* 2001). Deshalb kann und darf auch die Sprachförderung der Kinder nicht allein auf die korrekte Aneignung der deutschen Sprache abzielen. Genau darauf sind aber die vorhandenen Verfahren und Konzepte ausgerichtet und so kann man davon ausgehen, dass die in diesem Artikel beschriebenen Verfahren zur Sprachstands-

feststellung und vorschulischen Sprachförderung *keine* Hilfen zur Sprachentwicklung und damit zur Integration in unser Schulsystem darstellen. So, wie die Verfahren zur Sprachstandsfeststellung aufgebaut sind, können sie besonders für mehrsprachige Kinder eher zur „Hürde“ werden, da sie nur deren Defizite, nicht aber deren Stärken wahrnehmen. Anstatt Hilfen zum Umgang mit der „*Heterogenität*“ zu geben, geht es anscheinend nur darum, eine möglichst große „*Homogenität*“ zu erzeugen (*Lüdike*, 2003b). Dies gilt ganz besonders auch für die nur auf die Aneignung der deutschen Sprache ausgerichteten Förderkonzepte. Bereits 1988 kam *Gogolin* bei der Analyse der Haltung des Bildungssystems gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund zu dem Schluss, dass die Wünsche zur Veränderung und Verbesserung der Situation sich „nicht auf das Anliegen einer Veränderung der Strukturen und habituierten Normen der Schulen, sondern auf eine Anpassung der ‘befremdeten’ Schüler an die Normalität“ abzielten (*Gogolin* 1988, 97). Dieser Satz hat anscheinend heute noch unangefochtene Gültigkeit.

Positiv zu bewerten sind allerdings die Konzepte zur „integrierten Sprachförderung“ im Rahmen von Konzepten zur „Interkulturellen Erziehung“, wie zum Beispiel das Nordrhein-Westfälische Konzept „Wer spricht mit mir? Gezielte Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund“ (*Militzer* 2001) oder „Hallo, Hola, Ola. Sprachförderung in Kindertagesstätten“ (*Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen* 2000). Leider wurden diese Konzepte meines Wissens nach bis jetzt nicht evaluiert und scheinen auch keinen Eingang in die jetzige Diskussion um vorschulische Sprachförderung gefunden zu haben. Auch so genannte Modelle „guter Praxis“, die aus der Not heraus entstanden, Kindern mit Migrationshintergrund eine angemessene pädagogische Förderung zukommen zu lassen, sollten gesammelt und evaluiert werden.

Grundsätzliche Voraussetzung für alle Formen vorschulischer Sprachförderung sind aber entsprechend ausgebildete Erzieherinnen! Diese stoßen jedoch dort an ihre Grenzen, wo es tatsächlich um Auffälligkeiten und Störungen im Zweitspracherwerb geht (vgl. *Kracht* 2000).

Hier benötigen sie die Beratung und Hilfe von qualifizierten Sprachbehindertenpädagoginnen für eine genauere diagnostische Abklärung und die sich eventuell daraus ergebende sprachtherapeutische Behandlung.

4. Mehrsprachigkeit und die Aufgaben der Sprachbehindertenpädagogik

Kracht betrachtet die sprachpädagogische und die sprachbehindertenpädagogische Praxis als zwei Dimensionen des kindlichen Entwicklungsprozesses, die zueinander in Beziehung gesetzt werden können (vgl. *Kracht* 2000, 410). Je weniger es der Sprachpädagogik jedoch gelingt, Bedingungen für eine sprachliche Handlungsfähigkeit mehrsprachiger Kinder herzustellen, desto mehr gehen diese Aufgaben in den Verantwortungsbereich der sprachbehindertenpädagogischen Praxis über. Dieser Tendenz entgegenzuwirken und zu einer Professionalisierung sprachpädagogischer Praxis beizutragen, kann, nach Aussage von *Kracht*, „als ein wesentlicher zukünftiger Arbeitsbereich von Sprachbehindertenpädagogen begriffen werden“ (ebd., 410) – auch wenn dies bedeuten könnte, dass die Entwicklung sprachlicher Handlungsfähigkeit wieder aus dem Verantwortungsbereich der Sprachbehindertenpädagogik zurück in den der sprachpädagogischen Praxis übergeht. Hierfür ist es aber notwendig, dass sich die Sprachbehindertenpädagogik zunächst selber auf diesem Gebiet als sprachlich handlungsfähig erweist und sich professionalisiert. Es ist zwar ein stetig steigendes Interesse für die Problematik von Zweisprachigkeit innerhalb der Sprachbehindertenpädagogik zu erkennen (vgl. u. a. *Dozentenkonferenz* 2002), dennoch fühlen sich die wenigsten Sprachtherapeutinnen diesem Gebiet gewachsen und sind in der Lage, auf die besonderen Entwicklungsvoraussetzungen und -bedingungen zweisprachiger Kinder einzugehen, sie diagnostisch zu erfassen und therapeutisch zu nutzen (vgl. *Lengyel* 2001). Einzelne Ansätze, als Hilfe zur Handlungsfähigkeit, wie z. B. das einfache Übersetzen von Diagnoseverfahren in die Erstsprachen der Kinder (vgl. *Triarchi-Hermann* 2002), sind dabei meines Erachtens eher als proble-

matisch einzuschätzen, da noch wesentliche Voraussetzungen dazu fehlen, dass sich Mehrsprachigkeit zu einem hervorragend qualifizierten Zuständigkeitsbereich der Sprachbehindertenpädagogik profilieren kann. Dafür wäre es z. B. notwendig, dass die Sprachbehindertenpädagogik und ihre Vertreterinnen ihren „monolingualen Habitus“ (*Gogolin* 1988 und *Lüdtke/Beta/Degenhardt* in diesem Heft) zu überwinden suchen, um so zu einem neuen Verständnis von Sprache, Sprachbehinderung und sprachheilpädagogischer Grundhaltung zu kommen. Mehrsprachigkeit muss in diesem Zusammenhang nicht als *ein* neues Aufgabenfeld der Sprachbehindertenpädagogik betrachtet werden, sondern als *übergreifendes* Problem im Sinne einer besonderen Entwicklungsvoraussetzung. Diese Sicht gibt uns die Möglichkeit, die Sprachbehindertenpädagogik als solche neu zu betrachten und die notwendige Neuorientierung und Neudefinition als pädagogische Integrationswissenschaft vorzunehmen. Geschieht dies nicht, so besteht vor allem in der Forschung die Gefahr einer „Segmentierung in Teilwissen“ (*Lüdtke* 2003a, 140).

Um dies zu verhindern, benötigen wir eine Sprachtheorie, die „das Phänomen Sprache nicht mehr auf die *Summe* der in der Kognition des Individuums isolierten Elemente des Sprachsystems reduziert, sondern es als überindividuell verankerte, intersubjektiv generierte und intrasubjektiv repräsentierte *Gesamtheit* aller sprachwirksamen Verhältnisse versteht“ (*Lüdtke* 2003b, 4). Dies hat zur didaktischen Konsequenz, „dass Sprachheilpädagogen bei der Initiierung von sprachlichen Lernprozessen nicht mehr subjektorientiert an den vereinzelt Sprachstrukturen eines Individuums, sondern an der relational und dynamisch zu bestimmenden sprachlichen Schnittstelle von Individuellem, Sozialem und Kulturellem anzusetzen haben“ (ebd., 7).

Dies ist jedoch nicht als Plädoyer dafür zu verstehen, das spezifisch fachliche Wissen in Bezug auf Zweisprachigkeit zu vernachlässigen, sondern dieses Wissen in ein neues pädagogisches Gesamtkonzept einzubetten. Ich halte hier das Konzept der „allgemeinen integrativen Pädagogik“ von *Feuser* (1995) für besonders geeignet, da es durch die Grundlegung einer „allgemeinen und entwicklungslo-

gischen Didaktik“ für *alle* Kinder die Überwindung des gegliederten Schulsystems möglich macht und einer Zersplitterung der Pädagogik in immer mehr „Sonderpädagogiken“ entgegenwirkt, gleichzeitig aber auch jegliche Tendenz zur „Gleichmacherei“ negiert. Denn die Zukunft eines humanen und demokratischen Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems „liegt nicht in der Pluralität selektierender und segregierender Erziehungs- und Unterrichtssysteme, sondern in der Einheit eines die nahezu unendliche Vielfalt menschlicher Entwicklungs- und Seinsmöglichkeiten fördernden Erziehungs- und Schulsystems“ (*Feuser* 1995, 228). Dies beinhaltet aber keinesfalls die Forderung nach einer sofortigen Abschaffung der Sprachheilschule oder anderer „Sondermaßnahmen“ für sprachbehinderte oder von Sprachbehinderung bedrohte Kinder. Dies käme unter den derzeitigen politischen Bedingungen wahrscheinlich einem „Selbstmord“ der Sprachbehindertenpädagogik gleich und würde vor allem zu einer massiven Verschlechterung der Förderung eben dieser Kinder führen. Aber diese Überlegungen könnten eine Zielvorstellung sein, auf die es pädagogisch – aber vor allem auch politisch – hinarbeiten gilt. Dafür müssten wir uns als Sprachbehindertenpädagoginnen aber immer wieder vergegenwärtigen und auch nach außen hin deutlich machen: „Der Sprachbehindertenpädagoge unterscheidet sich (...) vom Sprachpädagogen somit nicht notwendigerweise durch andere Organisationsformen seiner pädagogischen Arbeit (z. B. Schule f. Sprachbehinderte), sondern primär durch sein Wissen und die Gedanken, die er sich über problematische Lebens- und Lernlagen des Kindes macht“ (*Kracht* 2000, 24).

Über diese notwendige theoretische Neuorientierung hinaus geht es für die Sprachbehindertenpädagogik aber auch darum, sich in Bezug auf das Thema Mehrsprachigkeit in der Praxis als handlungsfähig zu erweisen. Dazu sollten meines Erachtens nicht lediglich eigene Untersuchungen zum Sprachstand durchgeführt werden, wie von *Zimmermann* (2003) gefordert. Statt dessen sollten wir uns vor allem auch in die öffentliche Diskussion über den Sinn und Zweck solcher Verfahren einmischen, unser Wissen zur (Weiter-)Entwicklung und Überprüfung von Konzepten für eine vorschulische

Sprachförderung einsetzen, und so auch der politisch angestrebten Homogenitätsbildung entgegenwirken.

In der Forschung gilt es, unser Wissen im Bezug auf die Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern – insbesondere unter den Bedingungen von Migration – zu erweitern und Möglichkeiten zu einer genaueren diagnostischen Erfassung zu schaffen, auch wenn die Diagnostikerin der jeweiligen Sprachen des Kindes nicht mächtig sein sollte. Ähnliches gilt für die Therapie. Hier sollte die „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ der Kinder immer Bestandteil der Therapie sein, und wenn möglich sollten auch die „besonderen Fähigkeiten“ bilingualer Personen therapeutisch genutzt werden. Gogolin schreibt: „Zur professionellen Kompetenz eines Lehrers an einer multikulturellen Schule gehört die Fähigkeit den Kindern die ganze Fülle ihrer sprachlichen Möglichkeiten bewusst zu machen, ihre sprachliche Neugierde, Beobachtungs- und Nachahmungsgabe zu wecken und zu entwickeln“ (1988, 202). Gleiches müsste heute eigentlich für alle Menschen gelten, die in unserer multikulturellen Gesellschaft pädagogisch oder therapeutisch mit Kindern arbeiten. Wenn es uns als Sprachbehindertenpädagoginnen gelingt, diese Forderung in unserem Handeln umzusetzen und in der Aus- und Weiterbildung von Sprachpädagoginnen zu vermitteln, so kann Mehrsprachigkeit für die Kinder mit Migrationshintergrund nicht nur ein Schlüssel zur Welt sein, sondern auch einer, der auf unsere Schultüren passt.

Zusammenfassung

Die sprachlichen Schwierigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund und ihre schulischen Probleme stehen z. Zt. im Mittelpunkt vieler (bildungs-)politischer Diskussionen. Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit der Frage, ob die in der letzten Zeit in vielen Bundesländern entwickelten Verfahren und Konzepte zu Sprachstandsfeststellungen und zur vorschulischen Sprachförderung Lösungsansätze darstellen (können). Dazu wurden zwei Verfahren zur Sprachstandsfeststellung sowie einige Konzepte vorschulischer Sprachförderung im Hinblick auf ihre Ziele und Rahmen-

bedingungen analysiert. Es konnte festgestellt werden, dass die analysierten Verfahren nicht geeignet sind, die besonderen Entwicklungsbedingungen und -probleme zweisprachiger Kinder zu erfassen und damit als Grundlage für eine daraus resultierende Sprachförderung zu dienen.

Abschließend wird ein besonderes Augenmerk darauf gerichtet, welchen Herausforderungen sich die Sprachbehindertenpädagogik stellen muss, um nach Ansicht der Autorin im Bereich „Mehrsprachigkeit“ handlungsfähig zu werden und zu bleiben.

Literatur

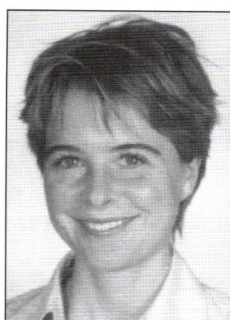
- Baumert, J. et al. (2002): OECD PISA – Schülerleistungen im zentralen Vergleich. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (www.mpib.mpg.de/pisa).
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.) (2000): Hallo, Hola, Ola – Sprachförderung in Kindertagesstätten. Berlin Bonn (www.integrationsbeauftragte.de/publikationen/kita.pdf).
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2002): 5. Bericht über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin und Bonn (www.integrationsbeauftragte.de/publikationen/lage5.pdf).
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2003): Sieben Thesen zur vorschulischen und grundschulischen Förderung von (Migranten-)Kindern. (www.integrationsbeauftragte.de/themen/siebenthesen.stm).
- Benholz, C. (2001): Sprachkurse vor der Einschulung: Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund: Allgemeine Überlegungen und kommentierte Literaturhinweise. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (www.learnline.nrw.de/angebote/sprachkurse/einschulung/benholz_vorschulsprachfoerderung.pdf).
- Berg, U. (2001): Mehrsprachigkeit aus der Perspektive von Kindern. In: *Deutsches Jugendinstitut* (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Tagungsdokumentation. Projektheft 5, 28-32.
- Bergedorfer Zeitung (29.08.02): Stellenausschreibung der DRK-Kindertagesstätte Springmaus.
- Dirim, I. (2001): Erfassung der „besonderen sprachlichen Fähigkeiten“ bilingualer Kinder: Bestandsaufnahme und Ausblick. In: *Deutsches Jugendinstitut* (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Tagungsdokumentation. Projektheft 5, 83-89.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2001): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Tagungsdokumentation. Projektheft 5, 2. Aufl., (als pdf-Datei: www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=74).
- Dozentenkonferenz (2002): Einladung zur 39. Arbeitssitzung der Dozentinnen und Dozenten für Sprachbehindertenpädagogik. 31.10.-2.11.2002. Tagungsthema: Gefährdungen und Störungen mehrsprachiger Entwicklung.
- Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Forum Bildung (2003): Bildung in Deutschland ist keine ethische, sondern eine soziale Problematik. Interview mit M.-L. Beck, Bundesausländerbeauftragte (www.forum-bildung.de/bip_launch02/templates/imfokus_print.php?artikel=165).
- Gogolin, I. (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzeptes für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Hessisches Sozialministerium (2002): Fach- und Fördergrundsätze zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern im Kindergartenalter ohne ausreichende Deutschkenntnisse. Wiesbaden (www.sozialnetz-hessen.de/awca/dr.asp?id=ftm).
- Hessisches Sozialministerium (o.J.): Deutschkenntnisse bei Kindern im Kindergartenalter – Faltblatt zum neuen Sprachförderprogramm (www.sozialnetz-hessen.de/awca/dr.asp?id=gue).
- Jampert, K. (2001): Sprachförderung entsteht über Beziehung und Aktivität. In: *Deutsches Jugendinstitut* (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in

- Tageseinrichtungen. Tagungsdokumentation. Projektheft 5, 18-27.
- Kracht, A. (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Interdisziplinär und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster: Waxmann.
- Kracht, A. (2001): Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung: Vorbereitende Präzisierung für eine sprachtherapeutische Konzeptbildung. In: L.O.G.O.S interdisziplinär 9, 252-263.
- Lengyel, D. (2001): Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik – Eine empirische Untersuchung des Aufgabenfeldes innerhalb der sprachheiltherapeutischen Praxis. Düsseldorf: Landesarbeitsgemeinschaft für kommunale Migrantenvertretungen NRW.
- Lengyel, D. (2002): Diagnostisches Vorgehen bei zweisprachigen Kindern. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation, Stuttgart: Kohlhammer, 196-204.
- List, G. (2001): Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Tagungsdokumentation. Projektheft 5, 11-17.
- Luchtenberg, S. (2002): Überlegungen zur Sprachstandsdiagnostik. In: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen – Screening-Modell für Schulanfänger. München: schulinformationszentrum/publikationen/gutacht).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2002): Bärenstark – Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Förderung von Kindern in der Vorschul- und Schuleingangsphase, Berlin (www.senbj.s.schule/informationen_fuer_lehrer/baerenstark).
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (2002): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen – Screening-Modell für Schulanfänger. München: Klett.
- Tracy, R. (1996): Vom Ganzen und seinen Teilen: Überlegungen zum doppelten Erstspracherwerb. In: Sprache & Kognition 15, 70-92.
- Triarchi-Hermann, V. (2002): Die Mehrsprachigkeit als Aufgabenfeld der Sprachheilpädagogik. Die Sprachheilarbeit 47, 35-39.
- Zimmermann, S. (2003): Kompetenz nicht gefragt!? Die Sprachheilarbeit 48, 42-43.
- Vygotskij, L. S. (1964): Denken und Sprechen. Berlin: Akademie-Verlag.
- Wilhelm, I. (2002): Verschärfte Auslese. In: HlZ – Zeitschrift der GEW Hamburg 10/02, 8-10.
- Lüdtke, U. (2003a): Aktuelle Herausforderungen an die Sprachheilpädagogik: Forschung – Praxis – Lehre. Ein Beitrag zur Einheit des Faches. Die Sprachheilarbeit 4, 140-149.
- Lüdtke, U. (2003b): „Unterricht“ als Koevolution in intersubjektiven Übergangsräumen: Zur Vermittlung sprachlicher Lehr-/Lernprozesse an der Schnittstelle von Individuellem, Sozialem und Kulturellem. Theoretische Grundlagen einer relationalen Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Militzer, R. (2001): Wer spricht mit mir? Gezielte Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund. Düsseldorf: Ministerium f. Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit NRW.
- Reich, H. (2001): Verfahren zur Beschreibung der Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Tagungsdokumentation. Projektheft 5, 77-82.
- Reich, H. (2002): Das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei fünfjährigen Kindern, insbesondere bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In: HlZ – Zeitschrift der GEW Hamburg 10/02, 34-35.
- Reich, H., Roth, H.-J. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: Ein Überblick über den Stand nationaler und internationaler Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport (<http://fhh.hamburg.de/stadt/aktuell/behoerden/bildung-sport/schule/schulberatung/>)

Anschrift der Verfasserin

Dörte Utecht
Gustav-Stille-Weg 3
21029 Hamburg
polarlys@gmx.net

Dörte Utecht arbeitet zurzeit als Sprachförderkraft für mehrsprachige Kinder in einem Kindergarten in Hamburg.



Ulrike Lüdtke, Kirsten Beta,
Tina Degenhardt, Bremen¹

„Fremde sind wir uns selbst.“²

Interkulturelle Erfahrungen und sprachbehindertenpädagogische Professionalisierung in einer konstruktivistisch orientierten Hochschuldidaktik

1. Fachlicher Hintergrund, Fragestellung und Methodik

In den schulischen und außerschulischen sprachbehindertenpädagogischen Praxisfeldern wird es derzeit aufgrund der zunehmenden Tragweite postmoderner gesellschaftspolitischer Veränderungen immer dringlicher, sich mit den vielfältigen „Gefährdungen und Störungen mehrsprachiger Entwicklung“ zu befassen (vgl. u.a. *Tagungsprogramm Dozentenkonferenz* 2002). Unseres Erachtens benötigen Sprachbehindertenpädagoginnen³ zur professionellen Lösung dieser komplexen fachlichen Herausforderungen einerseits auf *sprachwissenschaftlicher* Ebene problemspezifisches linguistisches Wissen, z. B. über den grammatikalischen Entwicklungszusammenhang von L1- und L2-Erwerb, andererseits auf *pädagogischer* Ebene eine umfassende interkulturelle Kompetenz, die auf die personalen und sozialen Rahmenbedingungen der Sprachlichkeit, wie z.B. Migration oder Asylaufenthalt, in welche die jeweiligen Störungsphänomene eingebettet sind, bezogen ist – Wissen und Kompetenz, die *beide* von heutigen Berufsanfängerinnen bereits während ihrer universitären Ausbildung im Studienschwerpunkt Sprachbehindertenpädagogik erworben werden sollten.

Da die linguistische bzw. linguistisch orientierte sprachbehindertenpädagogi-

sche Forschung derzeit dabei ist, immer mehr wichtige Erkenntnisse zum Problembereich mehrsprachiger Entwicklung bereitzustellen (vgl. Rothweiler 2003), und durch langjährige Grundlagenarbeit zugleich ein hohes Bewusstsein für deren anwendungsbezogene Notwendigkeit geschaffen worden ist (vgl. u.a. Kracht 2000, 2003), wird dieses Wissen – wie eine Recherche in den Vorlesungsverzeichnissen der sprachbehindertenpädagogischen Studienschwerpunkte der deutschsprachigen Universitäten zwischen 2000 und 2003 gezeigt hat – auch an immer mehr Studienstätten vermittelt (vgl. u.a. Universität Hamburg: Kracht SS 01-WS 02/03, Universität zu Köln: Lengyel SS 03, LMU München: Triarchi-Herrmann WS 01/02-SS 03). Im Bereich der sprachbezogenen interkulturellen Kompetenz sieht die Ausbildungslage jedoch ganz anders aus, denn wie die Durchsicht der Studienangebote ebenfalls ergeben hat, mangelt es an nahezu allen Studienstätten der Sprachbehindertenpädagogik an entsprechenden Ausbildungsangeboten – was vielleicht daran liegen mag, dass es in unserem Fach bislang diesbezüglich noch keine eigenständig profilierte, pädagogisch orientierte Forschung gibt. Dies ist bedauerlich, steht es doch ganz im Gegensatz zu Tendenzen innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, welche den Themenkreis der *Interkulturellen Kompetenz* in all seinen Schattierungen, speziell im

Primarbereich, bereits seit langem als einen wichtigen und praxisrelevanten Forschungsschwerpunkt ausgemacht hat (vgl. u.a. Prengel 1995, Gogolin/Nauck 2000, Wagner et al. 2000, Auernheimer 2002, Gehring et al. 2002) und deshalb den Erwerb dieser Kompetenz speziell in der Lehrerbildung der ersten wie zweiten Phase durch vielfältige Ausbildungskonzepte zu verankern sucht (vgl. *Bezirksregierung Düsseldorf* 2001). Geradezu bedenklich scheint dieses Versäumnis sogar, wenn man den Bogen noch weiter spannt: Ausgehend von den Wirtschaftswissenschaften als Ursprungsort (vgl. u.a. Böhm-Tettelbach/Wichmann 1994, Ingelfinger 1995, Herbrand 2000) hat sich – von uns scheinbar unbemerkt – in unserer Bezugsdisziplin Psychologie ein wichtiger Forschungstrend entwickelt, der die interkulturelle Kompetenz in den unterschiedlichsten Kontexten the-

¹ In diesem gemeinsamen Text wurden die theoretischen Teile von U. Lüdtke, der dokumentarische Teil (3.1 und 3.2) von K. Beta und T. Degenhardt verfasst.

² Dieses gleichnamige Buch von Julia Kristeva (1990), Professorin für Linguistik an der *Université Paris VII Denis Diderot*, war und ist außerordentlich richtungsweisend für unseren Erkenntnisprozess.

³ Im Text wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit immer die weibliche Sprachform benutzt, die jedoch für beide Geschlechter steht.

matisiert, und zwar von der Beratung (vgl. Heimannsberg/Schmidt-Lellek 2000, Pavkovic 2001) über die Kinderpsychotherapie (vgl. Friese 1999) bis hin zur Psychotherapie mit Migranten (vgl. Tuna 1998).

In den letzten Jahren wurden jedoch vereinzelt Stimmen laut, die – mit je unterschiedlichen Akzenten – auf die dringend notwendige Einbeziehung der interkulturellen Kompetenz in die sprachbehindertenpädagogische Lehre verweisen:

- Jonach/Röhner-Münch (2000, 355) fordern dabei z.B. solch grundlegende Elemente wie: „Kenntnisse im interkulturellen Handlungsbereich (z.B. Unterschiede in der sprachlichen Entwicklung, im sozialen Miteinander), Anleitung zu sozialer Interaktion und Wahrnehmungssensibilisierung im interkulturellen Umfeld, Förderung der Fähigkeiten zu verbaler und nonverbaler Kommunikation im Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung im Hinblick auf die eigene sprachliche Gestaltungskraft und kritische Wahrnehmung der kindlichen Sprache (Modellperson), Absolvieren von Praktika im interkulturellen Umfeld zum Einüben selbständiger Handlungen auf diesem Gebiet und damit der Erwerb elementarer Sach-, Sozial- und kommunikativer Kompetenz für interkulturelles Handeln“.
- Lengyel (2002, 203) unterstreicht für die Arbeit mit zweisprachigen Kindern: „Zusätzlich wichtig, nicht nur für die Diagnostik, sondern auch für den gesamten therapeutischen Prozess, scheint die ‘Erlangung interkultureller Handlungskompetenz’ ... ebenso wie eine gewisse Sensibilität und Einfühlungsvermögen gegenüber ‘dem Anderen’ (Wright / Sherrard 1994) sowie das Hinterfragen seiner eigenen Interaktionsformen und Verhaltensweisen als speziell dieser Kultur zugehörig.“ Und sie konstatiert zugleich: „Das bisher genannte Vorgehen erfordert zusätzliche Kompetenzen auf Seiten der Sprachtherapeuten, die sie innerhalb ihrer Ausbildung so nicht erhalten (...)“.
- Kracht (2003) arbeitet aus der anglo-amerikanischen Fachdiskussion zur kindlichen Mehrsprachigkeit als ein wichtiges Element eines professio-

nell-sprachtherapeutischen Umgangs einen „aufgeklärten Ethnozentrismus bei allen Professionellen, die mit ethnischen und sprachlichen Minderheiten zusammenarbeiten“ heraus (ebd. 206-208). Sie unterstreicht zugleich, dass derartige Haltungen nur in „Prozessen der Professionalisierung“ von der Theorie in die Praxis vermittelbar sind: „Damit ist ein Bildungsprozess angesprochen, der schon im Studium und der Ausbildung beginnen muss – im Sinne der Professionalisierung akademischer Bildung von Sprachtherapeutinnen und Sprachtherapeuten“ (ebd. 210).

All diesen Forderungen können wir uns vorbehaltlos anschließen. Es stellt sich aber dennoch die wichtige Frage:

Wie können sprachbehindertenpädagogische Professionalisierungsprozesse im Bereich der interkulturellen Kompetenz konkret initiiert, reflektiert und integriert werden?

Diese Fragestellung, die primär auf dem hochschuldidaktischen Aspekt liegt, soll im Folgenden näher behandelt werden, indem die Ergebnisse von drei methodischen Schritten präsentiert werden, denen wir uns in unserem Erkenntnisprozess bedient haben: Erstens die Darlegung der hochschuldidaktischen Konzeptentwicklung im sprachbehindertenpädagogischen Ausbildungsbereich der Interkulturellen Kompetenz (vgl. 2), zweitens zwei Prozessdokumentationen von Studentinnen der Sprachbehindertenpädagogik im Lehramts- bzw. Diplomstudengang (vgl. 3) und drittens die Erweiterung des Ausbildungskonzeptes im Sinne einer generellen Übertragbarkeit auf den gesamten universitären Professionalisierungsrahmen (vgl. 4). Die Ausführung schließt, indem die Überlegungen zum sprachbehindertenpädagogischen Arbeitsfeld der Mehrsprachigkeit mit Bezug auf Chomsky (2003) in einen größeren Kontext gestellt werden, nämlich die noch zu bestimmende Interdisziplinarität von Linguistik, Pädagogik und Politik (vgl. 5).

Da die gesamte Bearbeitung dieser Fragestellung innerhalb des übergeordneten Lehr- und Forschungsprojektes *Emotion und Sprache* stattfand, haben wir uns hier für eine Darstellungsweise entschieden, die konzeptionelle Elemente nur skizziert,

um dem „Originalton“, d.h. dem tatsächlichen Verlauf der emotionalen Auf- und Ab-Bewegungen des Professionalisierungsprozesses adäquat Raum zu geben. Dies tun wir deshalb, weil wir einen Erkenntnisansatz favorisieren, der auch die Gefühle der Forscherinnen und Lernerinnen, sowie deren Bewusstmachung und Reflektion als außerordentlich bedeutsame Erkenntnisinstrumente wertschätzt (vgl. Lüdtke 2002 a/b, 2003; Homburg/Lüdtke 2003). Wir tun dies methodisch zugleich, um auch die Leserinnen und Leser zum Miterleben einzuladen.

2. Konzeptentwicklung: Komponenten einer Hochschuldidaktik im sprachbehindertenpädagogischen Ausbildungsbereich der Interkulturellen Kompetenz

„Mit dem anderen, mit dem Fremden leben konfrontiert uns mit der Frage, ob es möglich ist, ein anderer zu sein. Es geht nicht einfach – im humanistischen Sinn – um unsere Fähigkeit, den anderen zu akzeptieren, sondern darum, an seiner Stelle zu sein und das heißt, sich als anderer zu sich selbst zu denken und zu verhalten.“ (Kristeva 1990, 23)

Die Auseinandersetzung mit dem überaus komplexen Phänomen des Zusammenhangs von *Emotion und Sprache* führte uns an einen Punkt, an dem wir begannen, uns der Kulturabhängigkeit des Sprachbegriffs, des Sprachstörungenbegriffs und der sprachtherapeutischen Konzeptionen und Haltungen mehr und mehr bewusst zu werden (vgl. Lüdtke⁴ 2003, Abb. 3) – ein Prozess, in dessen Verlauf als Konsequenz der theoretischen Auseinandersetzungen die Idee geboren wurde, zwecks erster Anbahnung einer sprachbehindertenpädagogischen interkulturellen Kompetenz eine Studienrei-

⁴ Ich möchte mich im Rahmen dieses Beitrages ganz herzlich bei Herrn Prof. Dr. em. H.-J. Scholz bedanken, der mich durch eine Studienreise in den Iran, u. a. an die *University of Social Welfare & Rehabilitation Sciences Tehran*, für den interkulturellen Dialog in der Sprachbehindertenpädagogik inspiriert hat.

se nach Indien durchzuführen, als Beispiel eines östlichen, von vielen Kulturepochen, Religionen und pädagogischen Reformern geprägten Landes. Diese Konkretisierung resultierte daher, dass wir auch erkannten, dass zum Verlassen einer kulturdeterminierten sprachtherapeutischen Haltung und damit zum schrittweisen Aufbau einer interkulturell orientierten Grundhaltung rein kognitives Fachwissen, z.B. Literaturstudium, nicht ausreicht, sondern wir uns intersubjektiven interkulturellen Erfahrungen aussetzen müssen, um – konstruktivistisch gedacht – auch unsere emotionalen Anteile zu erschüttern, zu hinterfragen und möglicherweise zu erweitern.

In diese hochschuldidaktische Konzeption zur Initiierung, Reflektion und Integration sprachbehindertenpädagogischer Professionalisierungsprozesse im Bereich der Interkulturellen Kompetenz flossen u.a. folgende theoretischen Komponenten ein, welche hier in Form von zusammenfassenden Arbeitshypothesen skizziert werden:

- Das Ziel des Projektes – die Verbesserung unserer Fachlichkeit im Bereich der interkulturellen Sach-, Beziehungs- und Kommunikationskompetenz – legitimiert sich dadurch, dass wir als Lehrerinnen und Therapeutinnen individuelle Verantwortung dafür übernehmen müssen, dass wir dominanzkulturelle Machtstrukturen aktueller gesellschaftspolitischer Szenarien zwar nicht eliminieren, aber als ihre institutionellen Repräsentantinnen die in ihnen transportierten Wert- und Normvorstellungen analysieren, hinterfragen und in der sprachbehindertenpädagogischen Arbeit mit mehrsprachigen Menschen ein Stück weit überwinden können (vgl. u.a. Epstein 2000, Wagner et al. 2000, Warzecha 2000, Gogolin 2002a, Chomsky 2003).
- Um diesem Ziel näher zu kommen, müssen wir uns der wichtigen Aufgabe stellen, unseren ethnozentristischen und monolingualen Habitus – z.B. als Einsatz unseres sprachlichen Kapitals der „Zielsprache“ Deutsch in der Kommunikation mit „Fremden“ – zu erkennen und schrittweise zu verändern, denn er ist wesentlicher Bestandteil der kulturell bedingten Ausgrenzung von Partizipation im

Kontext von Mehrsprachigkeit (vgl. u.a. Bourdieu 1977, 1983, 2002³; Baumann 2000; Epstein 2000; Gogolin/Nauck 2000; Gogolin 2002b).

- Damit verschränkt müssen wir als weitere Aufgabe uns einem Verständnis bezüglich der kulturellen Verankerung jeder Sprache und jedes Sprechenden annähern, wozu u.a. Einsichten in die kulturell variierenden Standards, Strategien und Bedeutungskontexte verbaler wie nonverbaler Kommunikation gewonnen werden müssen (vgl. u.a. Kristeva 1989, Ladmiral/Lipiansky 2000, Losche 2000, Kimmmerle 2002, Thomas 2002).
- Beide Aufgabenkomplexe können nur angegangen werden, wenn wir unsere subjektiven Theorien über den professionellen Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität gerade auch durch dialogische Validierung in Kommunikationssituationen mit „fremden“ Menschen in deren kulturellem Umfeld überprüfen, da meist nur ein radikaler und zwingender Perspektivenwechsel – wir sind plötzlich die „Fremden“ – tiefgreifende, identitätsrelevante Dekonstruktionsprozesse initiiert (vgl. u.a. Markowetz 2000; Merz-Atalik 2001; Reich 2000, 2002).
- Zugleich vollzieht sich interkulturell orientiertes Lernen permanent innerhalb der intersubjektiv-rekursiven Dynamik aus reflektierendem und integrierendem Selbst- und Fremdverstehen, welche stets um die Achse der Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen der erlebten „Befremdung“ kreist – ein ko-evolutiver Lernkontext, in dem auch die Lehrenden ohne Sonderrollen und Privilegien einbezogen sind (vgl. u.a. Niedecken 1998, Reich 2000, Albrecht 2001, Chodorow 2001, Homburg/Lüdtke 2003).

Vor diesem theoretischen Hintergrund folgen nun zwei studentische Prozessdokumentationen, die tatsächlich erlebte individuelle Grenzsituationen unter dem Aspekt der Dekonstruktion, Rekonstruktion und Konstruktion ethnozentristischer Habitus versuchen zu schildern und zu reflektieren. Wie existentiell die Entscheidung zu einer derartigen Reise in die äußere wie innere „Fremde“ sein kann, spürten wir jedoch schon „Zuhause“, als sich kurz vor Reisebeginn der 11. September

ereignete, der Kaschmir-Konflikt eskalierte und ein Attentat vor dem Parlamentsgebäude in New Delhi viele Tote forderte. Nie vermutete Gefühle und emotionale Konflikte mussten vom Einzelnen und der Gruppe dahingehend durchlebt werden, wie unter solch außerordentlichen Bedingungen nun in diesem Versuch einer interkulturellen Auseinandersetzung die ethisch „richtige“ Entscheidung – also im vermeintlich „sicheren“ Zuhause bleiben oder sich in die „gefährliche“ Fremde wagen – zu treffen sei. Kleinste Schritte im Bemühen um sprachbehindertenpädagogische Professionalisierung und Konfrontation mit den Ereignissen der Weltpolitik – in diese ungewohnte fachliche Spannweite fanden wir uns plötzlich gestellt (vgl. 5).

3. Prozessdokumentationen

„Auf befremdliche Weise ist der Fremde in uns selbst: Er ist die verborgene Seite unserer Identität, der Raum, der unsere Bleibe zunichte macht, die Zeit, in der das Einverständnis und die Sympathie zugrunde gehen.“ (Kristeva 1990, 11)

Die nachfolgenden studentischen Prozessdokumentationen basieren auf interkulturellen Erfahrungen, die während unserer vierwöchigen Studienreise in Indien gesammelt wurden, welche für die beteiligten indischen Institutionen und uns unter dem Leitmotiv *„East-West-Dialogues in Special Education“* stand⁵. Die erste Dokumentation von Kirsten Beta, Studentin im Diplomstudiengang, bezieht sich auf eine Praktikumsituation im Kinderheim der *Mother Theresa Mission* in Kalkutta (vgl. 3.1), die zweite von Tina Degenhardt, Studentin im Lehramtsstudiengang, auf eine Studieneinheit an der *Bihar Yoga Bharati University* in Munger (vgl. 3.2).

Die Reflektion des Erlebten orientierte sich in der Supervision an verschiedenen Analyseebenen, so dass die nachfolgenden Texte einer Gliederung in je 6 Abschnitte folgen:

⁵ Wir danken an dieser Stelle ganz herzlich folgenden pädagogischen Institutionen für ihre Gastfreundschaft: *The Mother's International School* (New Delhi), *Bihar Yoga Bharati* (Munger), *Missionaries of Charity* (Kolkata).

1. Auf der Ebene der Dekonstruktion wird zunächst das Zerstören der individuellen pädagogischen Illusionen geschildert, wie es aus der Konfrontation mit der „Fremdheit“ Indiens resultierte. Das möglichst ungefilterte und ungeschönte spontan-emotionale Erleben der Kommunikationsversuche im Sinne von äußeren wie inneren „Grenzerfahrungen“ steht hier im Vordergrund (vgl. 3.1.1; 3.2.1).
2. Anschließend wird aus der Perspektive einer beginnenden Rekonstruktion versucht der Frage nachzugehen, wo eine *Resonanz* zwischen der äußeren und der inneren „Fremdheit“ besteht. Dazu wird in der sich ausbildenden professionellen Identität nach emotionalen Strukturen und Mechanismen gesucht, die durch ihre „Vertrautheit“ Sicherheit zu vermitteln scheinen (vgl. 3.1.2; 3.2.2).
3. Um die rekonstruierende Perspektive zu vertiefen folgt daraufhin über die bewusster Wahrnehmung der eigenen „westlichen“ Maßstäbe der Versuch zu verstehen, wie ein Teil der erlebten „Befremdung“ aus der eigenen kulturell determinierten Beobachterposition entsteht (vgl. 3.1.3; 3.2.3).
4. Danach wird diese erste Rekonstruktion abgerundet, indem eine weitere Annäherung an die Kommunikationssituation durch eine zweite „innere“ Rekonstruktion der „östlichen“ Perspektive der je „Anderen“ versucht wird (vgl. 3.1.4; 3.2.4).
5. Als nächstes wird auf der Ebene der Konstruktion daran gearbeitet, durch kleinste Schritte einer *Perspektivenübernahme* die langfristig angestrebte interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Wie allmählich „Abgrenzungen“ unterbleiben, eigene „Begrenzungen“ sich auflösen und bisherige „Kommunikationsbarrieren“ im Sich-Einlassen überschritten werden, wird hier beobachtet und beschrieben (vgl. 3.1.5; 3.2.5).
6. Zum Schluss wird im Sinne der individuellen Professionalisierung nach Möglichkeiten eines *Transfers* gesucht, indem analysiert wird, welche Bedeutungen die Erfahrungen, die durch das Eintauchen in eine „fremde“ Kultur gewonnen wurden, für die „eigene“ sprachbehindertenpädagogi-

sche Praxis – z. B. im Kontext von Mehrsprachigkeit – haben können (vgl. 3.1.6; 3.2.6).

3.1 Sprachbehindertenpädagogische Identitätsbildung: Zur Balancierung von emotionaler „Nähe“ und „Distanz“ in interkulturell geprägten Therapiekontexten

3.1.1 Das Kinderheim als Schock

Wir fahren durch immer enger werdende Gassen, bis die Fahrraddrikschas gerade noch zwischen den auf der Straße ausgebreiteten Waren, den Menschen, Häuserwänden und Abflussgräben hindurchpassen. Dann stehen wir vor einem für die Gegend auffallend großen Haus, dem Kinderheim der „Mutter Theresa Mission“. Wir werden eine Treppe hochgeschickt, in einen Raum, wo drei indische Frauen mit dem Baden, Wickeln und Anziehen von 10 Kleinkindern beschäftigt sind. Dazwischen laufen noch genauso viele größere Kinder herum, die das morgendliche Waschen schon hinter sich haben. Mir sticht zunächst die Umgebung ins Auge: kleine metallene Gitterbetten mit abblättrender blauer Farbe, nur Matratzen, keine Kissen oder Decken, nichts „Persönliches“. Boden, Decke, Wände, alles aus Beton und nur die nötigsten Möbel sind vorhanden. In einem Schrank sehe ich etwas Spielzeug liegen: einen Ball, ein grünes Auto mit drei Rädern, einige bunte Plastikbecher. Ein Rutscheauto – Modell „Bobby-Car“ – ist mit einem Seil so an der Wand festgebunden, dass die Kinder damit nur einen Bewegungsradius von etwa einem Meter haben. Die materielle Ausstattung wirkt trostlos, überhaupt nicht kindgerecht und anregend.

Nachdem ich mich etwas umgesehen habe, beobachte ich das Waschen der Kinder: Die Kleinen sitzen nebeneinander auf einer Bank, davor steht eine große Wanne. Eine der Frauen ist damit beschäftigt, die Kinder zu waschen: Ausziehen, Wasser über den Kopf gießen, Einseifen (spätestens jetzt fängt jedes Kind an zu weinen), wieder Wasser über den Kopf gießen, eine milchige Flüssigkeit gegen Läuse wird in den Haaren verteilt, fertig! – Nächstes ... Die Mitarbeiterin versorgt ruhig und routiniert ein Kind nach dem anderen – aber ohne ein Lächeln oder eine freundliche Geste. Es

wird wenig gesprochen, die kurzen Bemerkungen zu den Kindern, die ich nicht verstehen kann, klingen für mich ziemlich barsch. Nach dem Abtrocknen ziehe ich ein kleines Mädchen an, nehme es auf den Arm, wo es sich sofort ankuhselt. Viele der Kinder zeigen uns unmissverständlich, dass sie auf den Arm genommen werden wollen und scheinen ein großes Verlangen nach körperlicher und emotionaler Nähe zu haben.

Der Umgang der Mitarbeiterinnen mit den Kindern scheint mir geprägt durch Routine, Distanz und Strenge. Die Kinder werden körperlich gut versorgt – gewaschen, frische Kleidung, saubere Umgebung, gutes Essen – aber mir fehlt die emotionale Zuwendung an die Kinder so sehr! Ein Lächeln, spielerischer Umgang, gutes Zureden beim Waschen – dafür scheint keine Zeit und keine Kapazität und vielleicht auch kein Gefühl der Notwendigkeit vorhanden zu sein. Mir erscheinen die Frauen konzentriert auf ihre Tätigkeiten, z.B. das Waschen, aber nicht auf das jeweilige Kind zu sein. Das Fehlen emotionaler Wärme und individueller Zuwendung und Ansprache der Kinder wiegt in meinen Augen viel schwerer als die materielle Armut, in der die Kinder leben. Ich würde mich am liebsten in eine Ecke verkriechen und heulen.

Ich muss an die bettelnden Kinder an den Bahnhöfen denken. Wäre das die Alternative für diese Kinder, wenn es das Kinderheim der Mutter Theresa Mission nicht gäbe? Unsere Ankunft in Agra, ganz am Anfang unserer Reise, ist mir noch deutlich in Erinnerung: Wir steigen aus dem Zug und sammeln uns mit unserem riesigen Gepäckhaufen erstmal auf dem Bahnsteig. Als Gruppe von Westlerinnen fallen wir natürlich auf, werden von den Umstehenden gemustert und bestaunt. Zwei bettelnde Kinder, das eine noch klein und auf dem Arm des etwas größeren, machen außerdem bei uns ihre Runde. Vor jeder von uns bleiben sie stehen, schauen uns groß an, beide Kinder strecken bittend die Hand entgegen, machen eine Geste des Essens und warten. Eine von uns holt zwei Bananen aus ihrem Rucksack und reicht jedem Kind eine. Die Bananen werden sofort aufgeessen. Wie diese beiden Kinder sich alleine und selbstständig auf dem Bahnhof bewegten und sich das größere um das kleinere

re Kind kümmerte, dieses auf seinem Arm herum trug, hat mich besonders berührt. Meine eigenen beiden Kinder könnten etwa im selben Alter sein. Die Vorstellung, dass meine Kinder dort gemeinsam betteln müssten, finde ich fürchterlich, und damit einhergehend empfinde ich eine große Traurigkeit für diese indischen Kinder, deren Leben so unglaublich hart ist.



Abb. 1: Kind in einem Slum von Kalkutta⁶

3.1.2 Das Kinderheim als Schmerz

Tränen, Erschütterung und Mitleid, das sind meine hervorstechenden Gefühle, mit denen ich auf die für mich neue und verunsichernde Realität der Lebensverhältnisse vieler indischer Kinder reagiere. Andere Exkursionsteilnehmerinnen verhalten sich anders, sind eher wütend bis aggressiv. Rückblickend erkenne ich an meiner emotionalen Reaktionsweise viel „Typisches“, d.h. mir gut bekannte Verhaltensweisen, die nicht in Indien aufgrund der fremden Eindrücke neu entstanden sind, sondern die Teil meiner Persönlichkeit waren und sind. Zum Verständnis tiefer liegender persönlicher

Strukturen stellt sich für mich in diesem Kontext die Frage: Warum berühren mich die Lebensverhältnisse der indischen Kinder besonders stark?

Auf der Suche nach einer für mich schlüssigen Erklärung stoße ich auf Fragen bzw. Probleme, mit denen ich mich auch in ganz anderen Situationen – beispielsweise während meiner sprachtherapeutischen Praktika zu Hause – auseinander gesetzt habe. Der in meinen Augen zutiefst mechanistische Umgang der Mitarbeiterinnen des Kinderheims mit den Kindern knüpft damit an meine momentane persönliche Suche nach einem allen Beteiligten gerecht werdenden Umgang mit Kindern in einer professionellen sprachtherapeutischen Situation an. Mein Anspruch ist dabei auch hier beeinflusst durch meine Perspektive als Mutter, was vielleicht dazu beiträgt, einen idealistisch überhöhten und damit eher unprofessionellen Umgang mit Kindern zu erwarten. Dies sehe ich im Zusammenhang mit einer unsicheren Abgrenzung zwischen meinen Ansprüchen an mich als Mutter und an mich als zukünftige Sprachtherapeutin.

3.1.3 Das Kinderheim als Problem

Obwohl mir klar ist, dass die materiellen, sozialen und kulturellen Verhältnisse in Indien und Deutschland grundverschieden sind, so vergleiche ich anfangs doch das Gesehene mit meiner Lebenswelt. Es sind in erster Linie meine persönlichen Maßstäbe, auf deren Grundlage ich die Situation beurteile: z. B. mit dem Badespaß zu Hause, wo Papa neben der Wanne sitzt, während die Kinder planschen, und den unendlich vielen Ablenkungsmanövern, damit unsere Tochter das Haare waschen ohne Tränen übersteht; z. B. mit der Ausstattung und dem Alltag deutscher Kindergärten mit mehreren thematischen Spielecken, jahreszeitlich passenden Dekorationen, Stuhlkreis mit gemeinsamen Liedern, Spielen und Erzählen. Und überhaupt: Kinderheime sind für mich unter pädagogischen Gesichtspunkten überholte Institutionen.

3.1.4 Das Kinderheim als Chance

Während die Kleinen in ihren Gitterbetten sitzend frühstücken, erzählt uns eine Ordensschwester ein bisschen über das Schicksal der Kinder: Etwa die Hälfte der

Kinder habe noch einen oder beide Elternteil(e), die sich aus verschiedenen Gründen nicht selber um ihre Kinder kümmern könnten, aber diese alle ein bis zwei Wochen besuchten: Eine Mutter sei schon alt und bettele, bei einem anderen müsse sich die Mutter um das neugeborene Geschwisterkind kümmern, das nächste Kind sei nur vorübergehend da, solange es krank sei Außerdem erzählt uns die Schwester über die schweren Behinderungen eines Kindes und die damit zusammenhängenden Probleme bei der täglichen Versorgung, z.B. beim Essen. Die Schwester berichtet uns ganz sachlich, ohne irgendetwas in Frage zu stellen oder zu problematisieren. Wie die anderen Mitarbeiterinnen scheint sie mir sehr distanziert den Kindern gegenüber. Ich frage mich: Ist das Verhalten dieser Inderinnen denn tatsächlich geprägt von emotionaler Distanz und der Konzentration auf die körperliche Versorgung der Kinder? Oder bin ich aufgrund meiner „westlichen“ Maßstäbe nicht in der Lage, die emotionale Nähe zwischen Mitarbeiterinnen und Kindern wahrzunehmen? Verhalten sich die Frauen aufgrund meiner Gegenwart vielleicht ganz anders als sonst? Oder besteht tatsächlich eine emotionale Distanz zwischen den Frauen und den Kindern und „schützen“ sich die Mitarbeiterinnen auf diese Weise, um die Arbeit im Kinderheim auf Dauer durchführen zu können?

3.1.5 Das Kinderheim als Privileg

Durch die Erzählungen der Ordensschwester gelingt es mir zum ersten Mal, ein Stückweit deren Perspektive einzunehmen und das Kinderheim nicht mehr anhand meiner kulturell und sozial geprägten Erwartungen zu erleben, sondern vor den historischen, kulturellen und sozialen Hintergründen Kalkuttas. Nicht mehr meine Kinder zu Hause, sondern die hungernden, bettelnden Kinder an den großen Bahnhöfen Indiens sind der Maßstab, und ich beginne nachzuvollziehen, dass unter diesem Gesichtspunkt die Aufnahme in das Kinderheim der Mutter Theresa Mission auch als Privileg angesehen werden kann.

Diese Perspektive der „Fremden“ ermöglicht es mir, auch die positiven Seiten des Kinderheims – geschützte Umgebung, gutes Essen, saubere Kleidung etc. – zu sehen, und die für mich negativen Aspekte

⁶ Für die Bereitstellung und Bearbeitung der Fotos danken wir Miriam Hofinga, Prof. Dr. Gerhard Homburg, Elke Pomije und Clarissa Schneider.



Abb. 2: Mittagessen im Kinderheim der Mutter Theresa Mission in Kalkutta

treten darüber eher in den Hintergrund. Der Kloß im Hals kann sich lösen, meine Stimmung hebt sich und ich bin in der Lage, mich auf die Kontaktversuche der Kinder einzulassen und dem Verhalten der Frauen ein Stück weit Verständnis entgegenzubringen. Die unmittelbare Erschütterung durch die erste Konfrontation weicht allmählich einem Verständnis für beide Seiten: Ich sehe das Kinderheim einerseits als eine Einrichtung mit geringer individueller Zuwendung und anregerarmer Umgebung und andererseits als eine positive Institution, die den Kindern bessere Zukunftschancen eröffnet, indem sie ihnen ein Leben auf der Straße erspart und ihnen eine Schulbildung ermöglicht. Somit tragen die Erfahrungen der für mich fremden, indischen Kultur dazu bei, meine kulturell geprägten Erwartungen und Beurteilungsmaßstäbe kritisch zu hinterfragen und die Relativität des eigenen Blickwinkels zu beachten.

3.1.6 Das Kinderheim als Impuls

In Indien habe ich erlebt, wie mich meine starke emotionale Beteiligung in meiner Handlungs- und Urteilsfähigkeit eingeschränkt hat. Im Gegensatz zu meinem subjektiven Erleben nahm ich die Mitarbeiterinnen des Kinderheims als emotional sehr distanziert wahr. Ähnliche Be-

obachtungen machte ich auch in meiner bisherigen sprachtherapeutischen Praxis, wo ich häufig den Eindruck hatte, dass das therapeutische Geschehen durch eine geringe emotionale Beteiligung der Therapeutin gehemmt wurde. Für das Kind bzw. den Klienten haben beide Verhaltensweisen ähnliche Folgen: Um ein sehr distanziertes Verhältnis aufrecht zu halten unterdrücke ich meine Emotionen, „zeige nichts von mir“, bin dadurch aber auch unfähig, die Bedürfnisse des Anderen zu erspüren. Im Fall der extremen emotionalen Nähe verliere ich die Kontrolle über meine Emotionen und „zeige zu viel von mir“, so dass mich die eigenen Emotionen daran hindern, die Gefühle des Anderen wahrzunehmen.

Für die sprachtherapeutische Arbeit mit zweisprachigen Kindern fordert Lengyel (2002, 2003) u.a. „Sensibilität und Einfühlungsvermögen gegenüber dem Anderen“. Dieser Kompetenzbedarf es genauso bei der Sprachtherapie mit mehrsprachigen Erwachsenen. Das erfordert seitens der Therapeutin eine ausgewogene Balancierung von emotionaler Nähe und emotionaler Distanz gegenüber den Klienten. Ich bin sicher, dass die in Indien gesammelten Erfahrungen in mein Bemühen um eine professionelle Beziehungsgestaltung in der Sprachtherapie, besonders gegenüber mehrsprachigen Menschen anderer kultureller Herkunft, einfließen werden und somit bedeutsam sind für meine Identitätsentwicklung als angehende Sprachheilpädagogin.

3.2 Sprachbehindertenpädagogische Identitätsbildung: Zur Balancierung von „Freiheit“ und „Disziplin“ in interkulturell geprägten Unterrichtskontexten

3.2.1 Die Yoga-Universität als Gefängnis

Total erschöpft, aber voller freudiger Erwartungen, treffen wir am späten Vormittag, nach einer langen Zugfahrt und mit ca. 7 Stunden Verspätung am Bahnhof von Munger in Bihar ein. Kofferträger reißen uns unser Gepäck mit all den Sachspenden fast aus den Händen, um es in Form von hohen, bedenklich schwankenden Türmen auf ihren Köpfen zum Bahnhofsausgang zu balancieren, wo es auf und in Jeeps verladen wird. Wir quetschen uns dazu und fahren in rasantem Tempo in Richtung „Bihar Yoga Bharati University“ – wie immer begleitet von ohren-

betäubenden Hupkonzerten. An den Rändern der von unzähligen Schlaglöchern übersäten Straßen sehen wir noch mehr Dreck, Elend und Armut als bisher. Überall riecht es nach Abgasen, Müll, Räucherstäbchen, Schweiß und Fäkalien. Toiletten, Kanalisation und Müllabfuhr gibt es hier nicht. Der Gestank raubt einem den Atem. Der Verkehr ist chaotisch – fast lebensgefährlich. Auch Militärfahrzeuge sehen wir hier, im ärmsten Bundesstaat Indiens, immer wieder. Die düster drein blickenden Soldaten tragen stolz ihre schweren Maschinengewehre zur Schau und wirken bedrohlich und unbe-rechenbar auf mich. Rechts und links der Fahrbahn tummeln sich Frauen, Kinder, Händler, Bettler und die allgegenwärtigen heiligen Kühe. Mit Waren aller Art beladene Karren versinken im Matsch und vor den zahllosen Wellblechhütten und Verschlägen aus Plastikplanen sitzen Betelnuss kauende Männer. Ich frage mich, wie viele dieser Menschen trotz all des Drecks und der erbärmlichen Umstände immer noch lachen können?

Nach etwa 40 Minuten erreichen wir unser Ziel – die erste Yoga-Universität Indiens. Als sich das Eingangstor des von mächtigen Mauern umgebenen Campus hinter uns schließt, bleiben all der Lärm, der Dreck und die Armut draußen. Wir sind sicher: an einem Ort der Ruhe, in einer eigenartig „fremden“ und „heilen“ Welt. Der Weg, der uns zum Hauptgebäude der Universität führt, ist gerade gefegt worden. Auf den gepflegten Rasenflächen rechts und links davon, sitzen vereinzelt barfußige Personen, die sich in ihre Bücher oder sich selbst zu vertiefen scheinen – ihre Schuhe stehen ordentlich aufgereiht am Rand der Wiese. Auch im Inneren des Gebäudes ist es unglaublich sauber. Man könnte vom Fußboden essen. Die Stille, die hier herrscht, ist ungewohnt und erscheint mir irgendwie unwirklich. Während wir auf weitere Instruktionen warten, beobachte ich die Menschen, die einzeln oder in kleinen Grüppchen geschäftig und manchmal auch leise plaudernd an uns vorbei gehen. Ein paar „Westler“ – viele Inder. Ich werfe einen kurzen Blick auf das Schwarze Brett, an dem auch unser Programm für die nächsten fünf Tage hängt: 5.00 – 6.15 Unterricht: Yoga Asanas; 6.30 – 7.00 Frühstück; 8.00 – 11.00 „Karma Yoga“ (Gebäude und Wege fegen, Waschräume und Toiletten reinigen,

Küchendienst etc.); 11.00 – 11.30 Mittagessen; 12.30 – 13.30 Vorlesung; 13.30 – 14.00 Tee; 14.00 – 15.00 Unterricht: Atemtechniken und Tiefenentspannung; 15.00 – 16.00 Bibliothek; 16.00 – 17.00 Gartenarbeit; 17.00 – 18.00 Abendessen; 18.00 – 19.00 Abendprogramm: „Kirtan“ (gemeinschaftliches Singen) – eine Tagesstruktur, bei der zu beachten ist, dass bei allen Mahlzeiten, dem „Karma Yoga“, sowie zwischen 18.00 und 6.00 Uhr geschwiegen werden sollte. Zwar hatte ich damit gerechnet, dass unser Aufenthalt hier recht anstrengend werden und die Tage hier sehr früh beginnen würden – aber ich hatte nicht gedacht, dass wir ein so straffes Programm ohne jegliche Freizeit haben würden ... Als wir dann auch noch die Nachricht erhalten, dass das Verlassen des Geländes nicht erwünscht, E-mails gar nicht und Telefonieren nur zu „unmöglichen“ Zeiten möglich sei, macht sich in mir Unmut breit – und zwar nicht allmählich, sondern plötzlich und mit erschreckender Intensität. Ich fühle mich eingesperrt, völlig von der Außenwelt abgeschnitten, um meine Freiheit betrogen, total bevormundet – ich will auf der Stelle weg ... und das alles, wo ich mich doch so sehr auf diesen Aufenthalt hier gefreut habe! Warum all diese unsinnigen Vorschriften und Regelungen?! 13.30 Uhr – den Tee lasse ich „ausfallen“, die Vorlesungen beginnen erst



Abb. 3: Blick aus dem Studentenwohnheim der Universität

morgen und auf Gartenarbeit kann ich sehr gut verzichten! Meine Laune und all meine Motivation schwinden dahin! Todmüde und „muffelig“ schlafe ich bald nach dem Abendessen ein. In der Nacht wird es bitter kalt – Kältewelle in Indien!

Am nächsten Morgen – um 4.30 Uhr – fällt das Aufstehen unendlich schwer. Alles ist dunkel, kalt und klamm – das Wasser in der Dusche eist! Wie soll man denn da Yoga machen?! Zum ersten Mal habe ich das Gefühl, dass ich nach Hause will ... in meine vertraute Umgebung, zu meinen Freunden. Ich möchte aufstehen, frühstücken und telefonieren wie und wann ich will. Beim Essen möchte ich mich unterhalten und ich habe das Gefühl, auf einmal ganz viel Zeit für mich zu brauchen ... Richtig schlecht gelaunt bin ich und es fällt mir sehr schwer, mich auf das Leben hier in der Yoga-Universität einzulassen, die Angebote anzunehmen.

3.2.2 Die Yoga-Universität als Grenze

Wie so oft, wenn etwas neu, „fremd“ und unbekannt ist, wenn ich das ganze Ausmaß einer Situation nicht überschauen kann oder den Sinn und Zweck nicht sehe, lasse ich lieber gar nichts an mich heran, schotte mich ab – Selbstschutz! Ich frage mich, warum Menschen freiwillig hierher kommen! Aber wovor muss ich mich denn hier überhaupt schützen? Eigentlich ist es hier doch wirklich nicht gefährlich. Im Gegenteil: Alles ist bis ins kleinste Detail bestens organisiert und wir werden auch gut versorgt.

Ich versuche dahinter zu kommen, warum ich gerade in dieser Situation mit Trotz und Rückzug in mich selbst reagiere. Es ist fast so, als wäre ich innerhalb meiner eigens errichteten Schutzmauern gefangen – ich lasse nichts mehr an mich heran, was mich verletzen könnte, kann aber die Grenzen nicht überschreiten! Geht es denn wirklich nur um die neue ungewohnte Umgebung oder die vielen Vorschriften? Oder hat meine Reaktion vielleicht etwas damit zu tun, dass ich mir alles ganz anders vorgestellt, erhofft habe? Handelt es sich also um eine Art Trotzreaktion oder könnten meine Ängste daher rühren, dass ich befürchte, dieser Situation nicht gerecht zu werden? Die hier gestellten Anforderungen nicht zu meistern? Wenn ich ganz ehrlich bin,

ist es nicht so, dass mir solche Gefühle neu wären. Schon oft bin ich mit ihnen konfrontiert worden. Ich könnte mir daher durchaus vorstellen, dass die Ursachen und Gründe dafür unter anderem in der Art, wie ich aufgewachsen und erzogen worden bin, liegen könnten. Erfolg in Schule, Beruf und privatem Umfeld werden ja in unserer Gesellschaft und auch in meiner Familie mehr als groß geschrieben ...

3.2.3 Die Yoga-Universität als Fessel

Während ich alles, was ich hier sehe und tue bzw. tun muss kritisch hinterfrage – immer auf der Suche nach dem eigentlichen Sinn –, scheinen die Menschen, die hier schon länger leben, die zahlreichen Vorschriften und Verhaltensregeln ohne Murren zu übernehmen und „blindlings“ zu befolgen. Viele „Westler“ legen dabei eine zum Teil übertriebene Disziplin an den Tag, die mir fremd, teilweise sogar etwas unheimlich erscheint. Einige scheinen bei allem, was sie tun zu „meditieren“ – beim Essen vor jedem Bissen; beim Gehen vor jedem Schritt; im Gespräch vor jeder Antwort. Irgendwie wirkt das alles etwas aufgesetzt oder gekünstelt.

3.2.4 Die Yoga-Universität als Struktur

Je länger ich das Leben auf dem Campus betrachte, fällt mir auf, dass die indischen Studenten damit irgendwie natürlicher umzugehen scheinen.

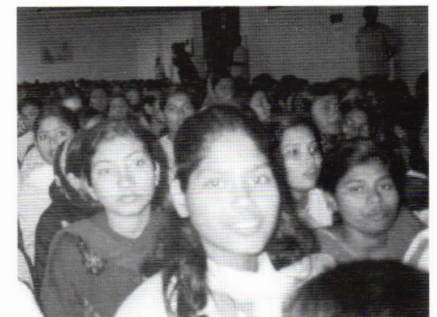


Abb. 4: Indische Studentinnen bei einem Festakt in der Bihar Yoga Bharati University

In kleinen Grüppchen schlendern sie plaudernd über das Gelände – meist mit diesem offenen, ehrlichen und entspannten Lächeln im Gesicht, das so ansteckend wirkt. Sie erscheinen mir so authentisch. Doch woran mag das liegen? Etwa daran, dass sie es nicht anders kennen?

Schließlich wird ihre Kultur ja auch von unzähligen, für uns nur sehr schwer durchschaubaren Regelungen und Verhaltensvorschriften bestimmt. Hat das vielleicht auch etwas mit dem zwar offiziell abgeschafften, aber im indischen Alltag auch für uns überall präsenten Kastensystem zu tun?

3.2.5 Die Yoga-Universität als Freiheit

Allmählich fange ich an, das universitäre System und die Vorgänge zu durchschauen. Die vielen Regeln und Vorschriften machen auf einmal einen Sinn – mehr noch – ich empfinde vieles gar nicht mehr als Einschränkung – eher als Vorschlag oder Bitte! Man wird auch nicht „ausgeschimpft“ oder böse angeschaut, wenn man sich einmal nicht an etwas hält. Es wird eher vorgelebt, „wie es richtig ist“. Ich beginne, in den Rhythmus der hiesigen Lebensart einzutauchen, die festen Strukturen ohne unnötige Ablenkung von außen als Möglichkeit zu sehen, sich auf das Wesentliche – sich selbst – zu konzentrieren: Wie erlebe ich mich selbst – auch in Situationen, die mir fremd oder unheimlich sind? Wie kann ich es aushalten, unter so derart einfachen Bedingungen zu leben – Kälte, Hunger, Müdigkeit zu ertragen? Auch wenn ich dem Leben hier in vielen Punkten doch recht kritisch gegenüberstehe und mir nicht vorstellen kann, hier ein ganzes Jahr zu studieren, so verändert sich meine Grundhaltung doch sehr: Der anfängliche Missmut weicht Offenheit, Interesse und etwas mehr Verständnis und Toleranz.

3.2.6 Die Yoga-Universität als Weg

Plötzlich kommt mir ein Gedanke: Könnte ich diese Situation nicht mit den ersten Tagen der Kinder in der Schule vergleichen? Vergleichen ist hier vielleicht nicht ganz das richtige Wort, aber für die Schulanfänger sind die ersten Schultage ebenso ein Eintauchen in eine „neue Welt“, wie für mich der Aufenthalt an der Yoga-Universität und der damit verbundenen Konfrontation mit der indischen Kultur. Auch die Kinder haben ja individuell verschiedene Vorstellungen und freudige Erwartungen an die Schule, welche allerdings anfangs auch oft enttäuscht werden. Bestimmt haben einige auch Angst, den Anforderungen nicht zu genügen oder sich in der Kindergruppe nicht behaupten zu können. Die Schüler werden mit ihnen zuerst sinnlos erschei-

nenden Vorschriften und Ritualen konfrontiert, die das Leben in der Klasse regeln sollen. Viele von ihnen werden sich fragen, warum sie nicht einfach aufstehen und im Raum herumlaufen können, warum sie immer nur dann reden dürfen, wenn sie sich gemeldet haben etc.

Hinzu kommt, dass der Schulanfang für viele Kinder anderer kultureller Herkunft oder für Kinder, die in unserer Kultur am sozialen Rand leben, die erste „wirkliche“ Konfrontation mit unserer Kultur und deren Mittelschichtnormen ist! Solche Kinder finden sich auf einmal in einer fremden Welt wieder – außerhalb des gewohnten Raumes ihrer Familie, außerhalb ihrer vertrauten Kultur. Fehlende oder unzureichende Deutschkenntnisse erschweren die Kommunikation innerhalb der Klasse noch zusätzlich. Doch nach einiger Zeit in der neuen Welt der Schule werden die Kinder, oder wenigstens die meisten von ihnen, die vielen „fremden“ Verhaltensvorschriften gar nicht mehr als solche empfinden – man könnte dann eher von Spielregeln sprechen. Bei manchen Kindern kann dieser Prozess allerdings auch etwas länger dauern – je nach individueller Entwicklung, kultureller und sozialer Herkunft sowie Persönlichkeitsstruktur. Wenn ich nun daran denke, wie es mir in den ersten Tagen in der Yoga-Universität ergangen ist, habe ich plötzlich das Gefühl, mich viel besser in diese Kinder hineinversetzen zu können. Durch das Erleben und anschließende Reflektieren meiner Gefühle in der Situation erkenne ich, dass ich ihnen Zeit und Raum geben muss, um sich in einer so befremdlichen Situation, wie dem Eintritt in die Schule, zurecht zu finden und Vertrauen in Lehrkräfte, Mitschüler und nicht zuletzt sich selbst zu gewinnen. Dazu erscheint es mir notwendig, dass Emotionen wie Ängste, Aggressionen, Traurigkeit und Freude in der Schule zugelassen, erlebt und reflektiert werden – und zwar sowohl von den Schülern als auch von den Lehrkräften.

Zusammenfassend kann ich sagen, dass mich die Eindrücke dieser Studienreise nach Indien und der damit verbundene interkulturelle Vergleich in meinem Denken über kulturelle, soziale und pädagogische Prozesse stark beeinflusst haben. Zwar nicht *direkt*, aber auf einer Art „indirektem Weg“ – derart, dass aus dem Nachdenken über das „Fremde“, das

Nachdenken über das „Eigene“ hervorging (vgl. Albrecht 2001). Somit glaube ich einen großen Nutzen für meine persönliche Entwicklung sowie meine pädagogische Praxis als zukünftige Sonderschullehrerin im Primarbereich zu sehen – mit „fremden“, unerwarteten Verhaltensweisen offener, toleranter und ein Stück weit gelassener umgehen zu können.

4. Konzepterweiterung: Elemente und Konturen einer „Identitätsrelevanten Hochschuldidaktik“

Gefängnis, Grenze, Fessel, Struktur, Freiheit, Weg ...

Schock, Schmerz, Problem, Privileg, Chance, Impuls ...

Die eingangs formulierte Fragestellung – nämlich: Wie können sprachbehindertenpädagogische Professionalisierungsprozesse im Bereich der Interkulturellen Kompetenz konkret initiiert, reflektiert und integriert werden – kann nun ein Stück weit beantwortet werden, indem wir drei zentrale hochschuldidaktische Elemente vorstellen (4.1-4.3), die durch eine Evaluation und Abstraktion dieser und weiterer studentischer Prozessdokumentationen erarbeitet wurden, und die – wenn man ihr Veränderungspotential weiterdenkt – mögliche Konturen einer „Identitätsrelevanten Hochschuldidaktik“ skizzieren (4.4).

4.1 Veränderte erkenntnistheoretische Grundlage: Intersubjektive Bildungserfahrungen in der relationalen Matrix des sprachbehindertenpädagogischen Möglichkeitsraumes

Sprachbehindertenpädagogische Lehr-Lern-Prozesse vollziehen sich in einem intersubjektiven Raum, dessen Matrix maßgeblich durch die individuelle, die sozio-ökonomische und die kulturell-religiöse Dimension aufgespannt wird, und dessen vergangene wie gegenwärtige „Wahrheit“ gemeinsam ausgehandelt und dessen mögliche Zukunft gemeinsam konstruiert ist.

Erkenntnistheoretisch verschiebt sich mit einer derartigen Auffassung die sprach-

behindertenpädagogische Grundhaltung von einer positivistischen zu einer konstruktivistischen Perspektive (vgl. v. Foerster⁵2000, Reich³2000, Lüdtkke 2003), denn der naiv realistische Glaube an eine wahre, anfassbar-substantielle „Realität“ wird als vermeintlicher Schein erkannt und die bewusstseins- und beobachter-abhängige Erkenntnisgewinnung insbesondere für unterrichts- bzw. therapiedidaktische Analyse- und Planungsprozesse betont: Die Realität – z. B. der Schüler oder der Patient – ist nicht für-sich-seiend, immanent und objektiv abbildbar, sondern alle Realitätsmerkmale – z.B. seine Sprachstörungen im Kontext von Mehrsprachigkeit – sind nur durch die *Relation zu* anderen Merkmalen – hier: z.B. zu den kulturell determinierten Bewertungsmaßstäben der gesellschaftlich wie institutionell verankerten Lehrerin oder Therapeutin – konstruiert und existent (vgl. Bourdieu 1977, 2002³).

Die hochschuldidaktische Relevanz, die sich daraus für die sprachbehindertenpädagogische Lehre ergibt, ist, dass eine Didaktiktheorie der Intersubjektivität und Relationalität nicht mehr mit einer rationalistischen Lerntheorie vereinbar ist, welche die Steuerungs- und Herrschaftsfunktion des Intellekts aufwertet und die vermeintliche „Verwirrung“ und „Überflutung“ durch die Gefühle abwertet. Sie sucht stattdessen vielmehr die Wertschätzung des emotionalen Erlebens (vgl. Lüdtkke 2002b, Reich 2002) aller an sprachbehindertenpädagogischen Lehr-Lern-Prozessen Beteiligten theoretisch zu verankern sowie der Reflektion von verdrängten Inhalten und unbewussten Prozessen – z. B. die Abwehr der Angst vor dem „Fremden“ – theoretische Instrumente bereitzustellen (vgl. Kristeva 1990, Niedecken 1998, Chodorow 2001).

4.2 Veränderte Zielbestimmung: Sprachbehindertenpädagogische Identitätsbildung durch rekursiv konstruierte Professionalisierungsprozesse

Die sprachbehindertenpädagogischen Praxisfelder sind in Zeiten der Postmoderne durch zunehmende Heterogenität gekennzeichnet – die vielfältigen Gefährdungen und Störungen mehrsprachiger Entwicklung sind hierfür nur ein aktuelles Beispiel. Unsicherheiten bezüglich der hier „richtigen“ sprachbehindertenpädagogischen Vorgehensweise und damit

einhergehend auch eine erlebte Verunsicherung des sprachbehindertenpädagogischen „Erfolgs“ erschüttern immer wieder das fachliche Selbstbewusstsein der einzelnen Lehrerinnen und Therapeutinnen, die sich oftmals durch Forderungen nach „Achtung der Differenz des Anderen“, „Anerkennung von Pluralität“, „multikultureller und multilingualer Lerngestaltung“ in einer „Pädagogik der Vielfalt“ etc. zusätzlich unter Druck gesetzt fühlen. Individuelle Strategien zur Bewältigung von Heterogenität in sprachbehindertenpädagogischen Settings versuchen deshalb häufig, erlebte Momente von „Befremdung“ zu verbannen, da nicht genug professionelle Ressourcen als verfügbar erlebt werden, die im Umgang mit emotionalen Turbulenzen, Inkonsistenzen und Diskontinuitäten wirkungsvoll einsetzbar erscheinen.

Derartigen Verschiebungen innerhalb der schulischen wie außerschulischen Praxisfelder muss sich eine Hochschuldidaktik im Studienschwerpunkt Sprachbehindertenpädagogik konsequent stellen. Dies kann sie tun, indem sie das Ziel universitärer Lehre nicht mehr außenorientiert als fachlichen Wissenserwerb, sondern innenorientiert als professionelle Identitätsbildung bestimmt, denn nur eine fachliche Identität – basierend auf erlebter Sach-, Beziehungs- und Kommunikationskompetenz – kann der einzelnen Sprachbehindertenpädagogin diejenige innere Kontinuität und Konsistenz verleihen, die sie durch Halt gebende emotionale Identifizierung in der Auseinandersetzung mit der äußerlich empfundenen Instabilität stärkt (vgl. Markowetz 2000, Lüdtkke 2003).

Diese professionelle sprachbehindertenpädagogische Identität konstruiert sich rekursiv und intersubjektiv als eine trans-situative Balancierung und Integration identitätskonstitutiver Merkmale – wie z.B. das der interkulturellen Kompetenz – und enthält durch die allmähliche Entwicklung eines professionellen Selbstkonzepts und eines Selbstwertgefühls kognitive wie emotionale Anteile (vgl. Markowetz 2000). Sie kann hochschuldidaktisch ermöglicht werden, indem den Studierenden für ihre beginnende Professionalisierung vielfältige Prozesse der Dekonstruktion, Rekonstruktion und Konstruktion zur Verfügung gestellt werden, die individuell Identitätsrelevanz besit-

zen. Eine innen- und identitätsorientierte Zielbestimmung – im Sinne einer Balance zwischen personaler *Einzigartigkeit* und zugleich fachlicher *Zugehörigkeit* – ist somit der Kern einer hochschuldidaktischen Vermittlung sprachbehindertenpädagogischer Kompetenzen an der Schnittstelle von Individuellem, Sozialem und Kulturellem. Sie ergibt sich aus einem hochschuldidaktischen Paradigma, welches Erkenntnis als Konstruktion und die Zielrichtung eines fachlichen Professionalisierungsprozesses als selbstorganisiert und viabel begreift (vgl. Reich 2002).

4.3 Verändertes didaktisches Selbstverständnis der Hochschullehrerinnen: Kontextunterstützung durch triangulierte Koevolution

Derartige fachliche Professionalisierungsprozesse können hochschuldidaktisch jedoch nur dann selbstorganisiert verlaufen, wenn die Hochschullehrenden sich von ihrer hierarchischen Rolle als „Steuerermann“ didaktischer Wissensvermittlung zumindest ein Stückweit verabschieden und es stattdessen wagen, sich in ein koevolutives Verhältnis zu den Studierenden zu begeben. Lerntheoretisch betrachtet wandelt sich dann das Verständnis studentischer Professionalisierung vom Lernzuwachs mittels klassischen Wissensinputs zur Wissenskonstruktion innerhalb unterstützender Lernkontexte (vgl. Fischer/Yan 2002; Reich 2000³, 2002). Ein derartig verändertes didaktisches Selbstverständnis der „Lehrenden“ macht jedoch nicht an der Dyade Hochschullehrerin-Studierende halt, sondern schließt in einem triangulären Verhältnis immer auch die Menschen, die von unterschiedlichsten sprachlichen Beeinträchtigungen betroffen sind, mit ein – ein theoretischer Schritt, durch den der Entpersonalisierung der Betroffenen zu „Störungsbildern“ konsequent eine Absage erteilt wird (vgl. Lüdtkke 2003). Bezogen auf den sprachbehindertenpädagogischen Ausbildungsbereich der Interkulturellen Kompetenz bedeutet dies, dass die identitätsrelevanten Erfahrungen, die Studierende wie Lehrende in einem „fremden“ Kontext machen, zwar immer durch die Begegnung mit dem „Fremden“ initiiert werden, dass sie aber erst dann zu einer sprachbehindertenpädagogischen Handlungskompetenz werden, wenn sie

einerseits dahingehend reflektiert werden, dass bestimmte Aspekte des „Fremden“ häufig den verdrängten Schatten unserer Identität symbolisieren, und wenn sie andererseits in den weiteren Versuchen einer interkulturellen Auseinandersetzung „dialogisch validiert“ (Markowetz 2000) werden. Nur so entsteht ein therapeutisches oder unterrichtliches Feld, in dem jeder stets Lehrer und Lerner zugleich ist, und das für alle Beteiligten als Möglichkeitsraum – im Sinne Winnicotts – wirken kann (vgl. Kristeva 1990, Chodorow 2001).

4.4 Perspektiven: Was gewinnen wir durch diese hochschuldidaktischen Veränderungen?

Obige drei Elemente beinhalten ein Veränderungspotential, welches – wenn man sie weiterdenkt – mögliche „Konturen“ einer „Identitätsrelevanten Hochschuldidaktik“ skizzieren (Termini in Anlehnung an Markowetz 2000, 171). Eine derartige sprachbehindertenpädagogische Hochschuldidaktik:

- hat nicht allein die Übermittlung von allgemeingültigem Fachwissen, sondern die Bildung einer individuellen, professionellen sprachbehindertenpädagogischen Identität zum Ziel;
- ist einem lebenslangen Selbstbildungsideal verpflichtet, das identitätsrelevante Bildungserfahrungen der Sprachbehindertenpädagoginnen gegenüber einem verbindlichen Kanon an sprachbehindertenpädagogischen Bildungsgütern priorisiert;
- favorisiert eine konstruktivistisch orientierte Lehr-Lern-Kultur, welche betont, dass sprachbehindertenpädagogische Lerninhalte und Wissensnetze konstruktive, selbstorganisierte Leistungen und nicht transportierbare, einseitig vermittelbare Wissensbestände sind;
- begnügt sich nicht mit dem Anbieten eines Konglomerats von sprachbehindertenpädagogischen Behandlungstechnologien, sondern stellt anregende Lernumgebungen und -situationen bereit, in denen das sprachbehindertenpädagogische „Handwerkszeug“ permanent der rekursiven Dekonstruktion, Rekonstruktion und Konstruktion unterzogen wird;

- initiiert, reflektiert und integriert sprachbehindertenpädagogische Professionalisierungsprozesse, da sie so die *Bildung fachlicher Sach-, Beziehungs- und Kommunikationskompetenz* als tragende Basis der individuellen beruflichen Identität unterstützt;
- lehrt durch die *Hinwendung zu den sprachlich beeinträchtigten Menschen* in der intersubjektiven Nähe des sprachbehindertenpädagogischen Möglichkeitsraumes, statt durch das Lehren von sprachlichen Störungsbildern, eine verdinglichende Distanz zu den „Lerngegenständen“ aufzubauen;
- basiert auf einem *professionellen Selbstverständnis*, in dem die Hochschullehrenden sich von der hierarchischen Rolle des „Steuermanns“ verabschiedet haben und sich im *ko-evolutiven Kontext* erproben;
- begegnet dementsprechend den Gefühlen *aller* an sprachlichen Lehr-Lern-Prozessen Beteiligten nicht mit Abwehr, sondern mit Wertschätzung.

5. Zwischen Dominanzkultur und Universalien: Zum Verhältnis von Linguistik, Pädagogik und Politik im sprachbehindertenpädagogischen Aufgabenbereich der Mehrsprachigkeit

Der sprachbehindertenpädagogische Aufgabenbereich der Mehrsprachigkeit liegt an der Schnittstelle von Linguistik, Pädagogik und Politik. Alle Disziplinen sind zuständig und alle übernehmen ihren Teil der Verantwortung – meist jedoch jede nur für sich, was vielleicht daran liegen mag, dass die Zuständigkeitsbereiche von lexikalischer Forschung und Schulpolitik auf den ersten Blick fast so weit auseinander zu liegen scheinen, wie die Generative Grammatik und der 11. September. Mit Eröffnung dieser Spannweite kommen wir jedoch zu der Frage, die Noam Chomsky kürzlich in einem seiner berühmten *Post-9/11-Interviews* gestellt wurde, nämlich was die Verbindung zwischen seiner linguistischen und seiner politischen Arbeit sei?

Seine Antwort lautete, dass es keine direkte, sondern nur eine indirekte Verbin-

dung gebe, welche von der Existenz menschlicher Universalien – und zwar sprachlicher wie moralischer – herrühre. Er betonte hierbei, dass diese dem menschlichen Geist zugrundeliegenden Prinzipien ein kreatives Freiheitspotenzial darstellen, welche jeden Einzelnen in jeder neuen Situation vor die Entscheidung stellen, sich ihnen gemäß zu verhalten. Im Hinblick auf das Zusammenleben der Menschen könne nur durch diese Übernahme individueller Verantwortung seinem Hauptkritikpunkt – nämlich dem Messen mit zweierlei Maß, je nachdem ob „wir“ oder „die Anderen“ die Verbrechen begehen, – etwas entgegengesetzt werden, und nur damit sei der soziale Wandel in Reichweite (vgl. Chomsky 2003).

Als Sprachbehindertenpädagoginnen bauen wir deshalb in diesem Sinne auf die *Integrationskraft* der Bezugsdisziplin Pädagogik, denn sie hat z.B. in Form sozial gelebter interkultureller Kompetenz das Potenzial, vermittelndes „indirektes“ Bindeglied zwischen den Polen von Linguistik und Politik zu sein – und zwar zum Wohle derjenigen Menschen, die mehrere Sprachen sprechen.

„Als Symptom, dass gerade das ‘wir’ problematisch, vielleicht sogar unmöglich macht, entsteht der Fremde, wenn in mir das Bewusstsein meiner Differenz auftaucht, und er hört auf zu bestehen, wenn wir uns alle als Fremde erkennen, widerspenstig gegen Bindungen und Gemeinschaften“ (Kristeva 1990, 11).

Zusammenfassung

Ausgangspunkt dieses Beitrages ist die Beobachtung, dass es trotz zunehmenden Interesses der Sprachbehindertenpädagogik am komplexen Aufgabengebiet der Mehrsprachigkeit bislang an der dringend notwendigen Einbeziehung der Interkulturellen Kompetenz in die universitäre Lehre mangelt. Um diese Ausbildungslücke zu füllen, wird zunächst ein konstruktivistisch orientiertes hochschuldidaktisches Konzept skizziert, das beabsichtigt, sprachbehindertenpädagogische Professionalisierungsprozesse im Bereich der sprachbezogenen interkulturellen Kompetenz zu initiieren, zu reflektieren und zu integrieren.

Anschließend wird seine konkrete Durchführung anhand zweier studentischer Prozessdokumentationen veranschaulicht und nachvollziehbar gemacht. Als Ergebnis werden abschließend drei zentrale hochschuldidaktische Elemente vorgestellt, die durch eine Evaluation und Abstraktion dieser Konzepterprobung erarbeitet wurden, und die – erweitert und übertragen auf den gesamten fachlichen Professionalisierungsrahmen – mögliche, zu diskutierende Konturen einer „Identitätsrelevanten Hochschuldidaktik“ skizzieren.

Literatur

- Albrecht, F. (2001): „Inwieweit können wir irgendetwas Praktisches vom Studium fremder Kulturen lernen?“ Reichweiten und Grenzen des interkulturellen Vergleichs in der Heilpädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik 5, 194-199.
- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumann, Z. (2000): Vom Nutzen der Soziologie. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bezirksregierung Düsseldorf (2001): Interkulturelles Lernen als Aufgabe der Hauptseminararbeit. Tagungsprogramm der Fortbildungsveranstaltung für Lehrerinnen und Leiter von Hauptseminaren. 17.12.-18.12.2001, Wermelskirchen.
- Böhm-Tettelbach P., Wichmann D. (1994): Interkulturelle Kompetenz: Internationale Personal- und Organisationsentwicklung in der Deutschen Aerospace AG am Beispiel Eurocopter Deutschland. In: Hofman, L.-M., Regnet, E. (Hrsg.): Innovative Weiterbildungskonzepte. Trends, Inhalte und Methoden der Personalentwicklung in Unternehmen. Psychologie für das Personalmanagement, Band 4. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Bourdieu, P. (1977): The Economics of Linguistic Exchanges. Social Science Information 16, 6, 645-668.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. 183-198. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2002³): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Chodorow, N. (2001): Die Macht der Gefühle. Subjekt und Bedeutung in Psychoanalyse, Geschlecht und Kultur. Stuttgart: Kohlhammer.
- Chomsky, N. (2003): Power and Terror. Post-9/11 Talks and Interviews. New York: Seven Stories Press.
- Epstein, N. (2000): Herrschaftsdenken und Selbstkritik in der Dominanzkultur. Perspektiven interkultureller Pädagogik. Frankfurt/M.: IKO.
- Fischer, K., Yan, Z. (2002): The Development of Dynamic Skill Theory. In: Lewkowicz, D., Lickliter, R. (Eds.): Conceptions of Development. Lessons from the Laboratory (279-312). New York: Psychology Press.
- Foerster, H. v.: (2000): Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: Gumin, H., Meier, H. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus (41-88). München: Piper.
- Friese, P. (1999): Interkulturelle Kompetenz in der Kinderpsychotherapie. In: Borg-Laufs, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band 1: Grundlagen (423-445). Tübingen: DGVT Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Gehring, W., Stiersdorfer, K., Volkmann, L. (Hrsg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts. Tübingen: Narr.
- Gogolin I. (2002a): Grenzüberschreitung. Bedingung pädagogischen Handelns in Übergangsgesellschaften. In: Achtenhagen, F., Gogolin, I. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften. Beiträge zum 17. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (21 – 29). Opladen: Leske + Budrich.
- Gogolin I. (2002b): Sprachlich-kulturelle Differenz und Chancengleichheit – (un)versöhnlich in staatlichen Bildungssystemen? In: Lohmann, I., Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft (153 – 168). Opladen Leske + Budrich.
- Gogolin, I., Nauck, B. (Hrsg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Heimannsberg, B., Schmidt-Lellek, C. (Hrsg.) (2000): Interkulturelle Beratung und Mediation. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Herbrand, F. (2000): Interkulturelle Kompetenz. Wettbewerbsvorteil in einer globalisierenden Wirtschaft. Bern: Haupt.
- Homburg, G., Lüdtke, U. (2003): Zur Komplexität sprachtherapeutischen Handelns. Sprachheilpädagogische Therapietheorie: Die Kunst der Balance in einem dreidimensionalen theoretischen Raum. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 4 (114-133). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ingelfinger, T. (1995): Interkulturelle Kompetenz als Notwendigkeit der Internationalisierung. Das Wissen um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Kulturen als Wettbewerbsfaktor. Marktforschung & Management 39 (3), 103-106.
- Jonach, I., Röhner-Münch, K. (2000): Interkulturelle Handlungskompetenz – auch für Sonderpädagogen? Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 3, 349-356.
- Kimmerle, H. (2002): Interkulturelle Philosophie zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Kracht, A. (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster: Waxmann.
- Kracht, A. (2003): Sprachtherapie und Beratung im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 4 (202-210). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kristeva, J. (1989): Language the Unknown. An Initiation into Linguistics. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1990): Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ladmiral, J.-R., Lipiansky, E. (2000): Interkulturelle Kommunikation. Zur Dynamik mehrsprachiger Gruppen. Frankfurt/M.: Campus.
- Lengyel, D. (2002): Möglichkeiten und Grenzen eines diagnostischen Vorgehens bei zweisprachigen Kindern. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der

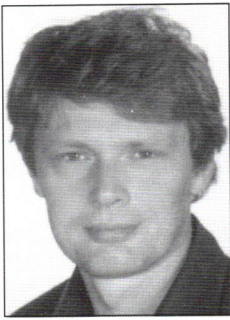
- Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3 (197-204). Stuttgart: Kohlhammer.
- Losche, H. (2000): Interkulturelle Kommunikation. Augsburg: ZIEL.
- Lüdtke, U. (2002a): Die Sprache der Gefühle – Gefühle in der Sprache. Kommunikation und Regulation von Emotionen in Therapie und Unterricht. In: Kolberg, T./Otto, K./Wahn, C. (Hrsg.): Phänomen Sprache. Laut- und Schriftsprachstörungen unter veränderten Kommunikationsbedingungen (394-404). Rimpf: Freisleben.
- Lüdtke, U. (2002b): Emotionales Erleben als Gegenstand sprachheilpädagogischer Forschung. In: Steiner, J. (Hrsg.): „Von Aphasie mitbetroffen“. Zum Erleben von Angehörigen aphasiabetroffener Menschen (120-156). Zell: Steiner Verlag.
- Lüdtke, U. (2003): Aktuelle Herausforderungen an die Sprachheilpädagogik: Forschung – Praxis – Lehre. Ein Beitrag zur Einheit des Faches. Die Sprachheilarbeit 4, 140-149.
- Merz-Atalik, K. (2001): Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen. Subjektive Theorien von Lehrern im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen. Opladen: Leske + Budrich.
- Markowetz, R. (2000): Identitätsentwicklung und Pubertät – über den Umgang mit Krisen und identitätsrelevanten Erfahrungen von Jugendlichen mit einer Behinderung. Behindertenpädagogik 39, 136-174.
- Niedecken, D. (1998): Namenlos: Geistig Behinderte verstehen. Berlin: Luchterhand.
- Pavkovic, G. (2001): Interkulturelle Kompetenz in der Erziehungsberatung. In: Menne, K., Hundsatz, A. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungsberatung. Band 4 (175-192). Weinheim: Juventa.
- Prengel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. Schule und Gesellschaft 2. Opladen: Leske + Budrich.
- Reich, K. (2000): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied: Luchterhand.
- Reich, K. (2002): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand.
- Rothweiler, M. (2003): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und früher L2-Erwerb: Zur Differenzierung von Abweichungen im Grammatikerwerb (DFG-Teilprojekt E4). www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/Rothweiler/sfb.htm.
- Ständige Konferenz der Dozentinnen und Dozenten für Sprachbehindertenpädagogik (2002): Gefährdungen und Störungen mehrsprachiger Entwicklung. Tagungsprogramm der 39. Arbeitssitzung. 31.10.-2.11.2002, Universität Hamburg.
- Thomas, A. (Hrsg.) (2002): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tuna, S. (1998): Psychotherapie im interkulturellen Kontext. Beziehungsaufbau und Beziehungsstörungen in der Psychotherapie mit Migranten. In: Heise, T. (Hrsg.): Transkulturelle Psychotherapie. Hilfen im ärztlichen und therapeutischen Umgang mit ausländischen Mitbürgern. Das transkulturelle Psychoforum, Band 4 (49-56). Berlin: VWB Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Vorlesungsverzeichnis der Universität Hamburg (2003): www.erzwiss.uni-hamburg.de/KVV.
- Vorlesungsverzeichnis der Universität zu Köln (2003): www.uni-koeln.de/hp-fak/informationen/kvv.
- Vorlesungsverzeichnis der Ludwig-Maximilians-Universität München (2003): <http://webinfo.campus.lmu.de>.
- Wagner, U., Van Dick, R., Petzel, T., Auerhainer, G., Sommer, G. (2000): Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Problemsituationen: Die Bedeutung von ethnischen Einstellungen. Psychologie in Erziehung und Unterricht 47, 46-65.
- Warzecha, B. (2002): Die kulturelle Herausforderung: Dialog und Differenz. In: Warzecha, B. (Hrsg.): Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie (251-260). Münster: LIT.

Anschrift der Verfasserinnen:

Dr. Ulrike Lüdtke (Projektleitung)
Kirsten Beta und Tina Degenhardt
(Studentische Mitarbeiterinnen)
Universität Bremen

Fachbereich 12 Bildungs- und Erziehungswissenschaften
Institut für Behindertenpädagogik
Sportturm
Postfach 33 04 40
28334 Bremen

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Vorhaben „Emotion und Sprache“ wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung/DAAD (FKZ 222-out-I-14-03-ind-do) und mit Mitteln der Universität Bremen für besondere Reformvorhaben in der Lehre (Sachmittel 121-0031) sowie für Exkursionen (Projekt 9345) gefördert. Wir danken insbesondere der Konrektorin für Internationales, Prof. Dr. Broeck, der Dekanin und dem Dekan, Prof. Dr. Pixa-Kettner und Prof. Dr. Kretschmann, sowie der Verwaltung des FB 12.



Bodo Frank, Universität Bremen

Autismus als erlernte Sprachlosigkeit – Zum Verhältnis von „Natur“, Kultur und Behinderung

„Den Phantasmen der Tiefe gegenüber, die in der Geschichte des Geistes dem Bestehenden stets wohlgesinnt waren, das ihnen zu platt ist, wäre Widerstand deren wahres Maß. Die Macht des Bestehenden errichtet die Fassaden, auf welche das Bewusstsein aufprallt. Sie muss es zu durchschlagen trachten.“ (Adorno 1990, 28).

Einleitung

Sprache ist Ausdruck von Dialog, Kommunikation, sozialem Verkehr und Identität.

Schrumpft der intermediäre Raum, so kommt es zu einer differentiellen Situation der Isolation als Ausgangspunkt von Entwicklungspsychopathologie. Dies hat Folgen für jegliche weitere Entwicklung von Identität und Persönlichkeit.

Am Beispiel eines „sprachlosen“, „autistischen“ türkischen Mannes wird dieser Sachverhalt methodologisch und klinisch-biografisch rekonstruiert. Insbesondere Theorien des sozialen Austauschs wie die soziologische Theorie von Bourdieu und die semiotische Theorie von Lotman ermöglichen es, die Herstellung von Spiegelsymmetrie im Anerkennungsakt als allgemeinen und biografisch einzelnen Ausgangspunkt jeglicher pädagogischer Arbeit zu bestimmen.

1. Methodologische Reflexion über Isolation und Kultur

Isolation ist ein Begriff, den erstmals Janzén (1976) in die Auseinandersetzung mit Ursachen psychischer und geistiger Behinderung in die fachliche Debatte

innerhalb der Behindertenpädagogik gebracht hat. Er dient als begrifflicher Ort asymptotischer Beschreibung psychischer Ausnahmezustände.

Asymptotisch¹ ist dieser Begriff, da er auf ein in ihm liegendes Kontinuum verweist: Isoliert von kulturellen und sozialen „Gütern“ ist nicht erst jemand, der physisch weggeschlossen ist bzw. sich in einem katatonen Zustand befindet, obwohl das Abgeschottetsein von anderen hier am deutlichsten sichtbar zu sein scheint. Das Kontinuum der Isolation, das Ausmaß der Entfremdung sich selbst und anderen gegenüber, beginnt bereits dort, wo es als Kontinuum fortschreitenden Ausschlusses zunächst nicht sichtbar, nicht spürbar ist.

„Innate intersubjectivity“ nennen die englischen Neurowissenschaftler Colwyn Trevarthen (1998) und Kenneth Aitken (1997) den Umstand schon vorgeburtlich angelegter Orientierung auf ein später dann diakritisch² erscheinendes anderes Selbst – jenes der wichtigsten Bindungsperson. Ist dieses andere Selbst unvollständig, so repräsentiert es das Gegenteil sicherer Bindung. Es ist gleichsam Entstehungspol eines relationalen Traumas im Sinne Alan Schores (1995, 2001). Ein solches „relational trauma“ hat insbesondere als Folge sozialaversiver Bedingungen kumulative Effekte und ist Ursache verminderter Stressbewältigung bis ins hohe Lebensalter. Es ist Entstehungspol des von Schore so benannten „type d-attachment“, einem „disoriented/disorganized attachment pattern“ (Schore 2001). Dies ist eine Bindungskonfiguration, in welcher eine unsichere und instabile innerpsychische Repräsentation von Welt und anderen zum Bestandteil des eigenen Selbst wird (vgl.

Schore 2001, zit. nach www.traumapages.com/schore-2001b.htm, u.a. Kap. „Negative Impact of Relational Trauma on Infant Mental Health“, „Early Relational Trauma and Enduring Right Hemispheric Dysfunction“).

Im Folgenden möchte ich die äußere Beschreibung der „inneren“ Welt eines autistischen Mannes versuchen, deren frühester Beginn eben solchen Bedingungen unterlag. Der semiotische Ausschluss reicht wie bei vielen solcher Lebensgeschichten bis in die Kindertage.

Auch wenn der wesentlichste „caregiver“ die Eltern sind, insbesondere die Mutter,

¹ Asymptotisch meint Annäherung an den je gegenüberliegenden Pol, ohne ihn wirklich zu erreichen. Auf Seiten des isolierenden, sich aversiv verhaltenden Subjektes verweist dies auf die Schwierigkeit der Bestimmung tatsächlicher Distanz oder Nähe. Bezogen auf die wechselseitigen Akte mit Geistigbehinderten sind Distanz oder Nähe bekanntlich oft nicht einfach zu bestimmen, ohne dabei Gefahr zu laufen, die eigene Einschätzung als ausschließlich richtige zu definieren.

² Unter diakritisch versteht René Spitz eine (psychische) Organisation, „... in der die Wahrnehmung vermittelt peripherer Sinnesorgane stattfindet und lokalisiert ist ...; sie manifestiert sich in kognitiven Prozessen, zu denen auch die bewussten Denkprozesse gehören“ (Spitz 1974, 62). Den Gegensatz hierzu bildet die coenästhetische Organisation, in welcher die Empfindung extensiv ist und sich in Form von Affekten manifestiert (z.B. als Intensität aber nicht Lokalisation eines Schmerzes). Spitz bezeichnet diese Organisation als „Alles-oder-Nichts-Phänomen, das als binäres System funktioniert“ (ebd.).

so spiegelt dennoch die im Kind entstehende gebrochene Identität eine soziale Wirklichkeit, welcher die Eltern unterlagen. Mitzudenken also ist die Wirkung dessen, was *Niedecken* (1998) „Gesellschaftliche Institution Geistige Behinderung“ nennt. Diese Institution repräsentiert die Resultante eines gesellschaftlichen Normals, welches, durch den „*caregiver*“ hindurch, Identität bricht und setzt. Man kann hinzufügen: im Sinne einer „*intergenerational transmission of relational trauma*“ (*Schore* 2001).

Beschädigte Interaktionsformen, so *Niedecken* mit Bezug auf *Alfred Lorenzer* (1970, 1971, 1973), gehen einher mit Unbewusstheit. Der Versuch der Bestimmung des Verhältnisses zwischen zwei Kulturen sagt in seiner Charakteristik etwas über die in symbolischen Formen geronnenen Machtverhältnisse zwischen den betrachteten Kulturen. Hinreichend unbewusst bleiben dem Mitteleuropäer viele der von ihm inkorporierten gesellschaftlichen und kulturellen Ordnungsmuster. Und notwendig bleibt dann im Denken unangetastet das Flüchtlingslager als Normalität der politisch und ökonomisch Flüchtenden – Gegenpol zur Freiheit des mitteleuropäischen, politischen und ökonomischen Urlaubers in den jeweiligen Herkunftsländern. Die beschädigte Interaktionsform wäre hier die eines Verdinglichung bewirkenden „interkulturellen Austausches“, sofern er die Bedingungen nicht abzuschaffen bzw. mindestens zu reflektieren weiß, derentwegen er ins Leben gerufen wurde bzw. hätte gerufen werden sollen. Verdinglichend wirken muss jener doppelte Austausch (Urlaub vs. Anerkennung des Lagers als Normalität), solange er die Brechung politischen „*double bind's*“ in die Sphäre des Individualpsychischen – des Privaten – nicht zu beschreiben weiß (vgl. *Agamben* 2002, 15 ff.). „Es gibt da eine Grenzfigur des Lebens, eine Schwelle, wo sich das Leben zugleich außerhalb und innerhalb der Rechtsordnung befindet, und diese Schwelle ist der Ort der Souveränität“ (ebd., 37). Dieser „Ort der Souveränität“ befindet sich außerhalb anerkannter Regeln und bestimmt diese im interindividuellen Austausch wie in den juristischen Formen einer Gesellschaft.

Das Niemandsland zwischen den Kulturen – das Lager als vorherrschender Ort

des Übergangs der einen in die andere Kultur – ist nicht ausschließlich eines der äußeren Bedingungen. Es kann, in psychopathologischem Sinne, inkorporiert werden.

Schwierig ist die Dechiffrierung, die Rehistorisierung über ein doppelt isolierendes Kontinuum von sozial-habitueller und kulturell-habitueller Distanz. Unter *Habitus* wird mit *Bourdieu* (1998) die fraglose und unhinterfragte Inkorporation (sozialer wie kultureller) Normalität verstanden, die erst durch Reflexion aufbricht. „Zwischen den Akteuren und der sozialen Welt herrscht ein Verhältnis des vorbewussten, vorsprachlichen Einverständnisses: Die Akteure wenden in ihrer Praxis ständig Thesen an, die als solche gar nicht aufgestellt werden“, so *Pierre Bourdieu* (ebd., 144).

Es gilt also, sich um „Thesen“ des Gegenübers – Eltern, Betroffener – zu kümmern, die als solche sprachlich nicht sichtbar sind, vorsprachlich aber, vorbewusst, als verinnerlichte Größe, als Satz von Einstellungen wirken.

Georges Devereux schreibt in seinem ethnopsychoanalytischen Ansatz (*Devereux* 1978) von der Komplementaritätsbeziehung soziologischer und psychologischer Erklärungen: Wird eine soziologische Erklärung nur weit genug getrieben, landet man letztlich bei psychologischen Erklärungsmustern und umgekehrt (vgl. *Devereux*, 20 ff.). Die Grenze ist dabei genau „an dem Punkt situiert, an dem, falls die Erklärung zu weit getrieben wird, der Gegenstand ‘verschwindet’, und automatisch durch einen, ausschließlich dem komplementären Diskurs zugehörigen Gegenstand ersetzt wird“ (ebd., 23).

Die Beschreibung eines Versuches, ein solches Kontinuum psychischer und kultureller Distanz mindesten in Teilen seiner Geschichte sichtbar zu machen, enthält so notwendig die Befassung mit beiden „Diskursen“, dem soziologischen und dem psychologischen.

Die jeweilige Ungenauigkeit der begrifflichen Analyse spiegelt dabei die Ausdehnung des isolierenden Kontinuums zwischen den Diskursen als auch den Akteuren, der Versuch der Überwindung hilft bei der Dechiffrierung institutioneller als auch interindividueller projektiver Mechanismen.

2. Zuhause, wo?

Berusz lernte ich Anfang November 2002 kennen, von den Bedingungen unserer Bekanntschaft ist weiter unten die Rede.

Berusz ist Sohn einer arabisch-türkischen Familie, die Ende der sechziger Jahre aus der Türkei in die Bundesrepublik Deutschland übersiedelt. Der Vater arbeitet seitdem als Schweißer, die Mutter ist Arbeiterin. *Berusz* ist zweitjüngster Sohn mit drei weiteren Schwestern. Als einziges Kind scheint bei ihm seit frühester Kindheit für die Eltern nichts wie bei den anderen Kindern zu verlaufen. Früh schon gilt *Berusz* als unfähig zu gesprochener Sprache. Er verstünde auch recht wenig und mit ihm sei seit frühester Kindheit nichts anzufangen. Seine Aktivitäten wiederholen sich ständig, erscheinen Eltern und Geschwistern selten als sinnvoll, entsprechen mindestens nicht dem eigenen kulturellen Normal, insbesondere den hier speziellen kulturbedingten Erwartungen. Schon kurz nach seiner Geburt diagnostizieren Ärzte eine zu erwartende Minderbegabung, mit fünf Jahren fährt *Berusz* noch im Kinderwagen auf Spaziergängen mit, trägt Windeln.

Bei den häufigen Besuchen, die ich unternehme, behindern sprachliche und kulturelle Hürden jenen Austausch, der für eine hinreichende Rekonstruktion seiner psychischen Verfasstheit notwendige Bedingung wäre. Dass *Berusz* nicht wie andere Kinder ist, in seiner psychischen Entwicklung zurückbleibt – mit vier Jahren spricht er zu Hause noch kein Wort – wird zumindest phasenweise von den Eltern lange nicht wahrgenommen. Gespräche mit ehemaligen Lehrern einer Sonderschule, die *Berusz* bis zum sechzehnten Lebensjahr besucht, lassen deutlich werden, dass seine Eltern von den Lehrern erwarten, dass er endlich lernt – zuhause läuft alles doch seinen normalen Gang.

Die Diagnose erwirkt hier – kulturell gebrochen – mehr als sonst eine Verdrängung realer psychischer Gegebenheiten. Sie verstärkt eine Einbetonierung *Berusz'* in seinem Anders-Sein, das zeitgleich geleugnet wird, und bietet sozial keinerlei Schuldentlastung (vgl. *Niedecken* 1998).

In der Schule ist bald nichts mehr vor ihm sicher. Mobilier geht oft zu Bruch. Von Lehrern und Mitschülern fordert er dann

mitunter, in erlebter Aggressivität für diese wenig verständlich, jene mimetische Akzeptanz³, die er selbst nur vorbewusst vermisst. „No human group can function without intuitive mimetic acceptance by the young of intentions and interests displayed by their elders. Thus, in human psychological development, intersubjective processes and ‘narratives of cooperative awareness’ are an inextricable part of self-organization by education“ (Trevvarthen 1997, 657). Unentwirrbar eingewoben in die „cooperative awareness“ sind die verinnerlichten Bedingungen frühkindlicher psychischer Isolation (vgl. auch Fischer 1997).

Die Energie für die mindest erforderliche mimetische Kompetenz ist der Mutter durch ein sonst schweres Berufs- und Familienleben abgezogen, reduziert auf ein Minimum. Sie selbst erscheint sich mit ihrem Mann seit ihrer Einwanderung fremd in beiden Ländern. „Mein Vater ist Ausländer in der Türkei, und er ist Ausländer in Deutschland“ übermittelt mir einmal die ältere Schwester. Der Vater hält sich denn auch, nun als Rentner, oft in der Türkei auf. Er befindet sich, so scheint es, selbst in einem ewigen Zwischen zweier Kulturen, zweier Sprachen.

3. Leben im Vakuum

Mimesis: Berusz füllt mit seinen Angst-Zerstörungsattacken ein Vakuum, das die bestehenden, beschädigten Interaktionsformen nicht füllen, sondern hervorrufen. „Nicht symbolischer Ausdruck von Bedürfnissen ist die Symptomhandlung ... , sondern Reinszenierung⁴ von deren Nicht-Erfüllung“ (Niedecken 1998, 72).

Und weiter: „And so not just the trauma but the infant’s *posttraumatic response* to the early relational trauma, the parasympathetic regulatory strategy of dissociation, is built into the personality“ (Schore 2001, zit. nach www.traumapages.com/schore-2001b.htm, Kap. „The Neuropsychology and Neuropsychoanalysis of a Disorganized/Disoriented Attachment Pattern“, 26. Absatz; kursive Hervorh. B.F.).

Die physische und psychische Energie der Reinszenierungen ist äquivalent der ihn ehemals isolierenden Mechanismen. Dies bringt Wohngruppe und Tagesstätte an den Rand empathischer Möglichkeiten,

sofern sie ihnen ohne weitere Hilfe gegenüberstehen. Die Heimleitung versucht, was im Rahmen ökonomischer Engpässe qua beschleunigter Deregulierung der hiesigen Versorgungssysteme noch möglich ist. Die Möglichkeit weiterer und dringender erforderlicher Einzelbetreuung ist gering. Das oben genannte gesellschaftliche Normal, selbst Resultante euphemisierter Globalisierung inhumaner Sozialtechnik, wirkt ein weiteres Mal – unmittelbar.

Heute lebt Berusz, im Alter von fast dreißig Jahren, in jener Einrichtung für Geistig Behinderte, ist in der Gruppe kaum noch „tragbar“ und soll mit fachlicher Hilfe für die Wohngruppe „tragbarer“ werden. Er gilt nun länger schon als „autistisch“ behindert. Implementiert werden sollen pädagogische Verfahren, die die „Tragbarkeit“ ermöglichen. Schon die Definition des zu initiierenden „pädagogischen“ Vorganges enthält die projektive Übertragung struktureller Probleme. Die schwierige Durchschaubarkeit solcher Übertragungsleistungen („blinde Flecken“), insbesondere im Sinne institutioneller Gegenübertragung aber spricht für jene Verantwortlichen, welche sich um ein im Kern zunächst „unsichtbares“ Problem bemühen (vgl. Jantzen 2002).

Berusz spricht nicht – so die ersten Hinweise, die auch in der Wohngruppe von den Mitarbeitern zu bekommen sind. Was er an Lauten produziert, ist „autistisch“ verkürzt, in sich zurückgebogen. Von anderen Gesprochenes und an ihn Gerichtetes aber vermag er zu verstehen, schließlich tut er mitunter das, was Mitarbeiter und Familienangehörige von ihm gerade erwarten und sprachlich ihm gegenüber äußern.

Die anderen für die eigenen Bedürfnisse zu bewegen, gelingt ihm u.a. über den Umweg des ausgedrückten Affektes: Die zuwendende Bemühung ist für ihn über die Schaffung von Situationen erreichbar, in denen der Andere sich zuwenden muss, wie „negativ-affektiv“ auch immer die dann folgende Art der Zuwendung ist. Das Zertrümmern von Einrichtungsgegenständen, das sog. „Manipulieren“ anderer Bewohner und dergleichen mehr, fordert die Mitarbeiter genau dort, wo sie es am wenigsten ertragen. Die Einrichtung, die Wohngruppe ist für ihn sichtlich schon für längere Zeit die Fortsetzung isolierender Bedingungen, welche

aber dort nicht recht als solche verstanden werden. Die Wohngruppe selbst ist infolge ungewollter Verlängerung familiärer Identifikationsmechanismen Ursache seiner „permanenten Unruhe“, Ort permanenter Wiederholung vergangener Erfahrungen.

Die Verhältnisse in der Wohngruppe, insbesondere die Mitarbeiter als autoritärer Pol, wiederholen gebrochen den Charakter des Ortes, in und an dem der semiotische Ausschluss sehr früh seinen Anfang nimmt. Der Begriff der „Semiosphäre“ nach Juri Lotman (1990a, 1990b) enthält in sich den Begriff der Grenze als Ort des Überganges von „Eigenem“ und „Fremden“, auch und gerade im Sinne eines Sprachcodes. Semiotischer Ausschluss ist hier die nicht gelungene Semiotisierung, die verhinderte „Sinngenerierung“ des von außen Hereindringenden. Spiegelsymmetrie, so lässt Lotman sich hier verkürzt wiedergeben, ist der Beginn aller Kommunikation; so die Lächelreaktion, erste physische Instanz des noch fremden Selbst und Basis der Protokonversation (vgl. Aitken 1997, Trevvarthen 1998; Spitz 1974), welche nach Erwidern ihre emotionale, bestätigende Brechung im Gesicht der Mutter erfährt.

³ Der Begriff der mimetischen Akzeptanz wird hier gebraucht in Anlehnung an Niedeckens Begriff der mimetischen Kompetenz. Diese bezieht sich auf die immer mitlaufende coenästhetische Wahrnehmung, die im Kleinkind- bzw. Säuglingsalter besondere Bedeutung hat. Sie besteht hier ausschließlich und verwandelt sich erst später in eine immer mehr diakritisch werdende. „In ihrem mimetischen Verhalten übernimmt die Mutter für das Kind Spiegelfunktion: indem sie auf den Bedarf eingeht, den das Kind mit seinem Schreien signalisiert, mimt, spiegelt sie ihm sein körperliches Erleben und verleiht seinem Schreien Bedeutung“ (Niedecken 1998, 64).

⁴ Reinszenierung bezeichnet den Vorgang der Aktualisierung unbewusster Traumata und Konflikte aus der Kindheit. „Wir übertragen unbewusste Gefühle und Sehnsüchte auf andere, und diese reagieren darauf in der Regel ebenfalls unbewusst mit Gegenübertragung, die einen Kompromiss darstellt zwischen dem der angebotenen Szene entsprechenden Verhalten und je eigenen Verhaltensmöglichkeiten, auf welche nun wir selbst wiederum mit Gegenübertragung reagieren“ (Niedecken 1998, 27; vgl. auch Freud 1971, 1972, 1992).

Fremdes wird nicht Eigenes, kaum Integrierbares dringt hinein, wird nicht „Information“ im Sinne von „Sinn“, bricht sich auch nicht über die eigenen Bedürfnisse in „Bedeutungen“ für andere (vgl. Lotman 1990a, Leont'ev 1982, 1998). Der Ort des Ausschlusses, das schwarze Loch für eigene Bedeutungen, befindet sich gleichsam direkt um *Berusz* herum, der persönliche Sinn gravitiert in einem Kontinuum permanenter Fehldeutung durch andere, asymptotisch am Pol höchster Isolation.

Er besucht nie einen Kindergarten, kommt im Alter von zehn Jahren in eine Schule für geistig Behinderte, und lernt nie sprechen – obwohl er schon bald mir und anderen gegenüber einige wenige Worte „benutzt“. Doch der Zusammenhang zerfällt ihm zu schnell noch, als dass diese ihm als symbolische Träger von Bedeutungen verwendbar würden. Der Besuch eines Sprachheilkinder Gartens bzw. eines Sprachheilheimes wird von Fachleuten angeraten. Beobachter stellen fest, dass *Berusz* in der Lage ist, einzelne Worte zu sprechen. Die Lage der gesamten Familie aber scheint zu desolat, die Vorschläge verhallen.

Zuhause ist er oft allein, wird oft allein gelassen. Als kleines Kind, für seine Familienangehörigen der aktiven Sprache nicht mächtig, wird er vom älteren Bruder auf dem Spielplatz öfter mal vergessen, irrt dann orientierungslos umher, wird von der Polizei mehr als einmal nach Hause gebracht. Ein anderes Mal geschieht ähnliches an einer Bushaltestelle. Oder in der Wohnung, wobei oftmals die gesamte Einrichtung leidet.

Sicherer Zuwendung weitestgehend entledigt, wendet *Berusz* sich im Alter von drei bis vier Jahren Gegenständen zu. Eine wichtige Rolle übernimmt bis heute Papier, mit dem er raschelt, das er beriecht und das er zerreißt. Dieses Objekt, so könnte man vermuten, kompensiert das Fehlen eines anderen, des Anderen.

Aus langer Weile, so eine Schilderung Angehöriger, hat er im frühen Kindesalter mit dem Zerreißen von Tapeten begonnen, vielleicht in einem jener vielen Momente, in denen er, allein in der Wohnung zurückgelassen, nur sich selbst als Selbst, die Gegenstände der Wohnung als Ersatz eines anderen, für sich zur Verfügung hatte. Erschreckend ist das Konnotat der Schilderungen: Selbst aus der Per-

spektive engster Angehöriger „geschieht“ dies alles nur, die Ereignisse werden geschildert wie zufällig oder unausweichlich.

Das eigene Trauma der Nichterfüllung der Geburt eines gesunden Sohnes, für den arabischen Kulturkreis Träger von Ehre und Garant der Weiterexistenz der Familie, findet hier vielleicht eine Übersetzung: die Nichterfüllung transformiert sich in Nichtexistenz. Die Wirkung der familiären, bis heute wirksamen arabisch-türkischen Enkulturation, verschränkt mit der nur bedingt angenommenen deutschen – die Eltern sprechen bis heute, obwohl hier berufstätig, nach dreißig Jahren kaum ein Wort Deutsch –, die Bedeutung geistigbehinderter Personen im arabischen Sprachraum als „Unpersonen“ schlechthin, spannt mit der Wunschverweigerung schon kurz nach der Geburt ein Vakuum auf, das nur schwer zu durchschreiten ist.

4. Bilinguale Räume und die Genesis der Kommunikation aus der Spiegelsymmetrie

Mit Bezug auf *Husserls* Phänomenologie, der das jeweilige Verhältnis zur Zukunft als „Projekt“, als mögliche Zukunft bzw. konstituierte Möglichkeit unterscheidet von der „Protension“ oder auch „präperzeptiven Vorwegnahme“, einer Zukunft also, die gleichzeitig auch Gegenwart ist, befasst *Bourdieu* sich mit dem Zusammenhang von Glaubensverhältnis, Habitus und wahrgenommener Sache. So kann ich zwar die verdeckten Kanten eines Würfels nicht sehen, mir aber gegenwärtigen bzw. antizipieren: Ich muss den Würfel nur etwas drehen; sie sind vorhanden. *Bourdieu* beschreibt dies „... mit der doxischen⁵ Modalität des direkt Wahrgenommenen“ (*Bourdieu* 1998, 145), und weiter:

„In Wirklichkeit ist es nicht das reine Subjekt oder das universell transzendente Bewusstsein, dem diese präperzeptiven Antizipationen gegeben sind, diese Art von praktischen, von früheren Erfahrungen ausgehenden Induktionen. Als Sinn für das Spiel sind sie Sache des Habitus. Den Sinn für das Spiel haben heißt, das Spiel im Blut haben; heißt, die Zukunft des Spiels praktisch beherrschen;

heißt, den Sinn für die Geschichte des Spiels haben. Während der schlechte Spieler immer aus dem Takt kommt, immer zu früh oder zu spät kommt, ist der gute Spieler einer, der *antizipiert*, der dem Spiel vorgreift. Warum kann er dem Verlauf des Spiels voraus sein? Weil er die immanenten Tendenzen des Spiels im Körper hat, in inkorporiertem Zustand: Er ist Körper gewordenen Spiel“ (ebd., kursiv im Original).

Die inkorporierten Regeln *Berusz'* sind sowohl erkennbar an dem Sinn, den er ihnen gibt als auch an der Art dessen, was er zu antizipieren vermag und wie er jenes tut, was die Geschichte des bisherigen „Spiels“ ihm nahe legt.

Ist man ihm aber spiegelsymmetrischer Partner (vgl. *Field* 2001, *Escalona* 2002), ist der andere also beharrlich zugegen und begibt dieser sich mimetisch in die als „in sich geschlossen“ erscheinenden Handlungen, ändert sich die Bedeutung des jeweiligen Gegenstandes und wird, hauchdünn, Bedeutung *für* den anderen: Die sonst scheinbar achtlos weggeworfenen Papierstückchen gelangen plötzlich in die Hand des Gegenübers, momenthaft entsteht jener so notwendige bilinguale Raum, in dem Sinn und Bedeutung *nicht* permanent auseinanderfallen.

Gegenkontinuum: Spiegelsymmetrie ist Beginn jeder Kommunikation, das andere Ende des isolierenden Kontinuums ist als Pol der Andere. Und erreicht diesen die Spiegelsymmetrie, verschwindet das gerade behandelte Stückchen Papier nicht in der Unendlichkeit sozialer Schwerelosigkeit bzw. der Singularität projektiver Dichte, sondern in die Hand des Gegenübers, dessen Mimik die eigene sensibel spiegelsymmetrisch bricht und auf den möglichen nächsten gemeinsamen Akt in der Welt verweist.

Oder: „Furthermore, the infant's transactions with an emotionally misattuned and unresponsive caregiver who induces traumatic states and provides poor interactive repair are stored in the infant's developing corticolimbic circuitries as imagistic, visceral, and nonverbal implicit-procedural memories. Interpersonal contexts of interactive repair contain facial-

⁵ Doxa: Bei *Bourdieu* der allgemein anerkannte *praktische Sinn*, etablierter Glaube dessen, was als selbstverständlich erscheint (vgl. *Steiner* 2001).

ly expressed safety signals that can be associated with 'switching off' the traumatized state, and so the lack of such internal representations deprives the traumatized individual of an internal regulatory mechanism that can terminate the traumatic reaction" (Schore 2001, zit. nach www.trauma-pages.com/schore-2001b.htm, Kap. „Early Relational Trauma and Enduring Right Hemisphere Dysfunction“, 17. Absatz).

5. Zusammenfassende Schlussfolgerung

Anhand weiteren Materials (u.a. Videoaufzeichnungen) ließe sich der pathologische Zerfall von Dialog und Kommunikation weiter rekonstruieren, auch die projektive Vermengung beider Lebenswelten (Eltern und Wohngruppe) ließe sich nachzeichnen.

In diesem Artikel aber sollte die *Genesis* von Dialog, Kommunikation und sozialem Verkehr aus der spiegelsymmetrischen Anerkennung erläutert und der Fluchtpunkt misslingender semiotischer Akte, Ursache innerpsychischer Isolation, beschrieben werden.

Hierzu habe ich

1. den Begriff der Isolation als Folge und Ursache eines pathologischen Bindungsmusters verwendet,
3. die Diagnosewirkung auf kulturelle Bedingungen bezogen,
4. den Vorgang fehlgeschlagener Semiotisierung (und somit „Sinngenerierung“) beschrieben und
5. den anerkennenden Akt als Ausgangspunkt jeder pädagogischen Arbeit herausgestellt

Zusammenfassung

In diesem Artikel geht es um die Frage der Mechanismen der Reduzierung eines als autistisch geltenden Mannes auf Natur und somit in seinem Verhalten nicht „änderbar“. Zu sprachlicher Kommunikation anscheinend nicht fähig, drückt sich seine psychische Isolation in Abwendung von anderen und Zerstörungsattacken aus.

Mittels klinisch-biografischer Methode werden Folgen und Ursachen psychischer Isolation und die Möglichkeit deren wenn auch minimalen Verringerung beschrieben.

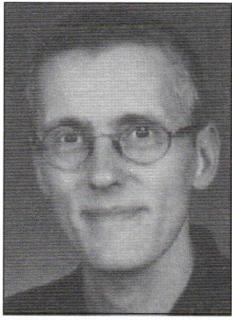
Literatur

- Adorno, T. W. (1990): Negative Dialektik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Agamben, G. (2002): Homo sacer. Die souveräne Macht und das nackte Leben. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Aitken, K.J., Trevarthen, C. (1997): Self/other organization in human psychological development. *Development and Psychopathology* 9, 653-677.
- Bourdieu, P. (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Devereux, G. (1978): Ethnopsychanalyse. Die komplementaristische Methode in den Wissenschaften vom Menschen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Escalona, A., Field, T. (2002): Brief report: imitation effects on children with autism. *J Autism Dev Disord* 32(2), 141-144.
- Field, T. et al. (2001): Children with autism display more social behaviour after repeated imitation sessions. *Autism* 5 (3) 9, 317-323.
- Fischer, K.W. et al. (1997): Psychopathology as adaptive development along distinctive pathways. *Development and Psychopathology* 9, 749-779.
- Freud, S. (1971): Zur Psychoanalyse des Alltagslebens. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Freud, S. (1972): Abriss der Psychoanalyse. Das Unbehagen in der Kultur. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Freud, S. (1992): Das Ich und das Es. Metapsychologische Schriften. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Jantzen, W. (1976): Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik. *Demokratische Erziehung* 2, 15-29.
- Jantzen, W. (2002): Dialog und symbolisches Kapital. In: Warzecha, B. (Hrsg.): Dialog und Begegnung. Münster: Lit-Verlag.
- Leont'ev, A. N. (1982): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. In: Studien zur kritischen Psychologie, Bd. 7. Köln: Pahl Rugenstein.

- Leont'ev, A. N. (1998): Bedürfnisse, Motive, Emotionen. In: Mitteilungen der Luria – Gesellschaft, 5 (1), 4-32.
- Lorenzer, A. (1970): Zur Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1972): Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1973): Über den Gegenstand der Psychoanalyse oder: Sprache und Interaktion. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lotman, J.M. (1990b): Universe of the mind. A semiotic Theorie of Culture. London: Tauris & Co Ltd.
- Lotman, J.M. (1990a): Über die Semiosphäre. *Zeitschrift für Semiotik* 12 (4), 287-305.
- Niedecken, D. (1998): Namenlos. Geistig Behinderte verstehen. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Schore, A. (1995): Affect regulation and the development of self. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Schore, A. (2001): The Effects of Early Relational Trauma on Right Brain Development, Affect Regulation, and Infant Mental Health. *Infant Mental Health Journal* 22, 201-269. Siehe auch: www.trauma-pages.com/schore-2001b.htm
- Spitz, R. (1974): Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr. Stuttgart: Klett-Verlag.
- Steiner, P. (2001): Bourdieu lesen und verstehen. In: Arbeitsblatt Nr. 19, Institut für Ethnologie, Universität Bern. www.cx.unibe.ch/ethno/arbeitsblaetter/AB19_Ste.pdf
- Trevarthen, C. et al. (1998): Children with Autism. Diagnosis and Interventions to Meet Their Needs. London: Jessica Kingsley Publ.

Anschrift des Verfassers:

Bodo Frank
(Dipl.-Pädagoge)
Lerchenstr. 20
27211 Bassum



Reiner Bahr, Düsseldorf

„Fremde“ Sprache – „fremde“ Kultur Erfahrungen in der Christlichen Deutschen Schule Chiang Mai/Thailand

Das Erlernen einer Sprache ist, sei es als Erst-, Zweit- oder Drittsprache, generell, aber nicht ausschließlich, ein kognitiver Vorgang. In diesem kleinen Reflexions- und Erfahrungsbericht geht es unter anderem um das Erlernen einer „fremden“ Sprache im kulturellen Kontext dieser „fremden“ Sprache. Jeder weiß wohl aus seiner eigenen Schulzeit, dass das Erlernen einer „fremden“ Sprache ohne das Lernen von Vokabeln und der jeweiligen Grammatik nicht möglich ist, dennoch hat wohl auch bereits jeder erfahren, dass Wortschatz- und Grammatikkenntnis in der Regel nicht hinreichen, um sich in der neuen Sprache angemessen verständigen zu können. Gelernt werden müssen überdies ihr Klang, die Gestik und Mimik sowie der Gebrauch im situativen Zusammenhang. Dieser wird auch von den jeweiligen Besonderheiten des kulturellen Umfeldes geprägt. Somit sollte das Lernen einer „fremden“ Sprache immer auch mit interkulturellem Lernen verbunden werden. Es scheint, dass sich diese Bedingung besonders dann gut realisieren lässt, wenn der Zweitspracherwerb direkt im kulturellen Umfeld der „Fremdsprache“ stattfindet. Die Sprache ist dann nämlich nicht wirklich eine

„fremde“ Sprache, selbst wenn im Elternhaus eine andere primäre Sprache gelernt wird.

Die Schülerinnen und Schüler der Christlichen Deutschen Schule in Chiang Mai / Thailand (CDSC), die ich im Oktober 2002 einen Tag lang besucht habe, befinden sich in genau dieser Situation: Sie wachsen in einem buddhistisch geprägten, Thai sprechenden kulturellen Umfeld auf, während ihnen von Elternhaus und Schule aber christliche Werte vermittelt werden. Als Kinder, deren Eltern entweder beide Deutsche sind oder von denen ein Elternteil primär deutschsprachig ist (in der Regel der Vater) und der andere primär Thai spricht (in der Regel die Mutter), haben sie zumeist von klein auf die Chance, zwei in Wort und Schrift strukturell äußerst verschiedene Sprachen erwerben zu können. Ich bezeichne diese Situation als „Chance“, weil zum Einen ohnehin das Erlernen mindestens zweier Sprachen in Zeiten der Globalisierung äußerst nützlich und angesehen ist, zum Anderen, weil das spätere Erlernen einer dem Deutschen nicht verwandten Sprache, in der verschiedene Tonhöhen Bedeutungsunterschiede markieren und noch dazu die Schriftzeichen von den

uns vertrauten extrem abweichen, äußerst mühselig ist. Als weitere Chance kommt hinzu, dass die von mir besuchten Kinder und Jugendlichen in ihrem Umfeld bereits früh auch mit der englischen Sprache umzugehen lernen, denn Englisch ist in den thailändischen Medien sowie in den größeren Städten und auf den größeren Inseln, wo der Tourismus inzwischen ein zentraler Wirtschaftsfaktor ist, überall präsent. So empfängt denn auch der der CDSC angegliederte Kindergarten bereits die Jüngsten in drei Sprachen. Das Personal der CDSC-Lehrerinnen und Lehrer, Verwaltungskräfte, Hausmeister, Erzieherinnen, Küchenpersonal, Zivildienstleistende – ist zwar überwiegend muttersprachlich deutsch, die Lehrerin, die von der 1. Klasse an den Unterricht in Thai durchführt, ist jedoch Thailänderin. Auch das nicht unterrichtende Personal in Verwaltung und Küche stammt aus Thailand. So erleben die Schülerinnen und Schüler native speakers in unterschiedlichen Rollen und Funktionen. Sie trennen die Sprachen in Abhängigkeit vom jeweiligen Kommunikationspartner und lernen die Besonderheiten ihrer kulturellen Verwendung auf eine sehr natürliche Art und Weise. So gehört



Abb. 1: Herzlich Willkommen im Kindergarten „Der kleine Elefant“ (Der Elefant ist in alter siamesischer Tradition ein Symbol königlicher Macht und wird bis heute in Thailand sehr verehrt.)

es beispielsweise in der thailändischen Kultur dazu, sich beim Begrüßen vor seinem Gegenüber leicht zu verneigen und, je nach Rang, dabei die Hände zum „Wai“ aneinander zu legen; je höher der Rang, umso höher ist dabei die Armhaltung. Für die Schüler an der CDSC ist es selbstverständlich, das thailändische Personal mit dem „Wai“ zu begrüßen, nicht zuletzt, weil die thailändischen Personen dies von ihnen erwarten. Ein weiteres Beispiel, nun aus dem unmittelbaren Sprachgebrauch, ist die sehr häufige Verwendung des Höflichkeitspartikels „khrap“ ausschließlich durch männliche und „khà“ durch weibliche Personen (z. B.: „Danke“ = „khoop-kun khrap“ bzw. „khoop-kun khà“ / Guten Tag = „sawadee khrap“ bzw. sawadee khà; der Akzent auf dem „a“ soll hier einen fallenden Ton andeuten).

Das Lernen in der CDSC ist also ein Lernen, bei dem verschiedene kulturelle Erfahrungen und Erwartungen zusammenkommen. Da diese Schule nach Lehrplänen eines deutschen Bundeslandes (Hessen) unterrichtet und es ein primäres Ziel ist, die Schüler (wenn möglich bis zum Abitur) auf ein später auch in Deutschland mögliches Studium und Arbeitsleben vorzubereiten, ist das interkulturelle Lernen hier jedoch als curricular verankerter Inhalt eher nachgeordnet. Interkulturelles Lernen findet vielfach unbewusst, durch gelebte Erfahrung in einem „gestalteten“ Umfeld statt (Abb. 2).



Abb. 3: Schulvorbereitende Sprachförderung im Deutschen

Der Sprachunterricht und die Sprachförderung in der CDSC sind, im Gegensatz übrigens zum eher repetitiven, memorierenden Unterrichtsstil in thailändischen Schulen, an Prinzipien eines spielerischen, erfahrungsbezogenen Ansatzes orientiert. So konnte ich dabei zusehen, wie Kinder mit Sprachproblemen im Deutschen in schulvorbereitender Förderung Memory spielten, ein Szenario, das mich sehr an die Praxis hiesiger Sprachtherapie erinnerte (Abb. 3). Das Zählen in thailändischer Sprache lernten die Kin-

der der ersten Klasse während meines Besuchs gerade beim Tauziehen auf der Wiese. Emotionaler Bezug, Verstehen und Sprachverwendung im Kontext sowie die Eingebundenheit von Sprache in motorische Vollzüge fordern hier also die Kinder heraus, und zwar sowohl beim Erlernen der deutschen als auch der thailändischen Sprache. Sprachliches und interkulturelles Lernen ist in der CDSC eine multisensorielle Erfahrung (vgl. *Jensen / Hermer 1998*).

Will man nun einer Antwort auf die Frage, was eigentlich interkulturelles Lernen im pädagogischen Kontext bedeutet, noch näher kommen, so ist es nützlich, den Inhalt des Begriffes „Kultur“ mindestens in dreifacher Hinsicht zu differenzieren. Unter „Kultur“ im engeren Sinne lassen sich (a) die von Menschen hervorgebrachten, sichtbaren „geistigen“ Leistungen einer Gemeinschaft in historischer Tradition verstehen, so die Werke aus Literatur, Theater, Musik und bildender Kunst. Im weiteren Sinne wird eine Kultur bestimmt (b) von je spezifischen, beobachtbaren Verhaltensmustern (in Thailand z. B. tragen Kinder Schuluniformen, kommen beim Essen alle Gänge zur gleichen Zeit auf den Tisch, zieht man beim Betreten von Wohnräumen genau wie beim Betreten von Tempeln die Schuhe aus) und schließlich (c) von bestimmten, nicht unmittelbar sichtbaren Glaubens- und Wertstrukturen

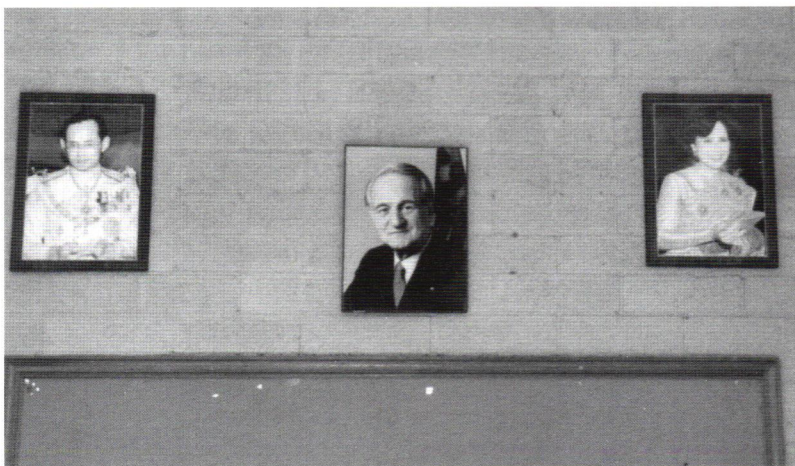


Abb. 2: Foto des deutschen Bundespräsidenten; die thailändischen Behörden bestanden darauf, dass es etwas niedriger zwischen die Fotos des thailändischen Königspaares gehängt wurde (Eingangshalle der Schule)

(etwa die Bedeutung von Rangunterschieden in einer Gesellschaft, die Einstellung zu Leben und Arbeit). Sprache ist Bestandteil aller drei Dimensionen der Kultur: Sie bringt die geistigen Leistungen hervor und/oder sorgt für deren Tradierung, sie begleitet kulturelle Verhaltensmuster und sie bildet das begriffliche und kommunikative Repertoire beim Ausdruck jeweiliger kultureller Haltungen ab. Interkulturelles Lernen bedeutet danach, von allen Dimensionen der anderen Kultur etwas zu erfahren, also im Erlernen des „fremden“ Sprachgebrauchs Empathie für die „fremde“ Kultur zu erwerben.

In der von mir besuchten deutschen Schule in Thailand kommt in interkultureller Perspektive hauptsächlich die Vermittlung von Erfahrungen aus den Dimensionen (a) und (b) zum Zuge, wenn z. B. thailändische Tänze gelernt werden und die Mittagsversorgung aus thailändischem Essen besteht, wenn Masken des thailändischen Theaters gebastelt werden und auf stete Freundlichkeit im Umgang miteinander größter Wert gelegt wird. Schuluniformen tragen die Kinder und Jugendlichen dort jedoch nicht. Da die CDSC ihrem Auftrag und Programm nach eine christliche Schule ist, wird auf die Vermittlung christlicher Werte sehr geachtet. Das schließt auch ein, dass die das Umfeld prägende buddhistische Religion bewusst *nicht* als Leitidee vermittelt wird; dem christlichen Denken besonders fremde Elemente des Buddhismus wie Geisterglaube und Wiedergeburt müssen teilweise sogar mit den Schülern individuell bearbeitet werden, weil es, bedingt durch Erfahrungen in außerschulischen Umfeldern, diesbezüglich durchaus zu Konflikterleben und Ängsten kommen kann.

In meiner persönlichen Sicht wird jedoch das Lernen in der CDSC stärker von buddhistischer Geisteshaltung und Lebensart beeinflusst als es auf den ersten Blick den Anschein hat. Buddhistische und christliche Geisteshaltung begegnen sich hier durchaus, ohne dass dies immer allen Beteiligten bewusst zu sein scheint – und ohne dass dies den christlichen Auftrag der Schule gefährden würde, denn es gibt verbindende Elemente zwischen Christentum und Buddhismus, so die Bedeutung von Mitgefühl, Nächstenliebe und Engagement (vgl. de Wit 2001,

Thich Nhat Hanh 1999). Mir scheint, dass gerade die im Alltag Thailands im Vergleich zum Leben in Deutschland sehr viel augenfälligere „Achtsamkeit“ einen äußerst positiven Einfluss auf das Lernen insgesamt wie auch auf das sprachliche Lernen in der CDSC hat. Ich konnte mich mit zwei Schülern unterhalten, die auch schon in Deutschland zur Schule gegangen waren. Sie sparten nicht mit Kritik am deutschen Schulsystem, am dortigen Schulklima und an den Umgangsformen: Die Schulgebäude seien hässlich, die Lehrer unfreundlich, die Schüler untereinander wären in erster Linie Konkurrenten und überhaupt fühlten sie sich wenig beachtet. Das alles sei in der CDSC ganz anders, was ich nur bestätigen kann. Die gesamte Atmosphäre ist auf Empathie des Einzelnen ausgerichtet, sicherlich auch unterstützt durch das von Licht durchflutete Gebäude und die grüne Umgebung der Schule. Bei meinem Rundgang in Begleitung des Schulleiters passierte es immer wieder, dass uns einzelne Schüler und Schülerinnen begegneten. Der Schulleiter sprach jeden an, fragte nach dem Befinden und ging auf ihn oder sie ein. Lehrer und Schüler essen in dieser Schule gemeinsam, spielen gegeneinander Fußball, engagieren sich in AG's (z. B. Film, Bogenschießen, Thai-Kochen). Der Erfolg der Schule, so bestätigte es mir die Schulleitung auf Nachfrage, beruhe auch auf dem empathischen Umgang mit den Schülern, unterstützt durch das materielle und personelle Umfeld (Abb. 4).

Ich möchte abschließend einige Ideen, die ich aus meiner Auseinandersetzung mit der buddhistischen Kultur gewonnen habe, schlaglichtartig hervorheben und deren Bedeutung für pädagogisches – und das heißt auch: sprachheilpädagogisches Handeln in Schule und Sprachtherapie – akzentuieren.

1. *Achtsamkeit tritt an die Stelle von Zerstreuung.* Das heißt, ich bin mir in meinem pädagogischen Handeln möglichst immer der Bedeutung des gegenwärtigen Augenblicks bewusst, stelle mich auf mein Gegenüber ein und vermeide es, mit den Gedanken schon wieder woanders zu sein.

2. *Klarheit und Geradlinigkeit treten an die Stelle von Konfusion.* Das heißt, ich weiß, worum es im jeweiligen Augenblick auch von der Sache her geht und ich arbeite zielorientiert.

3. *Der Wille zur Unterstützung tritt an die Stelle von Beherrschung.* Das heißt, ich betrachte Kinder, Jugendliche und Erwachsene nicht von oben herab, sondern verstehe mich explizit als jemand, der fördert und nach Symmetrie in der Kommunikation strebt.

4. *Bedachtes Reden tritt an die Stelle von Geschwätzigkeit.* Das heißt, ich bin mir auch meiner Rolle als Modell im Sprechen und Reden bewusst und vermeide Überflüssiges.

5. *Geduld tritt an die Stelle von Hast.* Das heißt, ich bin mir bewusst, dass Fortschritte im pädagogischen Kontext Zeit brauchen.



Abb. 4:
Schüler und
Lehrer essen
gemeinsam
in der von
Licht durch-
fluteten
Halle

chen und vermeide es, mein eigenes Tempo zum Maßstab für das Lernen der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen zu machen.

6. *Uneigennützigkeit tritt an die Stelle von Selbstbezogenheit.* Das heißt, ich bin als Pädagoge in der Lage, meine eigenen Bedürfnisse zurückzustellen und handle nicht anstelle, aber doch für den Anderen, und zwar so, dass es seinen Bedürfnissen entgegenkommt.

7. *Eine positive Werthaltung tritt an die Stelle von Diffamierung und Intoleranz.* Das heißt, ich bin allem „Fremden“ gegenüber aufgeschlossen und vermeide es, mein Gegenüber wegen seiner „Andersartigkeit“ herabzusetzen.

Diese Ideen sind, so mag man einwenden, im Grunde pädagogische, zumal sonderpädagogische Selbstverständlichkeiten. Das ist in gewisser Weise wahr, jedoch vermag wohl jeder, der sich einer kritischen Selbstprüfung unterzieht und der sein berufliches Umfeld genau beobachtet, Beispiele finden, die belegen, dass diese Grundsätze längst nicht immer gelebt werden. Auch entsprechen diese Werte sehr wohl humanistischen Prinzipien, die einen festen Platz in der abendländischen pädagogischen Tradition haben, so dass es streng genommen nicht des Bezugs auf eine fernöstliche Kultur bedarf, um sie zu akzentuieren. Der interkulturelle Blick jedoch vermag diese Werte *neu* ins Bewusstsein zu rücken. Er hilft dabei, in seiner Arbeit motiviert zu bleiben und erfüllt damit auch die Funktion, die Sorge um sich selbst, nicht zuletzt als Burnout-Prophylaxe, ernst zu nehmen (vgl. Bröcher 2001, Sukrung 2002). Mein Besuch in der CDSC war so gesehen Arbeit und Erholung zugleich.

Literatur

Bröcher, J. (2001): Unterrichten aus Leidenschaft? Eine Anleitung zum Umgang mit Lernblockaden, widerständigem Verhalten und institutionellen Strukturen. Heidelberg: C. Winter.

De Wit, H. F. (2001): Buddhistischer und westlicher Geist. Buddhismus im Gespräch mit der westlichen Kultur. Petersberg: via nova.

Jensen, M., Hermer, A. (1998): Learning by playing: Learning foreign languages through the senses (178-192). In: M. Byram, M. Fleming (Eds.): Language

learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography. Cambridge: Cambridge University Press.

Sukrung, K. (2002): Mindfulness does matter. In: *Bangkok Post* vom 21.10.02, Section „Outlook“, S. 3.

Thich Nhat Hanh (1999): Buddha und Christus heute. Verbindende Elemente von Buddhismus und Christentum. München: Goldmann.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Reiner Bahr
Rethelstraße 157
40237 Düsseldorf

Reiner.Bahr@t-online.de

Dr. Reiner Bahr arbeitet als Sprachheilpädagoge am Studienseminar für Sonderpädagogik in Duisburg und an der Stadt. Schule für Sprachbehinderte in Wuppertal.

Anzeige



Sprache baut Brücken zwischen Menschen. Seit über 10 Jahren unterstützen Computerprogramme von Phoenix Software die **Sprachtherapie**. Unsere Produkte ebnen den Weg hin zu erfolgreicher **Kommunikation im Alltag**.

LingWare 5.0 für Windows XP

- 3.600 sprachtherapeutische Übungen
- Komplette überarbeitete und viele neue Übungsreihen
- Zufällige Reihenfolge von Übungen
- Umfangreiches Therapiematerial z.B. zu Syntax, Semantik, Agraphie und Phonologie

Therapieprogramm 95,- €
Übungsreihe ab 13,- €



Stand:
3C28

AATP 3.2 für Windows XP

- Sekundenschnelle Auswertungen des Aachener Aphasie Testes (AAT)
- Vorschau, Speicherung und graphische Darstellung von Diagnoseergebnissen
- Export von AAT-Daten
- Zentrale AATP-Datenbank im lokalen Netz

Einzellizenz 166,- €

Phoenix
software

Tel.: 0228/ 97199-0
Fax: 0228/ 97199-99

www.phoenixsoftware.de/reha
reha@phoenixsoftware.de

Ihr Therapiepartner

Berufsbild: Sonderschullehrer für den Förderschwerpunkt Sprache

Gerhard Homburg

Als Papier der AG Sprachheilschule vom Hauptvorstand der dgs auf der Sitzung in Hameln im Februar 2003 beschlossen

Der Sonderschullehrer für den Förderschwerpunkt Sprache ist der Fachmann für die diagnostische Erfassung der Lernbedürfnisse von Kindern mit besonderem Förderbedarf im Bereich der Sprache und für die Verbindung von Sprachtherapie und Unterricht zum therapieimmanenten Unterricht.

Auf der Grundlage einer erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Ausbildung verfügt er über eine sonderpädagogische Spezialqualifikation.

Ein Sonderschullehrer für den Förderschwerpunkt Sprache beherrscht die diagnosegestützte und hypothesengesteuerte Vermittlung von Sprache in allen Modalitäten, d. h. Laut- und Schriftsprache, Sprachverständnis und Sprachproduktion und Gestaltungsebenen, d. h. Aussprache, Lexikon, Grammatik, Rede, Stimme usw. aus verzögerter, verzerrter oder organisch beeinträchtigter Ausgangslage unter individuell, sozio- oder interkulturell beeinträchtigten Erwerbsbedingungen in Therapie, Erziehung und Unterricht im erweiterten Kontext von Schule.

Im Folgenden wird das Berufsbild des Sonderschullehrers für den Förderschwerpunkt Sprache¹ in Stichworten skizziert. Geprägt durch Ausbildung, Arbeitsfeld und Selbstverständnis von Sprachheillehrern zeigt sich dabei auch in den allgemeinen Merkmalen des Lehrerberufs das Besondere ihres Berufs.

1. Fachspezifische Modellbildung

Grundlage seines sprachheilpädagogischen Handelns ist ein anthropologisch und linguistisch fundiertes Konzept von Sprachlichkeit, Sprechen und Sprache und ihrer Störbarkeit, sind Kenntnisse

¹ Im Text wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit auch die traditionelle Bezeichnung Sprachheillehrer benutzt. Aus dem gleichen Grund wird die Berufsbezeichnung nur in der männlichen Sprachform benutzt, die jedoch für beide Geschlechter steht.

über die Verschränkung von Persönlichkeit und Sprache.

Im praktischen Vollzug müssen Sprachheillehrer stets eine Balance im therapedidaktischen Dreieck wahren zwischen Subjektzentrierung, Gegenstands- d.h. Sprachorientierung und Beziehungsgestaltung.

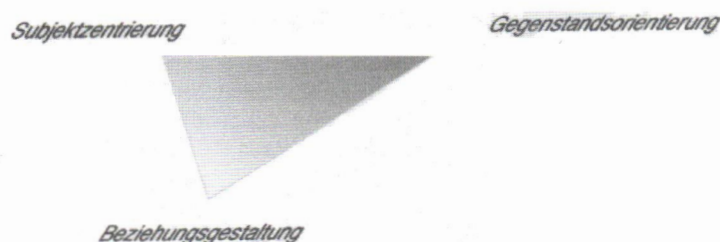


Abb. 1: Therapedidaktik: Entscheidungsfelder

Subjektzentrierung heißt:

Der Sprachheillehrer setzt Impulse zur bestmöglichen Selbstorganisation vor dem Hintergrund der möglicherweise gestörten Verschränkung von Sprache und Persönlichkeit. Im Verhältnis von Sprache, gestörter Sprache und Persönlichkeit berücksichtigt er drei mögliche Konstellationen:

1. *Ursache:* Die besondere psychische Verfassung eines Menschen kann der Ausgangspunkt seines sprachlichen Problems sein, denn psychodynamische Störungen können sich z.B. als Mutismus, als Stottern oder als psychogene Stimmstörung manifestieren.
2. *Kovariation:* Mit organischen Beeinträchtigungen des Zentralnervensystems und von sensorischen oder motorischen Komponenten, welche sich in Sprache und Sprechen auswirken können, sind mit hoher Wahrscheinlichkeit auch psychische Fehlentwicklungen kovariierend verbunden: So kann bei Kindern z.B. die Entwicklung des Lernens und der Persönlichkeit betroffen sein.
3. *Folge:* Sprachstörungen ohne erkennbaren organischen Hintergrund, wie z.B. die spezifische Sprachent-

wicklungsstörung oder Probleme bei Mehrsprachigkeit können über einen gestörten sozialen Austausch und negative soziale Zuschreibungen zu einer beeinträchtigten Entwicklung der (kindlichen) Persönlichkeit und zu Schulversagen führen.

Vom sprachbehinderten Kind aus bestimmt der Sprachheillehrer jedwede sprachtherapeutische Maßnahme perspektivisch, hinsichtlich ihres theoretischen Gewichts, ihrer pragmatischen Plausibilität und ihrer therapiepraktischen Brauchbarkeit. Allein nach der feinfühligsten Deutung dessen Aktionen und Reaktionen bemisst er das ökologische Abwägen in kritischen Therapiephasen, d.h. wenn Planung, Erwartung und Geschehen auseinander laufen: Soll er nachgeben, nachgehen in der negativen emotionalen Befindlichkeit? oder: fordern als Vertreter des gesellschaftlichen Anspruchs?

Auch bei positivem Ausschlag dieses Beziehungs-Seismographen, nämlich dann, wenn das sprachliche Lernen positive Gefühle auslöst, bestimmt das sprachbehinderte Kind das Geschehen im Sinne von: „Weiter so, mehr davon!“

Gegenstandsorientierung heißt:

Sein sprachheilpädagogisches Handeln, sein diagnostisch-therapeutisches Vorgehen leitet der Sprachheillehrer ab aus einem Modell von Sprache, das sprachschaffende und sprachspezifische Dimensionen umfasst.

Sprachschaffende Dimensionen sind die folgenden Regulationsebenen:

- die Input – Output – Regulation:
(Verbo)Sensorik – (Verbo)Motorik –
Rückkopplung
- die kognitiv-emotionale Regulation:
Gedanke und Gefühl als Botschaft
und zugleich Bedingung von Sprache
und Sprechen.
- die soziale Regulation:
Ich – Du – Regulation in Handlung,
Interaktion und Kommunikation

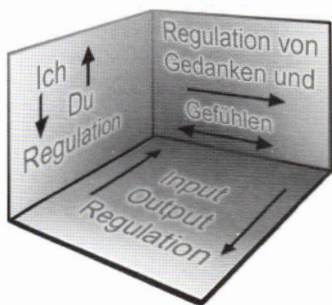


Abb. 2: Sprachschaffende Dimensionen

Linguistische, sprachspezifische Dimensionen von Sprache sind:

Form: sprachliche Zeichen haben immer eine Form

Inhalt: sprachliche Zeichen haben immer eine Bedeutung

Gebrauch: Form und Inhalt sprachlicher Zeichen manifestiert sich durch ihre Anwendung beim Austausch von Informationen

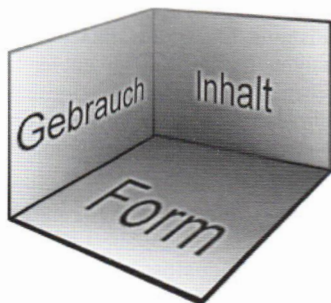


Abb. 3: Linguistische Dimensionen der Sprache

Der Sprachheillehrer muss stets kontrollieren, ob die Input-Output-Bedingungen, die kognitiv-emotionalen Bedingungen und die sozial-kommunikativen Bedingungen für Sprache und Sprechen gegeben sind oder ob er nachsteuern und zuvor entsprechende Voraussetzungen schaffen muss. Das betrifft das generel-

le Sprachvermögen des Kindes (Phylogese) ebenso, wie seine aktuelle sprachliche Äußerung (Aktualgenese).

Der Sprachheillehrer muss stets alle linguistischen Dimensionen in Diagnostik und Therapie kontrollieren und gestalten und je nach Ausgangspunkt bzgl. Lernprozess, Störungsart, Therapieziel, Therapiephase und aktuellem Befinden des sprachbehinderten Kindes den Akzent auf die Form, den Inhalt oder den Gebrauch setzen.

Während Korrektur und Erweiterung der aktuellen kindlichen Rede sofort entschieden und vollzogen werden müssen, muss er für die Kompensation fehlender Bedingungen in den drei Regulationsebenen gegebenenfalls mittel- und langfristige Konzepte und Strategien entwickeln und verfolgen.

Beziehungsgestaltung heißt:

Sprache wird in Interaktion, Kommunikation und sprachlichem Handeln erworben. Der Sprachheillehrer gestaltet auf der Basis von Nähe und Responsivität die sozial-kommunikative Dimension des Spracherwerbsprozesses insbesondere den Wechsel von Kommunikationsimpuls, Modell, sprachlicher, beziehlicher, sachlicher Rückmeldung, Metakommunikation usw.

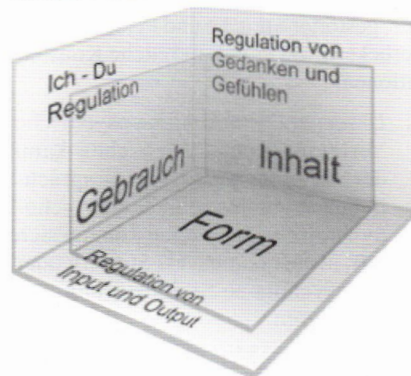


Abb. 4: Sprachschaffende und linguistische Dimensionen der Sprachtherapie

2. Erziehen

Der Sprachheillehrer ist ein verlässlicher, solidarischer Partner, der mütterliche resp. väterliche Qualitäten auch in Krisen bewahrt und einen geschützten Raum schafft. Er weiß um die Individualität des ihm anvertrauten Kindes, kann seine positiven Kräfte wecken und mit dessen

Krisen produktiv umgehen. Er kann trösten, raten, verzeihen, führen, spielen, streng sein, gütig sein, loben, schimpfen usw., wie überhaupt diese emotional beziehliche Arbeit sich häufig als die eigentliche Hauptarbeit des Schultages erweist. Die sprachtherapeutische Wirkung erwächst aus der Erziehung in der Sprachlichkeit zur Sprachlichkeit.

3. Unterrichten

Der Sprachheillehrer kann unterrichten, eine Gruppe im Lernen führen, das Zusammenleben der Gruppe steuern und dabei die Gebote des Gruppenlebens und das individuelle Entfaltungsbedürfnis einzelner Schüler in einer Balance halten. Der Sprachheillehrer muss seine Fächer beherrschen, er muss didaktische Entwürfe für lang- und mittelfristige Ziele erstellen können. Er muss die sprachheilpädagogische Individualförderung in den Unterricht einbeziehen. So konvergiert die Wirkung von Unterricht und Sprachtherapie zum sprachtherapeutischer Unterricht.

Sprachtherapeutischer, therapieimmanenter Unterricht ist ein qualitativ hochstehender Unterricht, der geprägt ist,

- durch den sprachlichen Förderbedarf der Schüler, der Unterricht ist diagnosegeleitet, personen- und störungsbezogen;
- durch die strukturellen Besonderheiten des Kommunikationsmediums Sprache, der sprachtherapeutische Unterricht ist sprachtheoretisch und sprachpathologisch begründet, von Hypothesen und fachlichem Wissen über Spracherwerb und Sprachgebrauch gesteuert;
- durch die Fachlichkeit des Unterrichtsgegenstandes, curriculare Inhalte werden auch im Hinblick auf sprachtherapeutische Ziele ausgewählt und gewichtet;
- durch Therapieimmanenz, es werden solche Lerninhalte, Lernmethoden und –medien betont und bevorzugt ausgewählt, denen ein therapeutischer Effekt im Hinblick auf die angezielten, derzeit noch fehlenden, verzerrten oder gering entwickelten Leistungen innewohnt,
- durch die Regeln für guten Unterricht, sprachtherapeutischer Unterricht ist

zielerreichend angelegt, d. h. Kinder werden nicht abgehängt oder aufgegeben. Er wendet die Heterogenität der Lerngruppe ins Positive und ist auf innere Differenzierung, unterschiedliche Lern tempi und Lernstile angelegt. Sprachliches Handeln ist Lerngegenstand und Ziel und ist zugleich Mittel und Methode des sprachtherapeutischen Unterrichts. Sprachtherapeutischer Unterricht wirkt präventiv, weil Grundleistungen (z. B. Lernen lernen) mit Vorrang gesichert werden und so einem Lernversagen vorgebeugt wird.

Im sprachtherapeutischen Unterricht gilt der Primat der Sprachlernprozesse. Alle Gestaltungsfelder (Inhalte, Methoden und Medien) und alle Freiheitsgrade werden nach dem Prinzip der Passung gebündelt und nachhaltig genutzt, um die (gestörte) sprachliche Kommunikation der Schülerinnen und Schüler zu verbessern.

Im sprachtherapeutischen Unterricht

- sichert der Sprachheillehrer in einer gestuften Strategie die Vorbedingungen für sprachliches Lernen, wie gezielte Hörverarbeitung, sensomotorische Feinsteuerung, Kommunikationsbereitschaft, Symboltätigkeit,
- organisiert er spezifische Erwerbsprozesse auf den sprachlichen Gestaltungsebenen der Pragmatik, der Semantik, der Grammatik, der Morphologie und der Aussprache,
- stellt er einen sozial und emotional abgesicherten Erprobungsrahmen für kommunikatives sprachvermitteltes Handeln bereit.

Diese anspruchsvollen Aufgaben werden vom Sprachheillehrer methodisch umgesetzt durch einen Verbund von inszeniertem Spracherwerb einschließlich Schriftsprachaufbau und der Erarbeitung curricularer Lernziele.

Über die allgemeinen Prinzipien für guten Unterricht hinaus bekommen in seinem sprachtherapeutischen Unterricht folgende Merkmale ein besonderes Gewicht:

der laut- und schriftsprachliche Anteil des Lerngegenstandes, die Emotionalität, die Formen der Kommunikation im Unterricht, die positive Veränderung des gestörten kindlichen Kommunikationsverhaltens, die Bestimmung von spracher-

zieherischen und sprachtherapeutischen Zielen der nächsterreichbaren Sprachentwicklungs- und Sprachbeherrschungsstufe, der methodische Zugang zum spezifischen Sprachlernen (handlungs- und erlebnisorientiert, mediengestützt), seine Lehrersprache als methodisches Werkzeug (Modell und Modellieren), das Multiperformanzprinzip (Sprache verstehen (Perzeption), Sprache nachgestalten (Reproduktion), Sprache gestalten (Produktion), Sprache reflektieren (Metasprache), Sprache lesen, Gesprochenes und Gedachtes aufschreiben).

Der Sprachheillehrer gestaltet den therapieimmanenten Unterricht differenziert bis individualisiert mit größtmöglicher Flexibilität hinsichtlich Lernzielmethoden und Dauer unter dem Primat des Sprachlernens.

Der sprachtherapeutische, therapieimmanente Unterricht erreicht seine Grenze, wenn Komplexität, Heterogenität und organisationsbestimmte Ordnungsroutinen den nutzbaren Freiraum für den Sprachheillehrer so einengen, dass spezifisch sprachliches Lernen nicht mehr realisiert werden kann.

Im sprachtherapeutischen Unterricht muss der Sprachheillehrer eine Balance in dem didaktischen Doppeldreieck halten.

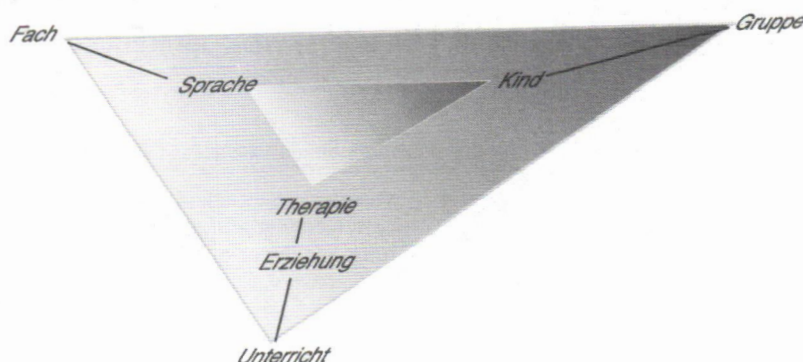


Abb. 5: Entscheidungsfelder im sprachtherapeutischen Unterricht

Die generelle Wirkung von sprachtherapeutischer Erziehung und sprachtherapeutischem Unterricht beruht darauf, dass das Sprachvermögen eine hochrangige Konstituente von Persönlichkeit ist. Als Schlüsselqualifikation eröffnet oder bei gestörter Sprache verstellt oder verzerrt sie die Persönlichkeitsentwicklung, den Schulerfolg und die Lebensbewältigung.

4. Familienarbeit

Wo die häusliche Situation dieses erfordert, leistet der Sprachheillehrer Familienarbeit im Rahmen seines Vermögens oder koordiniert sie.

5. Lebensraum Schule

Er prägt Schule als nachhaltig gestalteten Lebens- und Sprachraum, als verlässlichen, geschützten, auf lange Zeitläufe eingestellten Lebensraum und als Heimat für Kinderseelen.

6. Persönliche Eignung

Der Sonderschullehrer mit dem Schwerpunkt Sprachförderung ist den physischen und psychischen Anforderungen dieses Berufes gewachsen, insbesondere verfügt er über eine belastbare Stimme und eine Lehrersprache, die Modell sein kann für seine Schülerinnen und Schüler und ist teamfähig.

7. Beratung

Der Sonderschullehrer mit dem Förderschwerpunkt Sprache berät Eltern, Kollegen aller Schularten, Angehörige anderer beteiligter Fachdienste und die Öffentlichkeit in allen Belangen, die sich aus der Mitverantwortung und Mitwirkung für den Sprachlernerfolg ergeben.

8. Innovation

Der Sonderschullehrer mit dem Förderschwerpunkt Sprache orientiert sich in seinem professionellen Handeln an aktuellen Erkenntnissen über Spracherwerb und trägt dazu bei, dass sich die Fördermethoden und Förderinstitutionen entsprechend weiter entwickeln.

9. Gesellschaftlicher Auftrag

Der Sprachheilpädagoge ist als Lehrer auch Agent der Gesellschaft, er vertritt in seiner Klasse den staatlichen Auftrag der Schule, muss Pflichten, nötigenfalls auch gegen Widerstand durchsetzen, seine Autorität pflegen und Disziplin halten können.

10. Organisation/Verwaltung

Er ist Verwalter und Organisator, führt seine Institution, seine Schule zu einem Selbstkonzept und einer aufgabengerechten Verfassung, ist Kollege und koordiniert die Tätigkeit seiner Mitarbeiter entsprechend dem gemeinsam erarbeiteten Schulprofil. Er kooperiert mit schulexternen Partnern wie Gesundheitsamt, Sozialamt, Heimen und Kliniken, er kooperiert als Mitglied eines Förderzentrums mit Kollegen der Grundschule und anderer Sonderschulen und erweist sich als teamfähig.

11. Lebenslanges Lernen

Er organisiert seine eigene Weiterqualifikation in Fort- und Weiterbildung, engagiert sich selber in der Fort- und Weiterbildung und folgt dem Konzept lebenslangen Lernens mit allen Konsequenzen für sich und andere.

12. Selbstorganisation

Im professionellen Umgang mit sich selbst steuert er seinen Krafteinsatz, die emotionale Verarbeitung von Widerständen und Grenzerfahrungen und seine Selbsterneuerung. Er ist in der Lage, Konflikt- und Widersprüche auszuhalten, z. B. zwischen Schulauftrag und Lehrplanvorgaben und dem Kind individuell möglichem Lernen, zwischen eigenem Können und Wollen und institutions- und schülerbedingten Grenzen. Er kann das Spannungsverhältnis zu Kollegen der Regelschule rational handhaben, die abschmelzende Wertschätzung durch Bildungsbürokraten und den Strukturreiß von Vertretern anderer sonderpädagogischer Fachrichtungen ertragen. Er nimmt seine Verpflichtung zur Selbsterneuerung über produktive Katalysatoren wahr und kann sich wieder aufladen durch Kunst, Reisen, Wissenschaft, Religion, Partnerschaft, Liebe oder Familie usw.

Ausbildung

Mit allen diesen Aufgaben korrespondiert ein entsprechendes Ausbildungskonzept, das zu einem späteren Zeitpunkt vorgelegt wird.

Literatur

Homburg, G., Lüdtke, U. (2003): Zur Komplexität sprachtherapeutischen Handelns. Sprachheilpädagogische Therapietheorie: Die Kunst der Balance in einem dreidimensionalen theoretischen Raum. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 4: Beratung, Therapie, Rehabilitation, S. 114-133.

Bahr, R., Lüdtke, U. (2000): Pädagogik. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie Bd. 1: Selbstverständnis und theoretische Grundlagen. (79-115). Stuttgart: Kohlhammer.

Lüdtke, U., Bahr, R. (Red.) (2000): Standards qualitätsorientierter Förderung sprachbeeinträchtigter Schülerinnen und Schüler. Ein Beitrag der AG Qualitätssicherung und -entwicklung schulischer Sprachheilpädagogik in der dgs (Landesgruppe Rheinland). Die Sprachheilarbeit 45, 148-155.

Lüdtke, U., Bahr, R. (1999): Auf ein Wort: Qualitätssicherung in der Sprachheilpädagogik: Ausverkauf des Pädagogischen? Die Sprachheilarbeit 44, 133 -135.

Entwurf eines konsekutiven BA/MA-Studienganges mit den Abschlüssen *BA: Kommunikationsstörungen (Communication Science and Disorders) *MA: Sprachtherapie (Speech-Language Therapy „Clinical Competence“) Stand Mai 2003

Hochschullehrer-Arbeitsgemeinschaft des Deutschen Bundesverbandes der Sprachheilpädagogen (dbs)

Prof Dr. Roswitha Romonath, Universität Köln; Prof. Dr. Gregor Dupuis, Universität Dortmund; Prof Dr. Manfred Grohnfeldt, Ludwig-Maximilian Universität München; Prof Dr. Gerhard Homburg, Universität Bremen; Dr. Volker Maihack, dbs

Wie bereits berichtet (vgl. Die Sprachheilarbeit 4/2002, 177), hat die im Jahre 2000 konstituierte „Kleine Dozentenkonferenz“ des dbs, in der die Professorinnen und Professoren aller Studienstätten zusammentreffen, die in Deutschland Diplom- und Masterabschlüsse im Fach Sprachheilpädagogik anbieten, ihre Arbeit intensiv fortgesetzt. Ziel einer daraus hervorgegangenen kleineren Arbeitsgruppe war es, ein modularisiertes Studienkonzept zu ent-

wickeln, das es einzelnen Ausbildungsstätten ermöglicht, unter Berücksichtigung der jeweiligen Bedingungen vor Ort, fachspezifische Qualifikationen für die Arbeit im klinisch-therapeutischen Handlungsfeld der Sprachheilpädagogik sicherzustellen, auszubauen oder neu zu etablieren. Die Überlegungen zu einem, internationalen Vergleichen und Maßstäben gerecht werdenden, Studienkonzept erfolgten auf dem Hintergrund der bundes- und europaweit eingeführten oder einzuführenden Neukonzeption von Ausbildungsgängen. Zukünftig soll einem 6-semestrigen Bachelor-Studium (BA-Abschluss) konsekutiv oder fakultativ (hier gibt es unterschiedliche Auffassungen in einzelnen Bundesländern) ein 4-semestriges

Master-Studium (MA-Abschluss) angeschlossen werden.

Die Zielsetzungen der dbs-Hochschullehrer-AG wurden im September 2002 formuliert:

1. Beschreibung eines idealtypischen BA- und MA-Studienganges „Sprachtherapie“, der alle Bedingungen für eine unmittelbare Zulassung als Sprachtherapeut(in) erfüllt.
2. Dieser Studiengang soll die ECTS-Bedingungen (Anm. d. Verf.: europäische Norm zur Bewertung und Vergleichbarkeit von Studienleistungen durch 'Credit-Points') erfüllen und die Beschreibung des Curriculums in Form von Modulen enthalten. In Schwerpunktstudiengängen Sprach-

- heilpädagogik soll eine festgelegte Zahl der Module des „Studiengangs Sprachtherapie“ enthalten sein.
3. Die Module sollen zu einem zweiphasigen BA- und MA-Studiengang zusammengefügt werden können. Dabei ist klarzustellen, dass der BA-Abschluss nicht als Voraussetzung für eine Zulassung als Sprachtherapeutin geeignet ist.
 4. Ein solcher „Studiengang Sprachtherapie“ ist im Moment voraussichtlich nur an wenigen Studienstätten vollständig zu etablieren. Er ist unter Berücksichtigung der jeweils spezifischen universitären Gegebenheiten im Kontext mit anderen Ausbildungsformen zu betrachten (Diplom, Magister, ...).
 5. Die vorhandenen Ansätze einer interdisziplinären Kooperation mit linguistischen, psychologischen, medizinischen und anderen Lehrgebieten müssen über die Grenzen der bisherigen Instituts- und Fakultätsgrenzen hinaus ausgebaut werden. Je nach Zugschnitt der Organisationseinheiten der Studienstätten ist auch denkbar, dass Disziplinen, die unterschiedlichen Fakultäten zugeordnet sind, die Federführung für den Studiengang „Sprachtherapie“ gemeinsam übernehmen.
- Der hier nun vorgestellte Entwurf eines konsekutiven BA/MA-Studienganges „Sprachtherapie“ stellt in vielen Teilen eine Umsetzung bereits bestehender Studienangebote in eine Modulstruktur vor. Er folgt darüber hinaus internationalen, insbesondere europäischen Ausbildungsinhalten und deren Umsetzungsformen. Es liegt somit der Versuch vor, deutsche Sonderwege gegenwärtigen europäischen Ausbildungsstandards anzupassen um länderübergreifende Transparenz sicherzustellen und für Studierende des Faches die internationale Anerkennung und Kompatibilität zu gewährleisten. Akademisch ausgebildete Sprachtherapeuten stellen einen unverzichtbaren Bestandteil im klinisch-therapeutischen Feld der Diagnose und Behandlung von Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen dar. Ihre Handlungs- und Forschungskompetenz in diesem zentralen Feld der Sprachheilpädagogik/Sprachtherapie wird durch die sukzessive Anpassung und Umsetzung des „Studienganges Sprachtherapie“ sichergestellt.

Entwurf eines konsekutiven BA / MA-Studienganges mit den Abschlüssen:
 *BA: Kommunikationsstörungen (Communication Science and Disorders)
 *MA: Sprachtherapie (Speech-Language Therapy „Clinical Competence“)

Kommunikationsstörungen: Communication Science and Disorders BA (non-clinical competence)

• **Makromodul 1: Sprachtherapeutische Theorien und Modelle**

		SWS
1.	Rehabilitationspädagogik, Sprachpathologie und Sprachheilpädagogik	8
2.	Linguistische und kommunikationstheoretische Grundlagen, Phonetik Transkription	8
3.	Soziologische, sozial- und rehabilitationsrechtliche Grundlagen, berufliche Bildung	6

• **Makromodul 2: Medizinische und psychologische Grundlagen der Sprech-, Sprach-, Stimm-, Schluck- und Kommunikationsstörungen**

		SWS
4.	Medizin: anatomische, physiologische, neurologische, psychiatrische und pädiatrische Grundlagen	10
5.	Psychologische Grundlagen: Entwicklungs-, Neuro- und Sozialpsychologie	8

• **Makromodul 3: Spracherwerb, Sprachentwicklung und ihre Störungen**

		SWS
6.	Spracherwerb, Sprachentwicklung und ihre Störungen, Spracherwerb bei Mehrsprachigkeit	10
7.	Sprecherziehung, Stimmbildung, Stimmstörungen	8
8.	Schriftspracherwerb und seine Störungen	4

- **Makromodul 4: Sprech-, Sprach-, Stimm-, Schluck- und Kommunikationsstörungen im Zusammenhang mit anderen Behinderungen und Alterskrankheiten**

SWS

9.	Sprach- und Kommunikationsstörungen bei anderen Behinderungen: ICP, Hörschädigungen, geistige Behinderungen, Rehabilitationstechnologie, spezielle IT-Anwendungen, AAC	10
----	--	----

- **Makromodul 5: Sprachheilpädagogische Handlungskompetenz**

SWS

10.	Dokumentation und Analyse, Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten, Forschungsmethoden	4
11.	Sprachdiagnostik und allgemeine Grundlagen von Diagnostik	6
12.	Frühförderung, Beratung, Management	6

- **Makromodul 6: Universitär begleitete Praxistätigkeit**

SWS

13.	Praktikumsvorbereitung und Praktikum BA: Kommunikation und ihre Störungen	15
-----	---	----

- **Makromodul 7: Abschlussarbeit (inkl. Kolloquium)**

SWS

14.	Abschluss-Arbeit BA (inkl. Kolloquium)	2
-----	--	---

gesamt: 105 SWS

Hinzu kommen 32 SWS = 480 Zeitstunden anteiliger Praxis

Prüfungsleistungen

K = Klausur,

B = bewertete Leistung (Referat, Hausarbeit),

Kol. = Prüfungskolloquium (mit anschließender Bewertung)

Sprachtherapie (Speech-Language Therapy „Clinical Competence“, MA)

- **Makromodul 1: Medizinische Grundlagen der Sprech-, Sprach-, Stimm-, Schluck- und Kommunikationsstörungen**

SWS

1.	Medizin: HNO-Kunde, Audiologie, Phoniatrie, Neurologie	4
----	--	---

- **Makromodul 2: Sprachheilpädagogische Handlungskompetenz und sprachtherapeutische Methoden (z.B. Alternative Kommunikation, multimedialer Förder- und Therapieprogramme)**

SWS

2.	Forschungsmethoden	7
3.	Therapie-Didaktik, Kasuistik, Evaluation und Qualitätsmanagement, Sprachheilpädagogik	8

SWS

4.	Augmentative and Alternative Communication (Unterstützte Kommunikation)	4
----	---	---

• Makromodul 3: Sprachtherapie

SWS

5.	Stottern, Poltern und Mutismus	6
6.	Zentral bedingte Sprach- und Stimmstörungen, Aphasie, Apraxie, Dysarthrie	6
7.	Sprach-, Sprech- und Schluckstörungen im Zusammenhang mit anderen Störungen und Behinderungen sowie bei Alterskrankheiten	8
8.	Rehabilitation bei Lippen-Kiefer-Gaumen-spalten und bei Laryngektomie	4

• Makromodul 4: Universitär begleitete Praxistätigkeit

SWS

9.	Therapie-Praktikum MA (einschließlich Vorbereitung und Bericht)	16
----	---	----

• Makromodul 5: Masterthesen (inkl. Kolloquium)

SWS

10.	Masterthesen (inkl. Kolloquium)	2
-----	---------------------------------	---

gesamt: 65 SWS

Hinzu kommen 34 SWS = 510 Zeitstunden anteiliger Praxis

Prüfungsleistungen:

K = Klausur,
B = bewertete Leistung (Referat, Hausarbeit),
Kol. = Prüfungskolloquium (mit anschließender Bewertung)

Kontaktadresse:

Dr. Volker Maihack
dbs-Geschäftsstelle
Goethestr. 16
47441 Moers

dgs – Aktuelles

Mitteilung der Redaktion

Liebe Leserinnen und Leser, vielleicht ist es Ihnen schon aufgefallen, dass diese Ausgabe der Sprachheilarbeit in mancherlei Hinsicht etwas Besonderes ist. Erstmals haben eine Kollegin und ein Kollege unseres Faches die Gast-schriftleitung für ein Themenheft übernommen, das Ihnen hier in, wie wir finden, sehr gelungener Form vorliegt, weil es Themen aktuell, vorausschauend und unkonventionell zugleich aufgreift. Die Redaktion bedankt sich auf diesem Weg sehr herzlich bei Frau Dr. Ulrike Lüdtk

(Bremen) und Herrn Dr. Reiner Bahr (Düsseldorf) für ihr besonderes und fach-kompetentes Engagement auf dem Weg von der Idee über die Konzeption und Or-ganisation bis hin zur Redaktion dieser Ausgabe. Der Aufbau des Heftes wurde durch die Redaktion vorgenommen. Auf eine Unterteilung der Fachbeiträge in Haupt- und Magazinteil haben wir bei der Endredaktion verzichtet, um die Ge-samtkonzeption offensichtlich zu lassen. Dennoch enthält diese Ausgabe einen sehr umfangreichen berufspolitisch bedeutsa-

men Magazinteil mit wegweisenden Bei-trägen aus der Hochschule für Schule und außerschulischen Bereich. Aus Platzgrün-den musste deshalb auf die dgs- und dbs-Seiten in gewohnter Form ausnahmsweise verzichtet werden. Die Redaktion bittet dafür um Verständnis.

Zudem hoffen wir, dass die diesmalige thematische Gruppierung der Rezensionen den „Motorikern“ unter uns entge-gen kommt.

Ihre Redaktion

Termine

Neues Fortbildungsprogramm

Im November erscheint das dbs-Fortbildungsprogramm für 2004! dbs-Mitglieder erhalten es mit dem November-Info-Schreiben, alle weiteren Interessenten können es kostenlos in der Geschäftsstelle anfordern.

XIV. Griesbacher Fachgespräche der Sprachheilpädagogen

– Einladung und Aufruf zur Vortragsanmeldung –

28./29. November 2003 im Klinikum Passauer Wolf, Bad Griesbach i. Rottal

Hauptreferat
Univ. Prof. Dr. Chris
Schaner-Wolles

Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft & Österreichische Akademie der Wissenschaften, Kommission für Linguistik und Kommunikationsforschung

Sprache und Kognition bei geistiger Retardierung

Begleitreferat
Henriette Hein, Heilpädagogin
&

Andrea Turini,
Sprachheilpädagogin

Lebenshilfe Starnberg, Frühförderung Herrsching

Gebärdensupportierte Kommunikation bei geistig behinderten Kindern

Gruppenarbeit

1. Grenzen kennen, zulassen und bewältigen. Probleme in der sprachtherapeutischen Arbeit mit geistig behinderten Kindern

Leitung:

Hildegard Kaiser-Mantel, Sprachheilpädagogin, Heilpädagogische Tagesstätte, München-Groß Hesselohle & Andrea Tu-

rini, Sprachheilpädagogin, Lebenshilfe Starnberg, Frühförderung Herrsching

2. Sprache modellieren, üben und betrachten. Zur Realität der Methodenvielfalt im Praxisalltag mit sprachentwicklungsgestörten Kindern

Leitung:

Dr. Elisabeth Wildegger-Lack, Sprachheilpädagogin, Praxis für Sprachtherapie, Fürstenfeldbruck

Kanülen, PEG und Schluckmanöver – Fragen zur Diagnostik und funktionellen Therapie der Dysphagie

Leitung:

Harma Witscher-Hoving, Dipl.-Logopädin, Klinikum Karlsbad-Langensteinbach

Und weitere Vorträge aus dem Teilnehmerkreis

Der Tagungsbeitrag beträgt 60 €. Referenten zahlen keinen Beitrag. Die Teilnehmerzahl ist begrenzt. Anmeldeschluss für Referenten ist der 25. Okt. 2003.

Information bei:

Dr. phil. Ulrike de Langen-Müller
(Tel.: 0851-9346361)
oder Frau Luise Horsch
(Tel.: 08532-274615)
Klinikum Passauer Wolf
Bgm.-Hartl-Platz 1
94086 Bad Griesbach

Reutlinger / Sonderpädagogischer Tag

Freitag 21. November 2003

11:00-17:00 Uhr

Veranstaltungsort:

Fakultät für Sonderpädagogik in Reutlingen, Pestalozzistraße 53, 72762 Reutlingen

Schulische Lernkultur

Schulen und damit auch die hierfür Verantwortlichen befinden sich nicht erst seit den PISA-Studien in einer Anerkennungskrise. Lehrerinnen und Lehrer fragen sich: Warum ist unsere Arbeit so anstrengend und was ist heute an Kindern und Jugendlichen so anders?

Viele Schülerinnen und Schüler haben sich längst abgemeldet, zentrieren sich auf Eigenes und haben gelernt, die Zumutungen der Schule ohne großen Aufmerksamkeitsaufwand an sich abtupfen

zu lassen. Die Erwartungen der Eltern an die Schule sind umfangreich und unterschiedlich. Kann Schule dem überhaupt noch gerecht werden? Was macht das Lernen und Lehren so schwer?

Der diesjährige Reutlinger / Sonderpädagogische Tag bietet die Möglichkeit, diese Fragen aufzugreifen, möchte Perspektiven erörtern und Wege einer neuen schulischen Lernkultur vorstellen. Die Aufforderung zum gemeinsamen Nachdenken und zum erneuten Aushandeln der Kerngehalte schulischer Lernkultur ist sicherlich ein bedrückender Impuls der PISA-Studien. Wie können wir Kindern und Jugendlichen dabei helfen, Haltungen und Deutungsmuster angesichts der Veränderungen der kulturellen und gesellschaftlichen Kontexte zu erwerben?

Den Einführungsvortrag wird Prof. Dr. Thomas Ziehe, Universität Hannover halten.

Das Tagungsprogramm, weitere Informationen sowie Anmeldemöglichkeit finden Sie unter:

<http://www.sprt.ph-ludwigsburg.de/rtsp/index.html>

Dr. Karlheinz Kleinbach
Fakultät für Sonderpädagogik (HI)
Pestalozzistraße 53
72762 Reutlingen
Postfach 2344 72713 RT

Telefon: 07121-271-281
FAX: 07121-271-244

Landestagung 2003

des Berufsverbandes Deutscher
Hörgeschädigtenpädagogen
Landesverband Niedersachsen

„Förderung von Kindern mit Lese- und Rechtschreibproblemen in unseren Schulen.“

am 15. November 2003
im TBZ Hannover

Nähere Informationen:

BDH-Landesverband Niedersachsen

J.Harke@t-online.de

Fax 05 41 / 4 40 68 22

Rückblick

Sprachentwicklung – Spracherwerb – Mehrsprach(en)erwerb

Gemeinsame Fortbildungstagung vom 18.6.-20.6.2003 in Hammelburg

Die gemeinsamen Fortbildungstage von ÖGS und dgs zu aktuellen Themen der Sprachheilpädagogik, zu denen jährlich die beiden Fachverbände im Frühjahr einladen, sind inzwischen zu einer schönen Tradition geworden. Dabei übernimmt stets jenes Land die Rolle des Gastgebers, das im betreffenden Jahr keinen Kongress ausrichtet (vgl. Bericht in SHA 1/2003: „Metasprachliche Entwicklung und Schriftspracherwerb“, Tagung in Kefermarkt 2002). Bekanntlich hat die ÖGS im Oktober 2003 ihren Kongress in Wien unter die Thematik „Sprache(n) lernen. Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Fremdsprachenerwerb“ gestellt. Die Nähe zum Thema der Fortbildungstagung „Sprachentwicklung – Spracherwerb – Mehrsprach(en)erwerb“ ist unübersehbar und dürfte beabsichtigt sein, wird doch damit nachdrücklich auf ein Forschungsdesiderat unserer bislang gänzlich monolingual orientierten Sprachheilpädagogik hingewiesen. So hatte diesmal der ebenso umsichtige wie verdienstvolle Organisator des Treffens hierzulande, Herr Herbert von Freisleben, nach Hammelburg in die Räumlichkeiten der Bayerischen Musikakademie eingeladen und mit der Wahl dieser Einrichtung für das Gelingen der Tagung bestens vorgesorgt. Während am ersten und am letzten Tag verschiedene, lebhaft diskutierte Beiträge zu hören waren, die mit dem Tagungsthema nur eine lose Verbindung hatten – was auf die Schwierigkeit der Referentengewinnung für die o.g. Thematik hinzuweisen scheint – stand der Donners-tag gänzlich im Zeichen der Überlegungen zum Problembereich des Zweit- und Fremdsprachenerwerbs. Doch sinnvollerweise wurde er mit einem Workshop eröffnet, in dem Dr. Yvonne Adler Positionen zur Frage „Wie früh soll Frühförderung ansetzen?“ erarbeiten ließ. Anhand von Reflektionen über den Spracherwerb und die dabei auftretenden Schwierigkeiten wurden Möglichkeiten und Grenzen sprachlicher Frühförderung erörtert. Da-

mit gelangte man zu konkreten, lebendig veranschaulichten Vorschlägen, was unter den gegebenen Bedingungen zu ändern und tatsächlich zu realisieren sei. An diesen aktualisierten Kenntnisstand über die Bedingungen, die Gefährdung und die Unterstützung des Mutterspracherwerbs konnte Dr. Karla Röhrner-Münch in ihrem Beitrag anknüpfen, in dem sie den natürlichen Erst- und Zweitspracherwerb verglich und in einem ersten Zugriff deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeitete. Gleiches wurde für den gesteuerten Erst- und Zweitspracherwerb versucht. Dabei wurde deutlich, dass dem expliziten Grammatiklernen an lebensweltlich bedeutsamen Sprechanschlüssen offensichtlich eine herausragende Rolle zukommt. Das scheint gleichermaßen für die Sprachtherapie bei Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung und deutscher Muttersprache wie für die sprachpädagogische Unterstützung von Kindern mit einem nicht altersgerechten Niveau der Zweitsprachebeherrschung zu gelten. Hiervon leitet sich nach Meinung der Verfasserin ein breites Aufgabenfeld für viele Sprach[heil]pädagoginnen und -pädagogen ab, dem sie sich infolge wachsender Bedürfnisse nach Förderung gefährdeter Migrantenkinder künftig sicher stärker widmen werden als bisher. Das dürfte nicht zuletzt auch zum Wirksamwerden als Multiplikator im Vorschul- und Grundschulbereich führen, weil derzeit unter Lehrenden und Erziehenden die Kenntnisse und Sensibilität für Fragen gezielter oder impliziter Sprachförderung häufig nur gering ausgeprägt sind. Zum Diskutieren dieser Aspekte blieb kaum Zeit, denn im Vordergrund stand darüber hinaus das Aufzeigen der gänzlich anderen Situation beim bilingualen Spracherwerb oder beim Fremdsprachenlernen. Letzteres hat für das Kind zweifellos eine weit aus geringere existenzielle Bedeutung als der Erwerb der Zweitsprache.

Dennoch stellt das [frühe] Erlernen einer Fremdsprache die Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen vor erhebliche Probleme. Nur langsam setzt sich die Auffassung durch, dass diese Kinder nicht gänzlich vom Fremdsprachunterricht abgekoppelt oder gar daran gehindert werden dürfen. Verallgemeinerungswürdige Erfahrungen hierzu existieren allerdings erst in Ansätzen, dafür aber bereits erstaunlich viele konkrete Materialien,

mit deren Hilfe der kommunikative Einstieg in die Fremdsprache erleichtert werden kann. Mit beeindruckendem Engagement und größter Sorgfalt hergestellte Modelle, Folien, Bilder, Bildgeschichten, auch selbst entwickelte Software wurden diesbezüglich von Frau Andrea Pflüger und Herrn Werner Schöpplein, erfahrenen Englisch-Fachkräften aus dem Regel- und Förderschulbereich in Würzburg, vorgestellt und erläutert. Die – leider nur wenigen – Teilnehmer zeigten sich begeistert und in höchstem Maße ange-regt. Der Großteil der insgesamt 45 Teilnehmer war Frau Antje Leisner (Dresden) nach deren Referat in die zweite Arbeitsgruppe des Nachmittags gefolgt. Sie hatte unter dem Thema „Englischunterricht im Rahmen von Lehrplänen der Allgemeinen Schulen eine Herausforderung für Kinder mit Sprachbehinderungen“ anhand der Anforderungen und Eckwerte „Fremdsprachliche Bildung“ nach der Reform sächsischer Lehrpläne zunächst schulartübergreifende Grundsätze des Lehrens und Lernens sowie Handlungsfelder und Aufgaben des fremdsprachlichen Unterrichts herausgearbeitet. Ein Überblick über didaktische Möglichkeiten im Bereich „foreign language teaching“ und verschiedene Sprachlernmethoden rundete diesen sehr gelungenen Einstieg in die Thematik ab. Der Arbeitsgruppe gelang es in ihrer Beratung, ein Poster zu entwickeln, das die besonderen Stärken bzw. Kompetenzen und die spezifischen Erschwernisse oder Belastungen aufzeigt, die sprachbehinderte Kinder in den Prozess des Erlernens einer Fremdsprache einbringen („Welche Lernbesonderheiten sind förderlich, welche hinderlich?“). Die Aussagen des Posters trafen in der abschließenden Diskussion im Auditorium auf volle Zustimmung – ein überzeugender Abschluss für diesen ertragreichen Tag!

Zur Eröffnung am Mittwoch, dem 18.6. hatte Dr. W. Glück, Universität München, in einem Workshop die von ihm entwickelte PC-Software Fluency Meter zur Objektivierung der Sprechflüssigkeit vorgestellt. Sie kombiniert die Funktionen des Kassettenrekorders, Audioeditors und Stotterzählers und ermöglicht so die quantitative Diagnose von Stottersymptomen. Damit eignet sie sich sowohl zur Unterstützung der Diagnostik als auch zum sinnvollen Feedback im Therapie-verlauf, wozu es jedoch einiger „handli-

cher“ Übung bedarf. Die entsprechenden Angebote wurden vom Auditorium gern, mit unterschiedlich großem Erfolg angenommen. Den Abschluss am 20.6. gestalteten zwei in diesem Kreis wohl bekannte und bewährte Referenten: PD Dr. Arno Deuse vermittelte einen aktuellen Überblick zu verschiedenen Aspekten der Diagnostik auditiver Störungen sowie zu funktionellen oder ganzheitlichen Förderkonzepten. Seine erfahrungsbasierte kritische Wertung einzelner Verfahren und Konzepte war für die Zuhörer besonders interessant. Schließlich legte Herr August Bergmann die Ergebnisse seiner empirischen Studie zur Berücksichtigung der individuellen Ausprägung lateraler Dominanz vor, mit der förderbedürftigen Kindern in unserem Schulsystem ein „hirngerechtes Lernen“ ermöglicht werden könnte. Eine deutliche Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität zeigte sich. Herzlicher Applaus dankte den engagierten Referenten, vor allem aber auch dem Verantwortlichen vor Ort, Herrn H. von Freisleben, der mit großem Einsatz auf sehr persönliche, originelle Weise diese Tage gestaltet hat, so dass sie wohl für jeden zum Erlebnis geworden sind. Dank galt schließlich auch Frau Irene Bauer, 1. Vorsitzende der ÖGS, die mit herzlichen Worten zum nächsten Treffen einlud, das vom 5.-8. Juni 2004 im Landesbildungszentrum Schloss Zell an der Pram, (A-4755) stattfinden soll. Für den Erhalt der Tradition ist gesorgt. Mit welchen Inhalten wird uns dort das Thema „Spielen – Sprechen – Kommunizieren“ bereichern? Wir dürfen gespannt sein!

Karla Röhner-Münch

Phonologische Bewusstheit und vorschulische LRS-Prävention bei sprachentwicklungsgestörten Kindern

Fachtagung der dgs-Landesgruppe Bayern am 28. Juni 2003 in der Maria-Stern-Sprachheilschule/Würzburg

Die Vortragsreihe wurde von Dr. Erich Hartmann vom Heilpädagogischen Institut der Uni Freiburg eröffnet. In seinem Referat zum Thema „Phonologische Bewusstheit als begründeter Zielbereich der sprachheilpädagogischen LRS-Prävention“ betrachtete er zunächst das Konstrukt

der Sprachbewusstheit und beschrieb deren Indikatoren und Entwicklungsfaktoren. Für ihn, der „Möglichkeiten und Grenzen einer präventiven Intervention zur phonologischen Bewusstheit von lautsprachgestörten Vorschulkindern“ untersucht hat, tragen diese Kinder ein hohes Risiko für Schriftspracherwerbsstörungen. Sie sind daher primäre Kandidaten für eine frühe präventive Intervention.

Die phonologische Bewusstheit, als ein Teilbereich der metasprachlichen Kompetenzen, beschrieb der Referent als Brücke zwischen Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Auf dieser Grundlage erörterte er den Entwicklungsverlauf der phonologischen Bewusstheit, deren Verlauf maßgeblich von Faktoren der phonologischen und kognitiven Entwicklung sowie von sozial-kulturellen und pädagogischen Faktoren beeinflusst wird.

Da sprachentwicklungsgestörte Kinder nachweislich über geringere metaphonologische Fähigkeiten verfügen als gleichaltrige sprachunauffällige Kinder, sollen laut Hartmann Inhalte präventiver Interventionen bei sprachentwicklungsgestörten Vorschulkindern helfen, Problemen beim Schriftspracherwerb vorzubeugen (der Autor verweist auf Gefahr des „Matthäus Effektes“). Ausgehend von den Forschungshypothesen seiner Interventionsstudie mit der Hauptfragestellung „Hat vorschulische metaphonologische Intervention förderliche Auswirkungen auf den Schriftspracherwerb?“ stellte er anschließend seine diagnostischen Überlegungen und die dazugehörigen Fördermaßnahmen dar. Seine Schlussfolgerungen aus den Untersuchungen (Optimierung der phonologischen Förderung im Vorschulalter durch Buchstabeneinbezug/Prävention auch auf Phonemebene) stießen auf lebhaftes Interesse.

Insgesamt ist für Hartmann die phonologische Bewusstheit letztlich nur ein Baustein einer mehrdimensionalen und kontinuierlichen LRS-Prävention bei sprachentwicklungsgestörten Kindern.

„Phonotaktische Konzepte zur Produktion didaktogener Legasthenie: Hör genau hin, dann weißt du, wie man's schreibt und sprich dir das Wort vor, dann ...“ war Thema des Vortrages von Michael Kalmar, Sprachheillehrer an der Wiener Sprachheilschule, Schulbuchautor, Fachpublizist für Sprachheilpädagogik und

Legasthenie. Ausgehend von der deutschen Sprache als eine unvollständig phonemographische Sprache wies er darauf hin:

- nicht jedes Phonem hat ein eigenes Zeichen
- nicht jedes Zeichen repräsentiert ein bestimmtes Phonem allein.

Anhand von zahlreichen Publikationen (Erstlesefibeln, Förder- und Therapiematerialien, ...) machte der Referent deutlich, dass bei vielen Autoren eine entsprechende Kenntnis der phonotaktischen Regeln der deutschen Sprache nicht feststellbar sei und erläuterte die „auditiven Fallen“ im Rahmen des Lese-Rechtschreib-Lernprozesses.

Voraussetzung einer Lautschulungsdidaktik, die die auditiven (oder auch phonologischen) Fallen in diesem Lese-Rechtschreib-Lernprozess berücksichtigt, ist für Kalmar die profunde Kenntnis jener phonotaktischen Regeln, welche die Realisation von Phonemen durch Laute in der deutschen Sprache beschreiben (s. Wortmaterial zur Lautschulung von M. Kalmar, das die auditiven Fallen umgeht).

Detlef Hacker, Diplom-Psychologe, Lehrtätigkeit an der logopädischen Lehranstalt in Oldenburg und an der Universität Bremen, stellte anschließend grundlegende Aspekte zum Erwerb des phonologischen Systems – die bedeutsamen Ebenen Wort-, Silben- und Lautstruktur dar.

Nach Hacker ist der Grad phonologischer Bewusstheit eines Kindes entscheidend für das Erlernen des Lesens und des Schreibens. Ausgangspunkt muss die Lautsprache sein. Auch er findet die Förderung der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter sehr wichtig. Sein Fazit: Die Kinder sollen mehr in motivierender und spielerischer Form Aufgaben (Reime, Lieder ...) zur phonologischen Bewusstheit bearbeiten und nicht mit Aufgaben konfrontiert werden, die sie nicht lösen können (kritisiert Würzburger Trainingsprogramm).

„Möglichkeiten und Grenzen einer präventiven Intervention zur phonologischen Bewusstheit von sprachentwicklungsgestörten Kindern“ war Thema des letzten Vortrages von Dr. Friedrich-Michael Dannenbauer, LMU München, Fachbereich Sprachbehindertenpädagogik.

In seinem Referat gab er zunächst Beispiele phonologischer Enkodierung, wie Kinder mit der Phonem-Graphem-Korrespondenz kämpfen und Zwischenlösungen schaffen und zeigte auf, dass sprachgestörten Kindern dieser „qualitative Sprung“ nicht gelingt. Anschließend ging er kurz auf die Lesekompetenz von Kindern ein, die sich in drei Teilbereichen (Worterkennung -> korreliert sehr stark mit phonologischer Bewusstheit, Leseflüssigkeit, Leseverständnis) ausdrückt.

Des weiteren stellte der Referent die zwei Arten von Dyslexien (Wahrnehmungs- und Integrationsdyslexie) vor, verdeutlichte deren Störungsbilder anhand von ausgewählten Beispielen und erklärte, welche neurologischen Zusammenhänge eine Rolle spielen. Abschließend machte *Dannenbauer* deutlich, dass die phonologische Bewusstheit an Bedeutung immer mehr abnimmt (Ende der 2. Klasse keine Bedeutung mehr), die Fähigkeit, geläufige Objekte rasch und flüssig zu benennen – „naming deficit“ – nach wie vor von besonderer Präsenz bleibt.

Insgesamt erlebten die ca. 160 Teilnehmer einen Spannungsbogen von teilweise neuen und auffrischenden sowie kritisch hinterfragenden Informationen (z.B. kritische Anmerkungen zum Würzburger Trainingsprogramm).

Detaillierte Ausführungen sind im *Mitteilungsblatt 2/2003* der Landesgruppe Bayern nachzulesen.

Cornelia Braun

Medien

Renate Clausnitzer: Kieferorthopädische Grundlagen für Logopäden und Sprachtherapeuten. Verlag modernes lernen, Dortmund 2002. 112 Seiten. 16,50 €.

Dieses Buch über die kieferorthopädischen Grundkenntnisse für Logopäden, Sprachtherapeuten, Sprachheilpädagogen, Sprecherzieher und Sprechwissenschaftler, Klinische Linguisten, myofunktionelle Therapeuten sowie Atem-, Sprech- und Stimmlehrer nach Schlaffhorst-Andersen schließt eine immer wieder beklagte Lücke in der Grundlagenliteratur für die genannten Berufsgruppen. Auch Kieferorthopäden und Zahnärzte dürfte das Bändchen interessieren.

Eine ausgewiesene Spezialistin, die Fachzahnärztin Dr. Renate Clausnitzer, bekannt durch viele Beiträge zum Grenzgebiet zwischen Zahnheilkunde/Kieferorthopädie und Kommunikationstherapie in Fachzeitschriften und Büchern, hat sich mit ihrem beim Verlag modernes lernen Dortmund 2002 erschienenen Buch dieser Aufgabe unterzogen. Und, wie ich zu Beginn feststellen muss: mit großer Meisterschaft und hohem Wissensstand.

Ausgehend von einer fundierten, aber für den Zweck dieser Veröffentlichung sehr gut getroffenen Darstellung der Embryologie der orofazialen Strukturen (1. Kapitel) und der normalen Gebissentwicklung (2. Kap.), gibt sie einen guten Überblick über die Gebissanomalien (3. Kap.), übrigens mit anschaulichen und technisch einwandfreien Fotos. In einem zentralen 4. Kapitel „Wechselwirkungen zwischen den morphologischen Strukturen des orofazialen Systems und deren Funktionen“ wird die wissenschaftliche Basis der engen Zusammenarbeit von Logopäden, Sprachtherapeuten usw. mit Kieferorthopäden begründet. Eine beispielhafte Darlegung der Problematik, hinter der die in vielen Jahren gewachsenen Erfahrungen der Autorin aus ihrer interdisziplinären Zusammenarbeit mit Logopäden und Sprechwissenschaftlern sowie aus ihrer Lehrtätigkeit stehen.

Daher kann die Beschreibung kieferorthopädischer Geräte und deren Einfluss auf eine logopädische und eine myofunktionelle Therapie (5. Kap.) in ihrer klaren Systematik und eindeutigen sprachlichen Diktion nur zugestimmt werden. Aufschlussreich für jeden Therapeuten, dessen Patienten auch kieferorthopädisch behandelt werden, sind die detaillierten Hinweise zum Zeitpunkt und zum Zeitraum ihrer eigenen Maßnahmen. Ebenso wertvoll sind die im 6. Kapitel beschriebenen apparativen Verfahren bei Patienten mit Down-Syndrom, Pierre-Robin-Syndrom, Zerebralaparese und bei LKG-Spaltpatienten. Hier werden erprobte Behandlungskonzepte zur Stimulation der orofazialen Funktionen nach Castillo Morales, Haberfeilner und Landmesser vorgestellt.

Der rundum positive Eindruck, den das Buch von Frau Dr. Clausnitzer vermittelt, wird durch ein ausführliches Literaturverzeichnis und ein gut handhabbares Sachverzeichnis ergänzt. Wie beim ver-

lag modernes lernen üblich, ist das kleine Werk auf sehr festem Papier gedruckt, wodurch die vielen Abbildungen, Skizzen und Tabellen einwandfrei zur Geltung kommen. Das ganze Layout und die Ringbindung ermuntern den Benutzer geradezu zum täglichen Gebrauch. Schade, dass die Abbildungen nicht farbig sind. Dadurch konnte aber der Preis moderat gehalten werden.

Der Rezensent wünscht dieser Publikation eine weite Verbreitung, insbesondere unter Praktikern und Studierenden.

W. Trenchel

Wolfgang Bigenzahn: Orofaziale Dysfunktionen im Kindesalter. Grundlagen, Klinik, Ätiologie, Diagnostik und Therapie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage; Thieme Verlag. Stuttgart 2002. 106 Seiten. 29,95 €.

Das nun in zweiter, überarbeiteter und erweiterter Form erschienene Buch über die orofazialen Dysfunktionen im Kindesalter richtet sich sowohl an Fachpersonen der Sprachtherapie wie Ärzte, Kieferorthopäden und Logopäden, als auch an Studierende dieser Fachrichtungen. Für die Fachleute bietet es ein gutes Grundlagenwerk, in dem alle Informationen zu dem Bereich der orofazialen Dysfunktionen aufgeführt sind, für die Studierenden ist es ein leicht verständlicher Wegweiser für die manchmal schwierigen Zusammenhänge der orofazialen Dysfunktionen im Kindesalter. Das Buch stellt nicht nur die theoretischen Zusammenhänge dar, sondern sucht immer auch den Praxisbezug, was sich an den vielen Übungen zur Myofunktionellen Therapie zeigt. Die Übungen können leicht nachgemacht werden und ermöglichen damit die direkte Umsetzung der Theorie in die therapeutische Praxis.

Wolfgang Bigenzahn und acht weiteren Autorinnen und Autoren ist es mit einem wissenschaftlichen, aber zugleich leicht verständlichen Sprachstil und einer ansprechenden didaktischen Aufbereitung des Themas gelungen, gerade Studierenden den Einstieg in dieses komplexe Thema zu erleichtern. Fachleute können ihr Wissen anhand des Buches vertiefen und auffrischen. Schwierige Sachverhalte wie die Anatomie der Kehlkopfmuskulatur werden anschaulich und gut verständlich dargeboten. Auch von der optischen Dar-

stellung des Textes, der in übersichtliche Abschnitte gegliedert ist, und den insgesamt 80 klaren Abbildungen und Übersichten ist das Buch sehr gelungen.

Inhaltlich umfasst das Buch alle Themenbereiche, die für den orofazialen Bereich wichtig sind. So gibt es vier große Kapitel: das erste Kapitel ist eine Einführung in die medizinischen Grundlagen. Im zweiten Kapitel geht es um orofaziale Dysfunktionen. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit Anamnese und Diagnostik und das letzte Kapitel widmet sich der Therapie. Im anschließenden fünften Kapitel wird ein Anamnese- und Diagnostikbogen zur Erfassung orofazialer Dysfunktionen dargestellt, der eine gute Orientierungshilfe sowohl für Fachleute als auch Studierende bietet. Das im sechsten Kapitel aufgeführte Glossar ist umfassend und ermöglicht einen schnellen Zugriff auf die Fachtermini. Zu den in der ersten Auflage (1995) beschriebenen vier Therapiekonzepten sind in der aktuellen Auflage von 2002 zwei weitere Therapiekonzepte hinzugekommen: das „Hannoveraner Konzept der Myofunktionellen Therapie“ und das „Frühförderungsprogramm für Kinder mit Lippen-Kiefer-Gaumensegel-Fehlbildungen“. Diese Ergänzungen sind sehr sinnvoll, da einerseits kieferorthopädische Auffälligkeiten eine wesentliche Rolle für die Entstehung von Sprecherauffälligkeiten spielen, und andererseits auch die Lippen-Kiefer-Gaumensegel-Fehlbildungen im engen Zusammenhang zu Sprecherauffälligkeiten stehen.

Bei der optischen Gestaltung heben sich prägnante Textblöcke auf rotem Grund ab, die das Wesentliche in kurzen Sätzen zusammenfassen und somit das Leseverständnis optimieren.

Als Fazit lässt sich sagen, dass das Buch von Wolfgang *Bigenzahn* sowohl für Fachleute als auch Studierende ein wertvolles Fachbuch ist, das für jeden, der sich mit dem Themenbereich orofaziale Dysfunktionen im Kindesalter beschäftigt, eine Bereicherung darstellt.

Anandi Leupold

Sandra Neumann: Frühförderung bei Kindern mit Lippen-Kiefer-Gaumensegel-Fehlbildung. Die Möglichkeit der Prävention von Sprecherauffälligkeiten. Schulz-Kirchner Verlag Idstein 2000. 135 S.

Wenn auch nur für einen zum Glück kleinen Teil der sprach-, sprech-, stimm- und schluckgestörten Patienten – den Kindern und Erwachsenen mit Lippen-Kiefer-Gaumensegel-Fehlbildung – erforderlich, so ist es um so verdienstvoller, dass eine junge Kollegin Sprachheilpädagogin sich dieses betroffenen Personenkreises mit exaktem Fachwissen und Empathie annimmt. In gut lesbarer Diktion wendet sie sich nach einer kurzgefassten Darstellung der Ursachen, der Embryologie, des Erscheinungsbildes und Formenreichtums und einer daraus resultierenden Klassifizierungsmöglichkeit sowie einiger Angaben zur Häufigkeit dieses Krankheitsbildes vor allem den für Sprachtherapeuten und Logopäden relevanten Problemen des Sprechens, des Schluckens und der Prävention von Kommunikationsstörungen zu. Dabei besteht ein Vorzug dieses Büchleins darin, dass die psychosoziale Gesamtsituation der betroffenen Familien mit allen ihren Ängsten und Unsicherheiten, aber auch Ressourcen immer wieder im Mittelpunkt steht, ohne dass die medizinischen, pädagogischen und therapeutischen Fakten außer Acht gelassen werden. So gelingt es der Autorin, den interdisziplinären und ganzheitlichen Ansatz einer jeden Therapie von Kommunikationsstörungen in bester Weise am Beispiel der LKGS-Fehlbildungen nachzuweisen.

Es geht insbesondere bei diesem Patientenkreis um eine „komplexe Persönlichkeitsbildung bzw. -förderung“ (95), die ja mit der Geburt des Kindes beginnt (eigentlich schon pränatal durch eine entsprechende taktvolle Aufklärung der Eltern). Und in diese Betreuungsarbeit ist die Sprachtherapeutin als gleichberechtigte Partnerin der Kieferchirurgen, Kieferorthopäden, HNO-Ärzte, Pädaudiologen, Allgemeinzahnärzte, Psychologen, Ergotherapeuten, Atem- und Schlucktherapeuten, Neonatologen/Pädiater, pränatalen Gynäkologen, Humangenetiker, Still- und Ernährungsberater und anderer eine wesentliche Stütze der Eltern und des Kindes. Die überzeugende Darstellung dieser wichtigen Rolle der spezialisierten Sprachheilpädagogen bzw. Logopäden nimmt den Hauptteil des Buches ein. Das wird an folgenden Aufgaben exemplifiziert: Präverbale Förderung aller für das Sprechen erforderlichen Basisfunktionen des Kindes vom ersten Lebenstag an (aber – und das mit Recht –

mit einer Warnung vor einer Therapie), insbesondere Ernährungsberatung (falls keine Stillberaterin im Team mitwirkt), Maßnahmen der primären Prävention (Vermeidung von Kommunikationsstörungen), Förderung der myofunktionellen Kompetenzen, Unterweisung der Eltern im spielerischen Umgang mit ihrem Kind und eventuell sprachtherapeutische Betreuung vor der Einschulung. Dazu dienen unter anderem im Anhang veröffentlichte Hinweistabellen und eine – wenn auch sehr kurze – Liste von Literatur für Eltern.

Diesen guten Eindruck können einige Druckfehler und kleinere Mängel nicht schmälern. So wird von „Nasalität“ gesprochen (35), wenn Hyper- bzw. Hyponasalität gemeint ist (übrigens ist die bedeutende Rolle der Nasalität sowohl für die Stimme als auch die Artikulation ganz richtig beschrieben worden!). Auch sollte der Ausdruck „Kehle“ (37) nicht verwendet werden. Man kann die taktil-kinästhetischen und propriozeptiven Bereiche nicht nebenordnen (80); auf Seite 82 ist das auch ganz richtig dargestellt: Die Propriozeptoren sind die Sinnesorgane für die kinästhetische Wahrnehmung. Das Literaturverzeichnis ist ausreichend, enthält aber einige im Text erwähnte Titel nicht (z.B. *Hochmuth* 1978, *Becker* 1991, *Trenschel* 1977). Und es muss *M. Seeman* und nicht *Seemann* heißen.

Trotz dieser Kleinigkeiten ist dieses Buch als Aufruf zur Durchsetzung einer flächendeckenden medizinisch-sprachheilpädagogisch-sozialen Betreuung der von LKGS-Fehlbildung Betroffenen in ganz Deutschland zu begrüßen und allen Interessierten (Fachleuten, Sozialarbeitern, betroffenen Familien) zu empfehlen.

Volkmar Clausnitzer

Suzanne Evans Morris & Marsha Dunn Klein: Mund- und Esstherapie bei Kindern. Entwicklung, Störungen und Behandlung orofazialer Fähigkeiten. München, Jena 2001: Urban und Fischer Verlag, 2. unveränderte Auflage, 39,95 €, 368 Seiten.

Das vorliegende Buch richtet sich an mehrere Zielgruppen: Sprachtherapeuten/Logopäden, Ergotherapeuten, Heilpädagogen und nicht zuletzt an betroffene Eltern. In gleichem Maße können sowohl Einsteiger in die Materie als auch erfah-

rene Therapeuten von diesem Buch profitieren. Für die Einsteiger stellt besonders die Beschreibung der Anatomie wie auch der normalen orofazialen Entwicklung Grundlagenwissen bereit. Im laufenden Text eingestreute kurze Aufgaben zur Eigenwahrnehmung, Testfragen zum Verständnis fördern eine intensive und persönliche Beschäftigung mit dem Thema. Sehr schön strukturiert folgt auf die Darstellung regelgerechter Entwicklung im Kindesalter die Schilderung abweichender Faktoren. Wieder werden systematisch die anatomischen, sensorischen, psychischen und sozialen Elemente zu einem umfassenden Gesamtbild zusammengefügt. Um all diese Elemente angemessen erfassen zu können, haben die Autoren einen detaillierten Befunderhebungsbogen mit Hinweisen ausgearbeitet, der in das Buch integriert ist.

Inhaltlich bereichert die umfassende Sicht auf Kommunikation (verbal und non-verbal), Lagerung und Handling, Einsatz von Hilfsmitteln in verschiedenen Entwicklungsstadien und Angebote ausgewählter Nahrungsmittel passend zum Entwicklungsstand. Für den praktischen Umgang hilft die klare Beschreibung und Zuordnung von Problemen, möglichen Ursachen und darauf folgend geeignete Therapieansätze und deren Anwendung. Zahlreiche im Text eingestreute Illustrationen erleichtern das Verständnis und verdeutlichen beschriebene Zusammenhänge.

Auch Sondergebiete der Essförderung, etwa bei Kindern mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten, ehemals Frühgeborenen, Sondenernährung und mehrfach behinderte Kinder sind sehr kompetent und anschaulich in eigenständigen Kapiteln behandelt.

Ein nützlicher Anhang informiert über Produkte, Hersteller und Adressen. Für eine zukünftige Auflage wäre es optimal, neben den erfahrungsgemäß schnell veralteten Postadressen einige Internetadressen für den deutschsprachigen Raum anzuführen, um sich dort zeitgemäß und schnell informieren zu können. Ein wenig verwundert, dass bei der Literaturliste Standardwerke wie Castillo Morales (Die orofaziale Regulationstherapie) oder Wolfgang Bigenzahn (Orofaziale Dysfunktion im Kindesalter) nicht angeführt werden. Kurz und gut: eine lohnenswerte Anschaffung

für alle, die in diesem Bereich arbeiten und die Anregungen suchen. Besonders geglückt ist das Titelfoto, auf dem das ganzheitliche Erleben von Nahrung dem Kind ins Gesicht geschrieben steht.

Gudrun Beckmann-Hopp

Ewa Morkowska: Fauchen wie ein Drache. Unterhaltsame Atem- und Sprechübungen für Kinder. Linz: Veritas 2000, 40 S., Heft 2, ca. 4,90 €

Dies.: Wau, wau, miau und kikeriki: Unterhaltsame Sprechübungen für Kinder. Linz: Veritas 2000, 64 S., Heft 3, ca. 5,50 €

Dies.: Warum gähnt das Nilpferd. Unterhaltsame Sprechübungen für Kinder. Linz: Veritas 2000. Brosch. 80 S., Heft 1, ca. 6,20 €

Ich stelle die Hefte bewusst in der o. a. Reihenfolge vor: ich halte sie so für überzeugender.

Alle Hefte, die benutzerfreundlich im Oktavformat in Notizbuchgröße vorliegen, werden durch ein Vorwort an die Erwachsenen eingeleitet: Eltern, Erzieher, Lehrer und Pädagogen, die am gesunden Sprechen und Atmen der Kinder interessiert sind. Die folgenden Worte an die Kinder sind leserfreundlich gesetzt, laden zum Weiterspinnen ein und motivieren zum Mitmachen. Jede Übungsanregung ist bunt und anschaulich bebildert. Atem und Riechen werden an Übungen vielfältiger Art mit Blasen und Anblasen verdeutlicht und angeregt. Wichtig ist für die Übungen, dass der Atem geführt wird und in gezielte Richtungen und mit verschiedenem Anblasedruck geblasen wird: Seifenblasen, Erbsen und Watte u.v.a. sind Objekte der Übungen und Spiele. Am Schluss des ersten Bändchens werden Bastelanleitungen für Papierfiguren gegeben, die in den Spielen eine Rolle spielen.

Im ersten Heft geht die Autorin auf die Entstehungsidee ein und gibt Hinweise für die Übungen. Hier sind die Hinweise für die Kinder massiver, weil auch in Blocksatz gesetzt, und wieder wird zur Eigeninitiative angeregt. Wieder werden alle Übungsbeschreibungen für die Kinder groß gedruckt und mit lustigen Illustrationen veranschaulicht. Zum Beginn stehen Lippenmuskelübungen – tierisch illustriert. Dann folgen Übungen mit der

Zunge, die den ganzen restlichen Teil des Heftes ausmachen und alle möglichen Bewegungen des Zungenmuskels trainieren und durch die tierischen Analogien Spaß zum Abwandeln erzeugen.

Im 3. Heft werden wieder Vorworte an Erwachsene und Kinder zum Umgang mit dem Heft und zur Motivation vorangestellt. Hier wird das kindliche Vorwort wieder stark auf die Lesefähigkeit des Kindes bezogen. Zunächst geht es um Spielgeräusche, dann um Alltags-, Tier- und Musikgeräusche, stets in Silben und im Silbenwiederholungsbereich oder im Bereich von Konsonantenhäufung, die Tiergeräusche oder Geräusche aus der Erfahrungswelt der Kinder wiedergeben. Besonders dieses Heft regt sprachkreative und hörsensible Eigenentdeckungen und -erfindungen an. Die Autorin hat auch darauf geachtet, dass alle Artikulationsstellen angesprochen sind und somit geübt werden.

Unverständlich finde ich die Reihenfolge der Bändchen: Ich denke von der Logik der Sprecherzeugung steht zuerst der Atem, dann die Artikulationsmuskulatur und schließlich die Artikulation. Generell sollte die Anordnung des Kindervorworts überdacht werden: Wenn Erstleser angesprochen werden sollen, wäre eine kürzere Zeilenstrecke und die Vermeidung von Trennungen sinnvoll.

Den Bändchen wünsche ich eine weitere Verbreitung und eine 2. Auflage, um Reihenfolge und Layout noch einmal zu überdenken.

Eberhard Ockel

Vorschau auf die nächste Ausgabe

Karin Reber: Schriftsprache als Weg und Ziel sprachtherapeutischer Intervention: Metalinguistische Sprachtherapie mit dem Computerprogramm paLABra

Dina Eden: Therapieverlaufsdokumentation von phonetisch-phonologischen Störungen

Eva Schimmelpfennig: Elemente des Neurolinguistischen Programmierens (NLP) in der Stimmtherapie – Möglichkeiten und Grenzen der Integration

In Stuttgart werden unter ärztlicher Leitung Spezialkurse durchgeführt:

Fachtherapeut(in) für Kognitives Training
mit Zertifikat

 Akademie für Gedächtnistraining
nach Dr. med. F. Stengel

Bitte fordern Sie das Seminarprogramm an!

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

BBS **Bernd-Blindow-Schulen**
Anerkannte Fortbildung in Leipzig

- P.N.F. in der Logopädie
Leitung: Ulrich Engelbach (IKK anerkannter P.N.F.-Fachlehrer)
- Autogenes Training¹
- Feldenkrais • Rückenschule¹
- Progressive Muskelrelaxation nach Jacobson¹

Bitte fordern Sie unser Fortbildungsprogramm an:
Comeniusstraße 17, 04315 Leipzig
Tel: (03 41) 6 99 47 24, Fax: 6 49 08 34
Ermäßigung für Rohrbach-/Blindow-Schüler

¹ Zertifikat berechtigt zur Abrechnung bei den Kostenträgern
www.blindow.de weiterbildung@blindow.de

Vergessen Sie nicht:
Anzeigenschluss für Heft 6/2003
ist der 3. November

Praxisorientierte Fortbildungen
Susanne Winkler

Stottern-Poltern-Elternberatung-Gesprächsführung-Supervision

Therapie des Stotterns: 3-teilige Seminarreihe

Teil I: Non-Avoidance-Therapie mit Jugendl./Erwachsenen (Van Riper)	30.01.-01.02.04
Teil II: Non-Avoidance-Therapie mit Kindern (Van Riper, Carl Dell)	30.10.-01.11.03 12.-14.03.04
Teil III: Ergänzende Methoden für Kinder und Erwachsene	22.01.-24.01.04 14.-16.05.04
Veränderung ist möglich! I: Gesprächsführung mit NLP in der Logopädischen Therapie	04.03.-06.03.04
Veränderung ist möglich! II: Vertiefende Gesprächsführung und Supervision	22.04.-24.04.04
Elternberatung und Fallsupervision:	18.-20.06.04
POLTERN - Die etwas andere Kommunikationsstörung: Diagnostik und Therapie	08.07.-10.07.04
Auffrischkurs und Fallsupervision	16./17.10.03

Ort: Ulm

Information und Anmeldeunterlagen:
Susanne Winkler, Lehrlogopädin Ulm
Magirushof 49, 89077 Ulm, Tel.: 0731/6027179.
Fax: 0731/6027183, e-mail: direkt@susanne-winkler.de

ISST-Unna • Kurstermine 2004
Veranstaltungsort: ISST-Unna, Wasserstr. 25, 59423 Unna

Myo-Funktionelle-Therapie MFT
Vom AK-MFT anerkannte Fortbildungen

Kurs 1: Theorie und Praxis der Myofunktionellen Therapie
Termin: 27.-28.2.2004 v. 9.00 - 16.00 Uhr
Leitung: Dr. K.-J. Berndsen / S. Berndsen
Inhalte:

- Muskeln und Funktionen des orofazialen Systems: Auswirkungen auf Sprache, Kauen, Schlucken, Zahnstellung, Kieferform u.a. Fehlfunktionen: Ursachen, Anamnese, Diagnose
- MFT-Therapie (Berndsen/Berndsen)
- Praktische Übungen, Patientenvorstellung
- Face-Former Therapie

Kurs 2: Praxis der MFT: Logopädie, Zahnmedizin, Kieferorthopädie
Termin: 8.5.2004 v. 9.00 - 16.00 Uhr
Leitung: Dr. K.-J. Berndsen und S. Berndsen
Inhalte:

- Diagnostik und Behandlungsziele der Logopädie, der Zahnmedizin und der Kieferorthopädie
- Technische Hilfen zur Diagnostik und Therapie
- Praktische Übungen zur MFT: Diagnose und Therapie, Demonstrationen am Patienten; Übungen

Kurs 3: Orofaziale Therapien: Therapiekonzepte für Fortgeschrittene
Termin: 24.09. - 25.09.2004 v. 9.00 - 16.00 Uhr
Leitung: Dr. K.-J. Berndsen und S. Berndsen
Inhalte:

- Behandlung orofazialer Dyskinesien u. Dysphagien: Anamnese, Diagnose und Möglichkeiten der >Therapie
- Methoden passiver Aktivierung orofazialer Muskelketten
- Hilfen bei gestörtem Essen und Trinken
- Ansätze der Orofazialen Regulationstherapie nach R. Castillo Morales

Kurs 4: Therapie mit OSP (Orale-Stimulations-Platten) und Face-Former
eintägige Kurse für Therapeuten und Ärzte
Termine: 29.2.2004 u. 26.9.2004 v. 9.00 - 16.00 Uhr
Leitung: Dr. K.-J. Berndsen u. S. Berndsen
Inhalte:

- Diagnose, Indikation, Anpassung und Therapie

Kurs 5: Hospitationstage am ISST-Unna Nach Vereinbarung!

Kurs 6: Face-Former-Therapie (Einführung): Indikationen und Therapie
Termine: 2.3. u. 28.9.2004 v. 9.00 - 12.00 Uhr
Teilnehmer: Helfer, Apothekenpersonal, Mitarbeiter anderer Einrichtungen

Kursgebühren:

2-Tageskurse:	205,- €	Studenten:	168,00 €
1-Tageskurse:	115,- €	Studenten:	95,00 €
1/2 Tageskurse:	65,- €	nur Kurs 6	

ISST Institut für Stimm- und Sprachtherapie
Dr. K.-J. Berndsen u. S. Berndsen
Wasserstr. 25, 59423 Unna, Tel.: 02303/86888, Fax: 02303/89889
Mobiltelefon: 0178/8999119 • 0178/8999129
W-Mail: praxis@isst-unna.de H.-Page: http://www.ist-unna.de

Kurse in Myofunktioneller Therapie

Drs. Vevi und Hermann Hahn
Steinkirchnerstr. 28 D-81475 München
Tel.: 0 89 / 7 55 56 85 Fax 0 89 - 7 59 59 20

Kurs I (23./24. Januar 2004)
Das orofaziale System: Theorie und Grundlagen
Myofunktionelle Therapieansätze. Ganzheitlich medizinische, zahnmedizinische und logopädische Aspekte.

Kurs II (05./06. März 2004)
Praktische Übungen in Diagnose und Therapie myofunktioneller Störungen.

Kurs III (18./19. Juni 2004)
S. Codoni: Körperorientierte Sprachtherapie K.O.S.T®. MFT bei Mehrfach-Behinderungen.

Anmeldung und Kursort s.o.



Therapiezentrum - Neukirchen sucht zum nächstmöglichen Zeitpunkt eine/einen

Logopädin/Logopäden

In unserem Therapiezentrum arbeiten 10 Krankengymnasten und 4 LogopädInnen.

Wir bieten Ihnen:

- Behandlung aller Störungsbilder
- selbstständiges Arbeiten
- einen interessanten und vielseitigen Arbeitsplatz
- Team mit gutem Arbeitsklima
- gut ausgestattete Praxisräume
- Teambesprechungen
- Fortbildungsmöglichkeiten
- eigenen Therapieraum in der Stadtmitte
- gute Bezahlung

Wir wünschen uns:

- abgeschlossene Ausbildung
- Interesse an interdisziplinärer Zusammenarbeit
- Teamgeist und Engagement
- Bereitschaft zur Teamarbeit und gezielter fachorientierter Weiterbildung
- interdisziplinäre Zusammenarbeit mit ergotherapeutischer Praxis

Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung an:

Therapiezentrum - Neukirchen

Frau M. Cambeen, Logopädin

Hochstr. 22 • 47506 Neukirchen-Vluyn

Tel./Fax: 02845 - 33224

Der **Förderverein „Starke Kinder“** sucht für seine integrative Kindertagesstätte ab sofort

eine/n **Sprachheilpädagogin/en oder Logopädin/en**

Stellenumfang: 19,25 Stunden (unbefristet)

Vergütung nach BAT

In unserer Einrichtung arbeiten Sprachheilpädagoginnen, Motopädinnen, eine Physiotherapeutin und pädagogisches Personal interdisziplinär zusammen.

Ihre Bewerbung richten Sie bitte an:

Städtische Tageseinrichtung für Kinder mit heilpädagogischen und integrativen Gruppen

Deichtorstr. 1b • 51371 Leverkusen

Tel.: 0214/21018 (Frau Krebs, Leiterin)

Stellenanzeigen finden Sie auch im Internet:



www.verlag-modernes-lernen.de

Nette/r und engagierte/r

Sprachtherapeutin/Sprachtherapeut



gesucht.

Angestellt oder in freier Mitarbeit.

- Therapie sämtlicher Störungsbilder möglich
- Freundliches und motiviertes Team
- Regelmäßige Supervision und Teambesprechung
- Leistungs-orientierte Bezahlung.

Praxis für Sprachtherapie

Monika Kruljac

Bethlehemer Straße 2, 50126 Bergheim

Tel. 02271/496112, Fax: 02271/496113

Monika.Kruljac@gmx.de



für Logopädie

Manuela Litterst

Sind Sie ab sofort oder später an einer Voll- oder Teilzeitstelle, regelmäßigen Teambesprechungen/Supervision, einem gut ausgestatteten Arbeitsplatz und einer Vergütung (n. BAT 5b-4b, Fortbildungszuschuss und vielen anderen Extras) in einem netten engagierten Team (zwei Logopädinnen, eine Bürokraft) in der Nähe von Würzburg interessiert, dann melden Sie sich und wir besprechen alles Weitere persönlich.

Praxis für Logopädie M. Litterst

● **Hauptstr. 34**
97753 Karlstadt

● **Tel.: 09353/98 26 90**
Fax: 09353/98 26 91

Ich suche ab sofort oder später eine(n) engagierte(n)

Sprachheilpädagogen/in

zur Mitarbeit in meiner Praxis für Logopädie.

Ich biete:

- Teilzeitstelle, evtl. später Vollzeitstelle
- Feste Anstellung oder auf Wunsch als Honorarkraft
- Gute Bezahlung
- Fortbildungszuschuss und Urlaub
- Behandlung aller Störungsbilder
- Eigener Therapieraum, bei der Ausstattung des Therapieraums sind Absprachen möglich

- Teambesprechungen
- Sorgfältige Einarbeitung auch für Berufsanfänger

Ich wünsche:

- Engagement
- Flexibilität
- Eigenständiges Arbeiten
- Einfühlungsvermögen
- Teamgeist

Auf Ihre Bewerbung freue ich mich!

Logopädische Praxis Ute Wittemann, Ringstraße 109,
65479 Raunheim, Tel.: (0 61 42) 17 44 99

Besuchen Sie uns auch im Internet:

www.verlag-modernes-lernen.de

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

Lore Anderlik

Ein Weg für alle!

Leben mit Montessori – Montessori-Therapie und -Heilpädagogik in der Praxis

◆ 3., verb. Aufl. 2003, 272 S.,
Format 16x23cm, br, ISBN 3-8080-0539-4,
Bestell-Nr. 1173, € 21,50

Rolf Balgo / Rolf Werning (Hrsg.)

Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs

◆ 2003, 312 S., Format 16x23 cm,
fester Einband
ISBN 3-86145-257-X, Bestell-Nr. 8329,
€ 22,50 bis 30.9.03, danach € 25,50

Dietrich Eggert / Christina Reichenbach /
Sandra Bode

Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter

Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik
◆ Okt. 2003, ca. 368 S., farbige Illustrationen,
Format 16x23cm, fester Einband
ISBN 3-86145-245-6, Bestell-Nr. 8566,
€ 22,50 bis 30.11.03, danach € 25,50

Anna Fischer-Olm

Mit schöner Sprache durch das Jahr

Ein multisensorieller, sprachfördernder Lehrgang
für Kindergarten, Vorschule und Grundstufe
◆ 2003, 176 S., Format DIN A4,
Ringbindung, ISBN 3-86145-243-X,
Bestell-Nr. 8187, € 21,50

Kerstin Gebauer

Das bin ich

Gestalten von Körperbildern
(Übungsreihen für Geistigbehinderte, Heft K2)
◆ Nov. 2003, ca. 60 S., Format 16x23cm, br,
ISBN 3-8080-0523-8,
Bestell-Nr. 3638, € 10,20

Jürgen Hargens

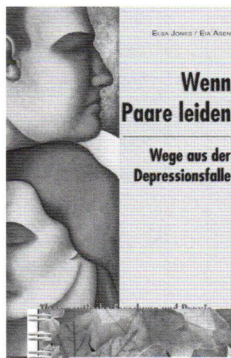
Systemische Therapie ... und gut

Ein Lehrstück mit Hägar
◆ 2003, 104 S., 46 Hägar Comics,
Format DIN A5, fester Einband
ISBN 3-8080-0537-8, Bestell-Nr. 4323,
€ 15,30

Frederike Jacob

Ess-Störungen – lösungsorientiert überwinden

◆ 2003, 224 S., Format DIN A5, br
ISBN 3-86145-254-5, Bestell-Nr. 8327,
€ 17,90



Elsa Jones / Eia Asen

Wenn Paare leiden

Wege aus der Depressionsfalle
Therapeutische Forschung und Praxis
◆ 2002, 152 S., Format DIN A5, br
ISBN 3-86145-244-8, Bestell-Nr. 8320, € 17,90



Dieter Krowatschek / Uta Hengst

Schokolade für die Seele

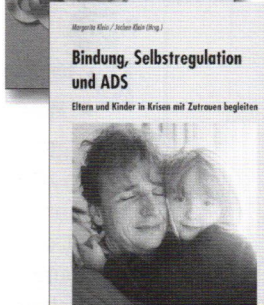
Tröstliches für Lehrkräfte und Eltern von ADHS-Kindern
◆ Februar 2004, ca. 100 S., mit schwarzweißen
Fotos, Format 11,5x18,5cm, fester Einband
ISBN 3-86145-260-X, Bestell-Nr. 8331, € 15,30



Margarita Klein / Jochen Klein (Hrsg.)

Bindung, Selbstregulation und ADS

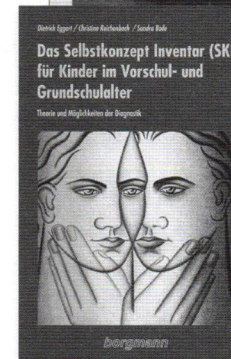
Eltern und Kinder in Krisen mit Zutrauen
begleiten
◆ 2003, 160 S., Format 16x23cm, br
ISBN 3-8080-0536-X, Bestell-Nr. 1155, € 19,50



Sabine Maur-Lambert / Andrea Landgraf

Keine Angst vor der Angst!

Elternratgeber bei Ängsten im Grundschulalter
◆ Okt. 2003, 144 S., Format DIN A5, Ring-
bindung,
ISBN 3-86145-256-1, Bestell-Nr. 8328, € 15,30



Michele Noterdaeme / Elke Breuer-Schaumann
(Hrsg.)

Lesen und Schreiben – Bausteine des Lebens

Ein Übungsprogramm zum Schriftspracherwerb
◆ Nov. 2003, ca. 252 S. (davon ca. 164 S.
Kopiervorlagen) Format DIN A4, im Ordner
ISBN 3-8080-0527-0, Bestell-Nr. 1921, € 34,80
bis 31.10.03, danach € 40,00

Michael Passolt / Veronika Pinter-Theiss

„Ich hab eine Idee ...“

Psychomotorische Praxis planen, gestalten,
reflektieren
◆ Oktober 2003, ca. 248 S.,
Format 16x23cm, fester Einband
ISBN 3-8080-0509-2, Bestell-Nr. 1195, € 22,50
bis 31.10.03, danach € 24,60

Kostenlosen Katalog jetzt anfordern!

7/03 / 3.9.03



verlag modernes lernen *borgmann publishing*

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

Unsere Bücher im Internet: www.verlag-modernes-lernen.de

Jürgen Hargens

Systemische Therapie ... und gut

Ein Lehrstück mit Hägar

◆ 2003, 104 S., 46 Hägar-Comics,
Format DIN A5, fester Einband
ISBN 3-8080-0537-8,
Bestell-Nr. 4323, € 15,30

Sabine Maur-Lambert / Andrea Langraf

Keine Angst vor der Angst!

Elternratgeber bei Ängsten im Grundschulalter

◆ Okt. 2003, 144 S., Format DIN A5,
Ringbindung, ISBN 3-86145-256-1,
Bestell-Nr. 8328, € 15,30

Rolf Balgo / Rolf Werning (Hrsg.)

Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs

◆ 2003, 312 S., Format 16x23cm,
fester Einband
ISBN 3-86145-257-X, Bestell-Nr. 8329,
€ 22,50 bis 30.9.03, danach € 25,50

Michael Passolt / Veronika Pinter-Theiss

„Ich hab eine Idee ...“

Psychomotorische Praxis planen, gestalten, reflektieren

◆ Okt. 2003, 248 S.,
Format 16x23cm, fester Einband
ISBN 3-8080-0509-2, Bestell-Nr. 1195,
€ 22,50 bis 31.10.03, danach € 24,60

Dietrich Eggert / Christina Reichenbach /
Sandra Bode

Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter

Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik

◆ Okt. 2003, 368 S., farbige Gestaltung,
Format 16x23cm, fester Einband,
ISBN 3-86145-245-6,
Bestell-Nr. 8566, € 22,50 bis 30.11.03,
danach € 25,50

Nicole Goldstein / Marianne Quast

ABC für die Sinne

Lesen, Schreiben, Rechnen für die Grundschule leicht gemacht

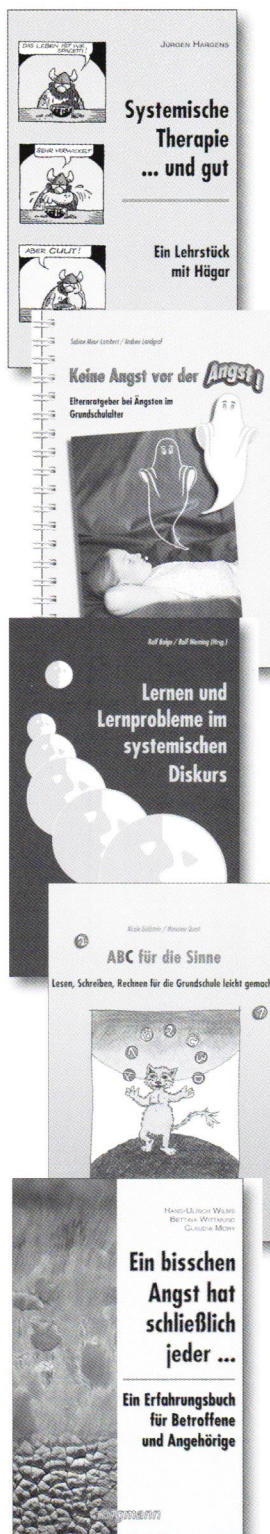
◆ Nov. 2003, 164 S., Format DIN A4, im
Ordner, ISBN 3-86145-258-8,
Bestell-Nr. 8330, € 25,50 bis 30.11.03,
danach € 29,80

Kerstin Gebauer

Das bin ich

Gestalten von Körperbildern

(Übungsreihen für Geistigbehinderte, Heft K2)
◆ Nov. 2003, ca. 60 S., Format 16x23cm, br,
ISBN 3-8080-0523-8,
Bestell-Nr. 3638, € 10,20



Wir bringen Lernen in Bewegung® ...

Dieter Krowatschek / Uta Hengst

Schokolade für die Seele

Tröstliche Geschichten für Lehrkräfte und Eltern
von ADHS-Kindern

◆ Februar 2004, ca. 100 S., mit schwarzweißen
Fotos, Format 11,5x18,5cm, fester Einband
ISBN 3-86145-260-X, Bestell-Nr. 8331, € 15,30

Helmut Köckenberger / Richard Hammer (Hrsg.)

Psychomotorik –

Ansätze und Arbeitsfelder

Ein Lehrbuch

◆ Jan. 2004, 584 S., Format 16x23cm, fester
Einband
ISBN 3-8080-0501-7, Bestell-Nr. 1194 € 25,50 bis
30.11.03, danach € 29,80

Stephan Kuntz / Josef Voglsinger (Hrsg.)

Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik und Therapie

Zum 80. Geburtstag von Prof. Dr. Ernst J. Kiphard

◆ Jan. 2004, ca. 220 S., Format 16x23cm, br
ISBN 3-8080-0540-8, Bestell-Nr. 1156 € 19,50 bis
31.1.04, danach € 21,50

Anja Günther / Melanie Jäger

„Ich sehe den Wald vor lauter Bäumen nicht!“

Fördermöglichkeiten für den Alltag visuell
wahrnehmungsgestörter Kinder

◆ Jan. 2004, ca. 100 S., mit Lesezeichen, Format
16x23cm, Ringbindung
ISBN 3-8080-0545-9, Bestell-Nr. 1056 € 15,30

Hans-Ulrich Wilms / Bettina Wittmund /
Claudia Mory

Ein bisschen Angst hat schließlich jeder ...

Ein Erfahrungsbericht für Betroffene und
Angehörige

◆ Feb. 2004, 240 S., Format DIN A5, br
ISBN 3-86145-270-7, Bestell-Nr. 8335 € 19,50

Erich Kasten

Konzentrationsübungen

für die berufliche Wiedereingliederung und als
Arbeitsbelastungstraining

◆ Jan. 2004, 119 Blatt, Format DIN A4, Block
ISBN 3-86145-263-4, Bestell-Nr. 8568, € 15,30



verlag modernes lernen borgmann publishing

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

Unsere Bücher im Internet: www.verlag-modernes-lernen.de

8/03/3.9.03

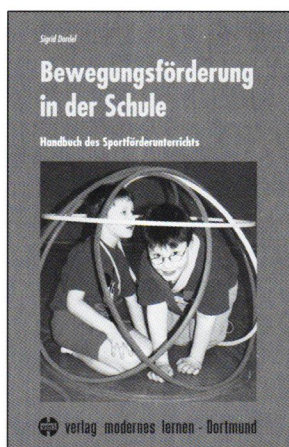
Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für
Sprachbehindertenpädagogik

verlag modernes lernen
Hohe Str. 39 • D - 44139 Dortmund

PVSt, Deutsche Post AG, „Entgelt bezahlt“, K 11772

Wir bringen Lernen in Bewegung



Sigrid Dordel

Bewegungsförderung in der Schule

Handbuch des Sportförderunterrichts

4., überarbeitete und erweiterte Auflage 2003, 680 S., Format 16x23cm, fester Einband
ISBN 3-8080-0447-9

Bestell-Nr. 1124, € 29,80

Jutta Burger-Gartner / Dolores Heber

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsleistungen bei Vorschulkindern

Diagnostik und Therapie

2003, 204 S., mit Kopiervorlagen, Format DIN A4, im Ordner
ISBN 3-8080-0530-0

Bestell-Nr. 1923, € 34,80

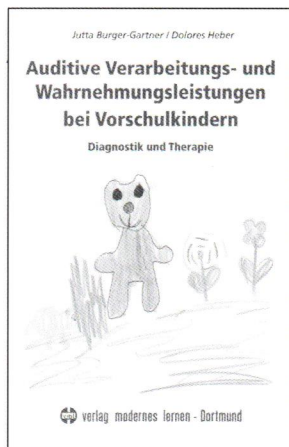
Andrea Herrmann-Streng

Laute Flaute – Stiller Sturm

Praxisbausteine zum Hören und Hinhören für Kindergarten & Vorschule

2003, 192 S., Format 16x23cm, Ringbindung
ISBN 3-86145-235-9

Bestell-Nr. 8319, € 19,50



20 Jahre Zeitschrift für systemische Therapie
• Das Buch zum Jubiläum:

Jürgen Hargens

Systemische Therapie ... und gut

Ein Lehrstück mit Hägar

2003, 104 S., mit 46 Hägar-Comics, Format DIN A5, fester Einband, ISBN 3-8080-0537-8

Bestell-Nr. 4323, € 15,30

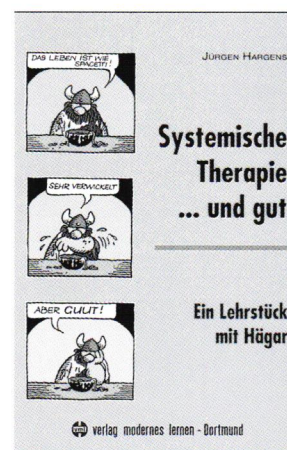
Krista Mertens

Snoezelen

Eine Einführung in die Praxis

2003, 144 S., farbige Gestaltung, Format 17x24cm, Ringbindung
ISBN 3-8080-0518-1

Bestell-Nr. 1196, € 15,30



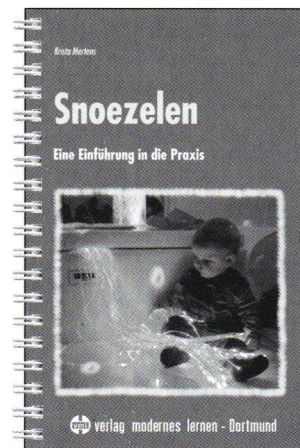
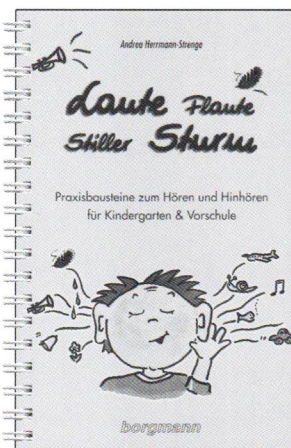
Margarita Klein / Jochen Klein (Hrsg.)

Bindung, Selbstregulation und ADS

Eltern und Kinder in Krisen mit Zutrauen begleiten

2003, 160 S., Format 16x23cm, br
ISBN 3-8080-0536-X

Bestell-Nr. 1155, € 19,50



verlag modernes lernen

borgmann publishing

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

Unser Buchkatalog im Internet: www.verlag-modernes-lernen.de